

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

1/2008



Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (IWK)

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde
38. Jg./Nr. 1 Jänner-März 2008

Offenlegung lt. Pressegesetz: Der Verein, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn gerichtet ist, bezweckt die Förderung der Forschung, Lehre und Fortbildung in allen Bereichen der Geschichte und Sozialkunde.

Für den Inhalt verantwortlich: Obfrau a.o. Univ. Prof. Dr. Andrea Komlosy

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Dr. Karl Lueger Ring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Ilja Steffebauer (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)

Preise Jahresabonnement € 16,- (Studenten € 12,-), Einzelheft € 5,-, Sondernummer € 7,- zuzügl. Porto.

Bankverbindungen: Bank-Austria Kto. Nr. 601 718 703, Bankleitzahl 20151 Wien;

Deutschland: Hypo Bank München Bankleitzahl 70020001; Kto. 6060714949

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Dr. Karl Lueger- Ring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41305 (Marianne Oppel)

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs/univie.ac.at>

Trotz intensiver Bemühungen konnten nicht alle Inhaber von Text- und Bildrechten ausfindig gemacht werden. Für entsprechende Hinweise ist der Verein für Geschichte und Sozialkunde dankbar. Sollten Urheberrechte verletzt worden sein, werden wir diese nach Anmeldung berechtigter Ansprüche abgelden.

Titelbild: wikipedia commons, <http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Geokeys.jpg> (10.3.2008)

Heftredaktion: Christoph Kühberger

Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:

Christoph Kühberger, Dr., Geschichtsdidaktiker und Zeithistoriker in Salzburg und Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (FB Geschichte, Universität Salzburg). Arbeitsschwerpunkte: u.a. Historisch-politischer Kompetenzerwerb, Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht, Ethik der Geschichtswissenschaft.

Friedrich Öhl, Mag., Geschichte- und Geographielehrer, Lehrer an der HAK des bfi-Wien. Geschichtsdidaktiker an der Universität Wien, Bundesarbeitsgemeinschaftsleiter für Internationale Wirtschafts- und Kulturräume, Sprecher der HAK-Lehrplankommission „Geschichte“ und der Lehrplankommission „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“. Schulbuchautor.

Walter Schicho, Dr., Universitätsprofessor für Afrikanistik an der Universität Wien. Schwerpunkt afrikanische Geschichte.

Arno Sonderegger, Dr., Lektor am Institut für Afrikawissenschaften und Projekt Internationale Entwicklung der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Afrikanische Geschichte, Wissenschaftsgeschichte, Historische Rassismusforschung.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2008 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

StadT Wien 

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

Inhaltsverzeichnis

- Christoph Kühberger*
2 Editorial
- Christoph Kühberger*
3 Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht
Reflexionen zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen
Was ist Globalgeschichte? – Problemzonen des globalgeschichtlichen Ansatzes – Warum spricht eigentlich niemand vom Globalen Lernen im Geschichtsunterricht? – Problemzonen des Globalen Lernens – Deklination der globalgeschichtlichen Kompetenzen
- Arno Sonderegger*
15 Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika?
Vorbemerkung – Afrikabilder zwischen Kulturlosigkeit und Kultur – Was ist Kultur? – Und was heißt afrikanische Kultur, „Kulturraum Afrika“? – Kulturräume Afrikas – Kulturraum Afrika? Kulturräume Afrikas? – Afrikanische Kulturen!
- Walter Schicho*
30 Wirtschaftsräume in historischer Perspektive
Die Verortung Afrikas in einer sich wandelnden Welt
Wider den „Blick von oben“ – Afrika im globalen Kontext – Wirtschaftsregion Afrika: Von Innen nach Außen – Nationale und lokale Wirtschaftsräume
- Fachdidaktik**
- Friedrich Öhl*
39 Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK
Anmerkungen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches
- Christoph Kühberger*
43 Gibt es den Orient?
Kritik an einer Raumkategorie

Weiteres Material zu diesem Thema finden Sie auf unserer Homepage:
<http://vgs.univie.ac.at>

Editorial

Christoph Kühberger

„Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (IWK) bezeichnet einen neuen Unterrichtsgegenstand der österreichischen Handelsakademie (HAK), der erstmals ab Herbst 2008 an allen HAKs eingeführt wird. Das Fach kann man als gesellschaftliche und schulpolitische Reaktion auf die im Heute wahrnehmbare Globalisierung verstehen. Es spricht im letzten Jahr der HAK (13. Schulstufe) jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften an, die – so die Lehrplanvorgabe – aus geographischen und historischen Studien gespeist werden und so exemplarische Vertiefungsmöglichkeiten bietet.

Das Themenheft der Historischen Sozialkunde versucht aus diesem Grund einen Beitrag zur möglichen Perspektivierung des Unterrichtsfaches zu leisten. Ausgehend von geschichtsdidaktischen Überlegungen – neuere Diskussionen der Bildungs- und Geschichtswissenschaften aufgreifend – können im Beitrag von Christoph Kühberger Einblicke in eine didaktische Konzeption des historisch-politischen Lernens gemacht werden. Neue Weltgeschichte sowie Globales Lernen

liefern dafür die Impulse. Darüber hinaus beschäftigt sich der Beitrag von Friedrich Öhl mit dem neuen Fach aus einer Innenperspektive, der es gelingt weitere Anregungen für den konkreten Unterricht zu geben. Ein Unterrichtsbeispiel verdeutlicht zusätzlich auf unterschiedliche Art, welche Möglichkeiten IWK bietet. Diese gehen durchaus über den so konzipierten Unterrichtsgegenstand hinaus und eröffnen neue methodische und inhaltliche Perspektiven für eine adäquate Auseinandersetzung mit Geschichte im Zeitalter der globalisierten Welt.

Im geschichtswissenschaftlichen Teil des Heftes bemühen sich die Afrikanisten Arno Sonderegger und Walter Schicho um eine Begriffsklärung für den afrikanischen Kontinent und die damit verbundenen Probleme für historisch-politische Betrachtungen, die kulturelle Aspekte nicht ausschließen. Die afrikanischen Räume stehen dabei als Beispiele für jene komplexen und verzweigten Zusammenhänge, die es in der Betrachtung von internationalen Wirtschafts- und Kulturräumen herauszuarbeiten gilt.

Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht

Reflexionen zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen

Was ist Globalgeschichte?

Wie bei vielen Begriffen der modernen Wissenschaften handelt es sich bei der Globalgeschichte um kein geschlossenes Konzept mit klar trennbaren Denkschulen oder methodischen Erkenntniswegen. Aus diesem Grund favorisiere ich in der geschichtsdidaktischen Diskussion den Begriff der „Neuen Weltgeschichte“, um sprachlich zu markieren, dass es sich dabei um eine Vielzahl von Ansätzen handelt, die nicht primär versuchen, an die ältere Universal- und Weltgeschichte anzuknüpfen, sondern in vielen Bereichen unterschiedliche, andere und neue Wege gehen (Kühberger 2005, 172). Die gängigen Entwürfe einer solchen Neuen Weltgeschichte – oder wenn man so will Globalgeschichte – arbeiten innerhalb folgender Parameter:

a) Zeit

Globalgeschichtliche Ansätze nehmen nicht die gesamte Menschheitsgeschichte in den Blick, sondern konzentrieren sich tendenziell auf die Verflechtungsgeschichte der Neuzeit. „Für die meisten Vertreter liegt das Schwergewicht globalhistorischer Fragestellungen in der Zeit zwischen dem 18. Jahrhundert und der Gegenwart, aber durchaus mit einem Interesse an einer Genealogie grenzüberschreitender Prozesse, die bereits bis ins 16. Jahrhundert zurückreichen; [...] Vermutlich wird das Interesse an Verflechtungsprozessen jedoch zunehmend dazu führen, dass globalgeschichtliche

Fragen weiter zurückverfolgt werden und beispielsweise die Interaktionsräume im Mittelmeer, im Indischen Ozean oder auf der Seidenstraße stärkere Berücksichtigung finden.“ (Conrad/Eckert 2007, 26)

b) Raum

Globalgeschichtliche Forschung versucht nicht, die ganze Welt zu betrachten, wie dies etwa die ältere Universal- und Weltgeschichte versuchte. Es geht vielmehr darum, unterschiedliche räumliche Einheiten und menschliche Handlungsräume entlang einer Fragestellung zu erschließen, um globale Zusammenhänge verstehen zu lernen. So können neben makrohistorischen Annäherungen auch lokalgeschichtliche Perspektiven einen Beitrag leisten, da sich gerade im Lokalen globale Prozesse manifestieren (Conrad/Eckert 2007, 27ff; Osterhammel/Peterson 2003, 20). Lokalgeschichtliche *case studies* erfüllen dabei eine wichtige Funktion. Sie erzeugen zwar keine Theorien mittlerer oder größerer Reichweite, bieten aber Bestandsaufnahmen und Beobachtungen an, die eine notwendige Grundlage für Theoriebildung und -überprüfung auf höherem Abstraktionsniveau sein können. Fallstudien bieten Material, um Phänomene langsamer, vorsichtiger und differenzierter sowie dichter und fundierter beschreiben zu können (Kühberger/Sedmak 2005, 5f; Schröder/Höher 2004, 28). Auf diese Weise wird eine Ortslosigkeit in der Darstellung von globalen Prozessen verhindert (Berkling 2006).

c) Ethnozentrismus

Globalgeschichtliche Ansätze versuchen sich von einer einseitigen Perspektive zu lösen. Dazu gehört, ältere Annahmen und Konzeptionen zu überwinden, in deren Darstellung (a) Europa Zentrum der Welt ist und der Rest Peripherie, (b) Entwicklung in allen Weltreligionen nur nach europäischem Vorbild funktioniert, (c) das Eigene chauvinistisch überhöht wird (Schissler 2005, 35). Dies kann durch eine „Vervielfältigung der Perspektiven“ (Conrad/Eckert) angestrebt werden, um jene erkenntnistheoretische Prämisse zu erfüllen, die Jörn Rüsen folgendermaßen fasste: „Gelingt es [...] Perspektiven so aufeinander zu beziehen, daß sie sich wechselseitig (kritisch) erweitern, dann werden Geschichten möglich, die Subjekte mit unterschiedlichen Standpunkten in der Zeit orientieren. Solchen Geschichten gegenüber sind diejenigen Geschichten sehr viel weniger plausibel, die einseitig den Standpunkt der anderen nur in der eigenen Perspektive erscheinen lassen, ohne daß der andere sich in dieser Perspektive als er selbst wiederfinden kann.“ (Rüsen 1983, 107)

d) Agency

In den Blickpunkt von globalen Fragestellungen treten auch die historischen AkteurInnen und ihre Handlungsformen. Conrad/Eckert (2007, 32) betonen etwa, dass das Interesse an deren Spielräumen den Blick auf die unterschiedlichen Handlungskontexte eröffnet. Damit bleibt auch immer das konkrete Handeln der Menschen im Wahrnehmungshorizont und wird auch in jenen Situationen beachtet, welche die Individuen nicht selbst gestalten können (u.a. Konflikte, Konfrontation bis hin zur Assimilation) bzw. wo es stärker noch um das Aushandeln (*negotiation*) geht.

Problemzonen des global-geschichtlichen Ansatzes

Die Geschichtsdidaktik hat auf das Paradigma „Neue Weltgeschichte“ und auf die postulierte Notwendigkeit, der globalen Dimension Rechnung zu tragen, bereits reagiert (u.a. Popp/Forster 2003; Pellens u. a. 2001; Schreiber 2000; Schissler/Soysal 2005). Dennoch scheint es notwendig, stärker auch auf die Probleme hinzuweisen, die es bei einer allfälligen Umsetzung in die Realität des Unterrichts zu lösen gilt. Es werden nicht nur die latenten Abwehrmechanismen einiger LehrerInnen gegen das neue Paradigma zu überwinden sein – wenngleich das Anliegen der Globalgeschichte im Kontext der Gegenwart nachvollziehbar erscheint – sondern der Blick wird auch auf die notwendigen anstehenden Modifikationen der Didaktik und Methodik zu lenken sein. Wenn die globale Dimension in ihrer Vielschichtigkeit im Unterricht behandelt wird, kann dies für das historisch-politische Lernen nicht bedeuten, dass eine „light Version“ der Globalgeschichte ohne vertiefte Kenntnis der Zusammenhänge seitens der Lehrenden vermittelt wird. Es wird daher sowohl in der Aus- als auch in der Fortbildung der LehrerInnen verstärkt darauf ankommt diesen Themenkomplexes zu problematisieren, um eine adäquate Vermittlung des in der Wissenschaft vorhandenen Fachwissens sicherzustellen.

Ohne eine fundierte Beschäftigung mit der Globalisierung bzw. mit den Themen der Neuen Weltgeschichte könnte es dazu kommen, dass im Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (AHS) bzw. in „Wirtschafts- und Sozialgeschichte“ und in „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (BHS) ein Recyclingprozess einsetzt, in dem alte Konzepte mit wohlklingenden Namen versehen werden und dabei ohne Veränderung der Methode und/oder des theoretischen Hintergrundes in neuem

Gewand reproduziert werden. Die Behandlung der globalen Dimension könnte auf diese Weise ohne einen Mehrwert zur Dekoration eines vermeintlich „modernen Unterrichtes“ verkommen. Dies wäre insbesondere dann der Fall, wenn im Geschichtsunterricht weiterhin ein auf Daten und Fakten basierendes Verständnis von Geschichte dominiert, ohne dass eine Umsetzung der neuen dynamischen, analytischen oder abstrakten Modelle der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik auch nur versucht wird (Bright/Geyer 194, 23). Durch das Fehlen einer Neupositionierung der globalen Dimension in Abgrenzung zu älteren Ansätzen könnte es so zu einem Wiederaufleben eines unkritischen Eurozentrismus kommen, der in den Lehrwerken heute noch gar nicht vollständig überwunden ist (Kühberger 2006). Gleichzeitig könnte auch die Behauptung, dass der lokalen/nationalen/regionalen Entwicklung eine Sonderstellung zukommt, wodurch globale Beziehungen nur mehr unzureichend beachtet werden, die Denkkategorie des Globalen vorzeitig aus dem Lernprozess ausschließen (Nolte 1997, 525f).

Auch wenn die viel diskutierte gegenwärtige Globalisierung den Anstoß für die historische Auseinandersetzung lieferte, dürfen in der historisch-politischen Vermittlung nicht politisierte Mythen weitergegeben werden, die das Phänomen primär als ein wirtschaftliches präsentieren. Es ist nötig, unterschiedlichste Dimensionen herauszuarbeiten (kommunikationstechnische, ökologische, ökonomische, arbeitsorganisatorische, kulturelle, zivilgesellschaftliche usw.) (Beck 1997, 42). Eine einseitige Schwerpunktsetzung auf die politische Geschichte, wie dies in einem sehr traditionell verstandenen Geschichtsunterricht auch heute noch üblich ist, bringt eine Überbetonung ökonomisch-politischer Aspekte mit sich und droht die facettenreiche Ausprägung der Globalisierung zu verkennen.

Ähnlich sind auch jene Entwicklungen einzuschätzen, die den Begriff Globalisierung – den die Neue Weltgeschichte für die oben beschriebene moderne, weltweite Vernetzung reservieren möchte – gerne mit sämtlichen historischen Vernetzungsgeschichten in Verbindung bringen wollen. Dabei ist man sich der Zerstörung bzw. zumindest der epistemischen Entleerung des Begriffes nicht bewusst. So gibt es etwa Überlegungen von Althistorikern, den europäischen Raum und den Mittelmeerraum als „globalen Raum“ zu betrachten. Die Autoren sprechen dabei, teilweise sich selbst relativierend, von der „damals bekannten Welt“, wobei Kontaktzonen des Austausches und Transfers (etwa Indien, China, Mesopotamien, Schottland oder am Limes) zwar genannt werden, aber – der Herrschaftserzählung der Römer folgend – als nicht real existierende Räume behandelt werden. In diesem Falle wird der römische Verhüllungsbegriff *orbis terrarum* (Erdkreis) aufgegriffen, der aus einer römischen Selbstwahrnehmung und Selbstdarstellung heraus eindeutig und verständlich ist, jedoch in seiner geschichtswissenschaftlichen Verwendung bei einem gleichzeitigen Wissen um Kontakte mit anderen Kulturräumen einen falschen Eindruck erweckt (Malitz 2000; Weber 2000). Für Rom – wie auch für andere historische Beispiele – gilt, dass Transfers, Kontakte oder eben hier der Prozess der Romanisierung zwar wichtige Mechanismen aufweisen, die auch im globalhistorischen Kontext auftreten, der Begriff der Globalisierung nach den oben genannten Kriterien hier aber missbräuchlich verwendet wird.

Globalisierungstendenzen unbeachtet in die Vergangenheit zurück zu projizieren, erscheint für ein tieferes Verständnis der heutigen Globalisierung nicht nur epistemisch gefährlich. Wird sie einfach als ein sich kontinuierlich verdichtendes Netz dargestellt, das die Menschen

der gesamten Welt immer enger verbindet, wäre dies nichts anderes als eine trivialisierte Fortschrittsgeschichte alten Stils, die nicht nur die historische Entwicklung der *conditio humana*, sondern auch die heute wahrnehmbare Globalisierung in einer unzulässigen Weise reduktionistisch verklärt. Die Gefahr eines einseitigen Blickwinkels – etwa eines europäisch-westlichen oder eines U.S.-amerikanischen – ist nach wie vor gegeben. Doch durch einen verantwortungsvollen Umgang mit vergleichbaren Entwicklungen aus anderen Perspektiven und auf anderen Kontinenten könnte ein – wie auch immer gelagerter – Ethnozentismus überwunden und das eigene Denken kritisch überprüft werden.

Die oft suggerierte lineare Entfaltung der Globalisierung vom Altertum über die mittelalterlichen Handelsbeziehungen und die frühneuzeitlichen Entdeckungsreisen bis hin zum Imperialismus und zum Computerzeitalter ist heute in Frage zu stellen. Wie Knut Borchardt kritisch anmerkt, kann man Globalisierung in ihrer historischen Betrachtung nicht als kontinuierlichen Fortschrittsprozess lesen. Er verweist anhand unterschiedlichster historischer Entwicklungen darauf, dass der Globalisierungsprozess aus Verdichtungsphasen der Netzwerke, genauso wie aus Phasen ihres Schrumpfens und Ausdünnens bestand (Borchardt 2001, 20f). Gewisse Teilaspekte dieser Netze blieben erhalten, andere gingen verloren. Die Globalisierung der Welt betrachten bedeutet also auch, in Konjunkturwellen und Brüchen zu denken, die auf Rückschritte und neue Ausgangspositionen verweisen.

Aber nicht nur geschichtstheoretische Überlegungen können das Projekt gefährden, auch die Sozialisation der LehrerInnen könnte das tiefere Eindringen in das Problemfeld verhindern, da diese selbst oft erst jene historischen Denkkategorien (u. a. historische Raumkonzeption), die sie in ihrer Ausbildung vermittelt bekamen und

an ihre SchülerInnen weitervermitteln, erweitern müssen. Unabhängig davon widerstrebt die globale Perspektive auf die Vergangenheit dem menschlichen Alltagsverstand, der als Produkte der evolutionär gewordenen geistigen Ausstattung, vor allem eine räumliche Hier- und eine zeitliche Jetzt-Prägung favorisiert, „mit der Folge prinzipiell mangelhafter Fähigkeit zu global reichendem abstrakten und zumal komplexem räumlichen Denken.“ (Köck 2004, 44)

Warum spricht eigentlich niemand vom Globalen Lernen im Geschichtsunterricht?

Die Beschleunigung der Veränderungen in unserer Welt drängt uns zum Überdenken der Erziehung auf allen Ebenen. Das Bedürfnis nach Orientierung und nach neuen Wissensarten kann nicht mehr ignoriert werden. Der ständige Wechsel erfordert dabei dramatisch andere Wege der Wissensaneignung, um die SchülerInnen auf die Herausforderungen in der Gegenwart vorzubereiten (Schissler 2005, 241). Während etwa verschiedene Formen des Interkulturellen Lernens bereits seit den 1990er Jahren in der Geschichtsdidaktik Aufmerksamkeit erfuhren und das allgemeinpädagogische Konzept für den Geschichtsunterricht nutzbar gemacht wurde (Alavi 2002, 123), scheint es, dass das Konzept des Globalen Lernens im Umfeld der geschichtsdidaktischen Szene rund um die Neue Weltgeschichte hartnäckig ignoriert wird. Interkulturelles Lernen wurde im „*national container*“ entwickelt, als Reaktion auf die Auswirkungen von Migrationsströmen im eigenen Land, das verstärkte Auftreten fremdenfeindlicher und rassistischer Einstellungen sowie in der Auseinandersetzung mit der europäischen „Nächstenliebe“. Dabei spielten anfänglich nur jene Teile der Globalisierung eine Rolle, die sich im jeweiligen nationalen Setting niederschlugen (Alavi 1998).

Mit dem „Globalen Lernen“ zieht wieder ein allgemeinpädagogisches Konzept am Horizont der Geschichtsdidaktik auf, das neben den domänenspezifischen Anforderungen des historischen Denkens allgemeinpädagogische Qualifikationen einfordert. Es besteht die Gefahr, dass diese Forderungen des Globalen Lernens den Geschichtsunterricht in seiner Praxis überrollen, da dieser kaum über schlüssige welt- und globalgeschichtliche Modelle verfügt, die den LehrerInnen in der konkreten Umsetzung weiterhelfen. Das primäre Ziel des Geschichtsunterrichtes, nämlich die Ausbildung des „historischen Denkens“ (Borries 2003, 165), könnte so zugunsten der Zielsetzungen des Globalen Lernens verwässert werden. Ebenso könnte der Geschichtsunterricht erneut in ein allgemeinpädagogisches Konzept gedrängt werden, von dem er sich derzeit in einer kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten pädagogischen und methodischen Importen zu befreien versucht. Es wird daher notwendig sein, die bereits im Umfeld des Globalen Lernens entwickelten (Kompetenz-)Modelle mit den Vorstellungen der Geschichtsdidaktik zu konfrontieren und die vorhandene Skepsis gegenüber dem Globalen Lernen bewusst zu reflektieren.

Diese Skepsis liegt sicherlich auch in der Geschichte des Globalen Lernens begründet, das sich ohne klare Bindung an eine Bezugswissenschaft entwickelt hat und gleichzeitig seine wesentlichen Impulse von entwicklungspolitischen AkteurInnen erhielt und weiterhin erhält, die oft auch nach einer (real)politischen Veränderung streben. Gegen die normative Orientierung und die moralische Zielsetzung vieler VertreterInnen des Globalen Lernens regt sich auch Widerstand seitens der aktuellen Geschichts- und Politikdidaktik, da eines der Ziele des historisch-politischen Lernens ja gerade die kritische Reflexion von Manifestationen der unterschiedlichen gesellschaftlichen

Orientierungsangebote ist und nicht ihre normative Verordnung, wie sie in manchen Konzepten des Globalen Lernens spürbar ist (Schreiber/Schuler 2005, 5; Bühler 1996, 152). An den Schulen, wo sich LehrerInnen aufgrund des – von der Fachwissenschaft durchaus zu Recht eingeforderten – raschen Wandels der historischen Paradigmen (u.a. Alltagsgeschichte, Umweltgeschichte, Geschlechtergeschichte) in allgemeindidaktische Ziele flüchten (u.a. Zusammenfassen von Texten, Präsentationstechniken, soziales Lernen), wird die Geschichtsvermittlung per se ausgehöhlt, wenn nicht gar langfristig in Frage gestellt. Es wird daher notwendig sein, die in der Erziehungswissenschaft und in der Fachwissenschaft entwickelten Kompetenzen zu harmonisieren (Krammer 2005, 51).

Bereits Ende der siebziger Jahre stellte Lee F. Anderson fest, dass die Kompetenzen in einer „globalen Ära“ sich nicht von den individuellen Fähigkeiten in einem vorglobalen Kontext unterscheiden. „Diese Kompetenzen sind grundlegende kognitive, affektive und soziale Fähigkeiten, welche nun im globalen Zeitalter im Kontext der Zugehörigkeiten zu einer globalen Gesellschaft zu entwickeln sind.“ (Forghani 2001, 106) Peter Stadler identifiziert daher die *charakteristischen intellektuellen Qualitäten einer Person, die eine globale Perspektive integriert* hat, folgendermaßen: „Sie verfügt über eine flexible Art des Denkens, das verschiedene Zeitdimensionen und mögliche Kontexte einschließt, ein breites Wissen, das nicht lokal zentriert ist, die Fähigkeit, mit Paradoxa und Widersprüchen umzugehen, Toleranz für Doppel- und Vieldeutigkeit, und Unabhängigkeit des Denkens. Sie ist sich ihrer kulturellen Bedingtheit und ihrer eigenen Denkweise (weitgehend) bewusst und der Art und Weise, wie sie Wirklichkeit strukturiert. Sie ist daher in der Lage, ihre Sichtweise zu ändern und die Dinge aus den Perspektiven anderer zu betrachten.“

(Stadler 1995, 48) Momente, die man nicht übergehen sollte, wenn es darum geht, globalgeschichtliche Kompetenzen auszuformulieren.

Betrachtet man im Vergleich dazu unterschiedlichste Kompetenzkataloge des Globalen Lernens (u.a. Forghani 2001; Selby/Rathenow 2003; Hartmeyer 2007), zeigt sich, dass jene Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt werden, die sich vor allem auf die Persönlichkeit der Lernenden im globalen Gefüge beziehen (Persönlichkeitsentwicklung). Damit macht sich auch das Globale Lernen dafür stark, dass „Bildung sich nicht so sehr auf die Vermittlung von rasch veraltetem Wissen beziehen soll, sondern vielmehr auf den Erwerb von elementaren Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, sich zusätzliche Kenntnisse und Qualifikationen selbstständig und situationsgerecht anzueignen. Globales Lernen zielt daher auf den Erwerb von Kompetenzen.“ (Forghani-Arani 2005, 7)

Die Kompetenzkataloge des Globalen Lernens, die allgemeine pädagogische Ansprüche (u.a. für alle Fächer des Bildungswesens) erheben wollen, müssen mit den domänenspezifischen Kompetenzen des Faches Geschichte verwoben werden, um das historische Lernen nicht seiner eigentlichen Aufgabe zu berauben. Die Geschichtsdidaktik beschäftigt sich ohnehin seit langem mit vielen dieser Teilbereiche, wenn sie auch meist nicht hinsichtlich einer globalen Dimension erarbeitet wurden (Multiperspektivität, reflektiertes Geschichtsbewusstsein, Alteritätserfahrung, Selbst-/Fremdverstehen, historische Fragestellungen etc.). Es wird daher andererseits notwendig sein, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, die aber faktisch dieselben Diskurse konstituieren, sinnvoll anzunähern, ohne dabei die Domänenspezifik des Unterrichtsfaches Geschichte zu überwältigen.

Um einige Bereiche, die aus der Perspektive des Globalen Lernens

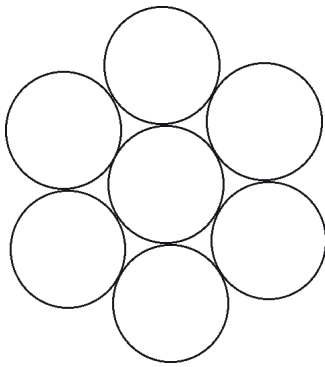
zentral positioniert sind, hat sich die bisherige Didaktik des historisch-politischen Lernens jedoch weniger gekümmert:

1) Geschichtsunterricht bildet traditionell wenige Kompetenzen aus, die es ermöglichen, in „großen Bildern“ (hier: „globale Ebene“) zu denken. Bedingt durch die unterschiedliche Dichte des Quellenmaterials in der Menschheitsgeschichte nimmt der makrohistorische Blickwinkel ab, je weiter man sich von der Ur- und Frühgeschichte entfernt, auch wenn er außerhalb nationalstaatlicher Denksysteme nicht gänzlich negiert wird. Während ein „*global view*“ bzw. „eine Welt“ vor allem bei der Behandlung der Frühphase der Menschheitsgeschichte in Geschichtslehrwerken zu beobachten ist, verengt sich der Blick danach zunehmend auf den europäischen und nationalen Raum. Während man sich in Europa oder dem „Westen“ etwa gerne mit griechischen und römischen Traditionen schmückt, externalisiert man damit meist auch das „Primitive“, wodurch sich vor-nationale weltumspannende Perspektiven, die nicht nationalstaatlich vereinnahmt werden, am ehesten im Bereich der Ur- und Frühgeschichte finden lassen (Kühberger/Terberger 2005, 44f). Das dort angewandte Denken (u.a. Out-of-Africa-Theorie) in größeren Räumen könnte als Vorlage für andere Epochen dienen, da so der Umgang mit abstrakten Sachverhalten eingeübt werden kann. Über dieses Problem kann auch der traditionelle Themenkanon der Neuzeit nicht hinwegtäuschen (Seefahrer, Entdeckung von Amerika etc.), bei dem sich meist nur „Europa“ in der Welt entwirft und andere Entwicklungen, die von anderen Kontinenten ausgingen, verschwiegen werden (Abu-Lughod 1989; Chaudhuri 1990).

Mit der Dimension des Raumes befördert das Globale Lernen die intensivere Wahrnehmung auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen mitsamt ihren Interdependenzen.

*Modelle von räumlichen Wirkungszusammenhängen
(Selby/Rathenow 2003, 17)*

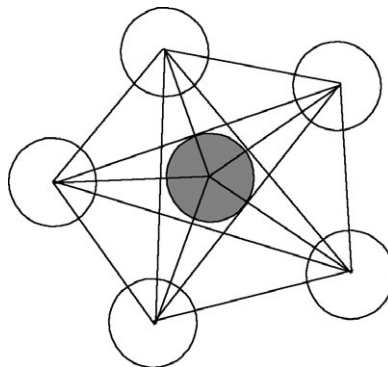
Billiardkugelmodell



Intra- und interpersonale, lokale, regionale, nationale, internationale und globale Ebenen werden dabei nicht als konzentrische Kreise gedacht, sondern in Anlehnung an David Bohm (1983) als ungeteiltes, ungebrochenes Ganzes. Dadurch wird vor allem die Wechselseitigkeit betont (Selby/Rathenow 2003, 15). Für eine historische Auseinandersetzung auf der globalen Ebene gilt es jedoch zu beachten, dass diese Wahrnehmung oft auf die Periode der Globalisierung verkürzt wird, wann immer man auch diese beginnen lässt (meist um 1500). Die räumlichen Vernetzungsmodelle des Globalen Lernens verkürzen dabei die *conditio humana* der Welt auf jene Teile der Menschheitsgeschichte, in dem die unterschiedlichen Erdteile in einem bereits etablierten Wirkungszusammenhang stehen, als bruchloses Ganzes („Netzmodell“). Dabei grenzt man sich auch vom additiven Modell („Billiardkugelmodell“) ab (Selby/Rathenow 2003, 17).

Für eine welthistorische Auseinandersetzung bedeutet dies jedoch eine inakzeptable Verkürzung auf den Zeitraum der intensiven Vernetzung. Um Mechanismen des menschlichen Zusammenlebens zum Zeitpunkt der komplexen Verstrickung der interagierenden Räume zu verstehen, ist es auch geboten, darüber nachzudenken, wie sich später relevante Phänomene (u.a. Kulturberührung, -kontakt,

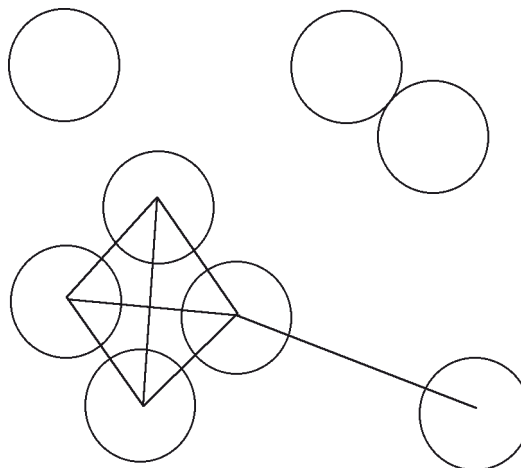
Netzmodell



-zusammenstoß, -verflechtung) in der davor gelegenen Phase der isolierten Kulturentwicklungen darstellten (Bittlerli 1991, 81ff). Gerade diese isolierten Kulturen oder solche, die nur mit wenigen anderen Kulturen in einer – im Vergleich zu heute – überschaubareren Weise interagieren, ermöglichen es auch, wichtige (Vor-)stufen der Vernetzung etwa anhand von Fallstudien sichtbar und verständlich zu machen.

Eine solche Betrachtungsweise sollte jedoch nicht den Vergleich, der zum Verständnis von Besonderheiten, Ähnlichkeiten oder Unterschieden beiträgt, als Werkzeug der historischen Analyse von der Behandlung derartiger Konstellationen ausschließen. Vorstellbar wäre hier etwa eine statische Weltkarte um Christi Geburt, die die besie-

Vorstufe des „Netzmodells“ zum Zeitpunkt t_1



delten Gebiete der Welt darstellt und/oder Handels- und Kommunikationswege zwischen den Kulturen ausweist. Interaktion und Isolation könnten so verdeutlicht werden (Köck 2004).

2) Neben der Wahrnehmung der Welt als zersplitterte und sich vernetzende räumliche Einheit regt das Konzept des Globalen Lernens auch „Teilnahme und Teilhabe an der globalen Gesellschaft“ an. Dies wird in der Geschichtsdidaktik vor allem hinsichtlich der Ausbildung einer Mehr-Ebenen-Identität diskutiert, wobei es vornehmlich um das Erkennen einer globalen Gesellschaft und der eigenen Positionierung darin geht und weniger um Strukturen der Teilhabe oder Teilnahme im handlungsorientierten Sinn (konkrete Handlungen). Diese Überlegungen erhalten erst durch ein historisch-politisches Lernen jene Verankerung, die über die kritische Identitätsgewinnung hinaus wirksam wird. Wenngleich die Dimension der historischen Erfahrung an einer globalen Teilhabe und Teilnahme vieles offen legen kann, wie etwa das durchlebte Modell des menschlichen Zusammenlebens bzw. der Gestaltung der Welt, sollten diese Orientierungsstrukturen systematisiert und der Bezug des eigenen Lebens zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft evaluiert werden (historische Orientierungs-

kompetenz). Dieser Teil des historisch-politischen Lernens, also vor allem die Suche nach Orientierungsangeboten und deren kritische Anwendung auf sich und das eigene Lebensumfeld, bedient sich dabei unweigerlich des Repertoires der Politischen Bildung und der dort beheimateten politischen Kompetenzen. Wenn Geschichte und das Nachdenken über die Vergangenheit also

Kompetenzen der Politischen Bildung im Überschneidungsbereich zur historischen Orientierungskompetenz (GPJE, Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in Politischer Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts. 2004², 15ff.)

Politische Urteilsfähigkeit

Diese Kompetenz versucht bei den SchülerInnen jenes Bewusstsein anzubahnen, dass politische Urteile aus Sach- und Werturteilen bestehen. Eine Differenzierung zwischen diesen beiden Bereichen, die einmal aufgrund der Analyse der Sachverhalte entlang (sozial)wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung getroffen wird (Sachurteil) und einmal aufgrund ethisch-moralischer Einstellungen und Entscheidungen (Werturteil). Darüber hinaus sollten die SchülerInnen im Rahmen von Werturteilsdiskussionen jedoch auch dazu befähigt werden, eine „universalistische Perspektive“ einzunehmen, die den Wertgrundlagen moderner freiheitlicher Verfassungsstaaten entspricht, die von der Vorstellung unveräußerlicher Rechte, die allen Menschen zustehen, ausgehen.

Politische Handlungsfähigkeit

Dabei gilt es jene praktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften anzubahnen, die es den SchülerInnen ermöglichen, an der politischen Öffentlichkeit aktiv und selbstbewusst teilzunehmen. Dazu gehören neben der kritischen Meinungsbildung auch das Vertreten der eigenen (und fremden) Interessen (auch aus einer Minderheitenposition heraus) sowie die Leitung von Aushandlungsprozessen und deren kompromissbereite Lösung.

dazu dienen sollen, mittels der historischen Orientierungskompetenz Handlungsfähigkeit in Gegenwart und Zukunft zu gewinnen, übernimmt diese historische Orientierungskompetenz in Teilen auch domänenspezifische Aufgaben der Politischen Bildung, die sich nicht aus dem historischen Denken ableiten lassen. Versucht man also ein historisch-politisches Denken im Rahmen des Globalen Lernens zu fördern, kann man Fragen der Orientierung nicht ausschließen und wird auch auf Konzepte der Politischen Bildung zurückgreifen müssen. Dabei wird ein verstärkter Gegenwarts- und Zukunftsbezug traditionelle Auswahlmechanismen des Geschichtsunterrichtes erweitern und neue Themen positionieren. Dies ist in vielen Bereichen des modernen Geschichtsunterrichtes bereits Realität. So verweist etwa gerade die Globalgeschichte zunehmend eindeutiger auf die heutigen Wahrnehmungen als Ausgangspunkte für die Auswahlproblematik im Geschichtsunterricht. Aktualität und Gegenwarts-/Zukunftsrelevanz können dabei einen Zugewinn ver-

buchen (Krammer 2006, 71). Indem man sich stärker auf die durch das historische Denken entstehenden Orientierungsangebote einlässt, können zentrale Momente in die Politische Bildung eingebracht werden. Denn wenn „es etwa ein wichtiges Ziel der Politischen Bildung ist, die Bereitschaft zur Teilnahme der jungen Menschen am öffentlichen Leben zu befördern, sie in die Lage zu versetzen, politische Fragen kompetent zu beurteilen und an der Lösung auftretender Probleme konsensorientiert mitzuwirken, dann ist es die damit korrespondierende Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, den Schülerinnen und Schülern beim Erwerb der dafür notwendigen Qualifikationen zu helfen. Das Resultat dieses spezifischen Lernens ist ein ‚reflektiertes Geschichtsverständnis‘, das es dem Jugendlichen erlaubt, die aus dem Umgang mit der Geschichte erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in der Gegenwart nutzbringend zu verwenden.“ (Krammer 2006, 70)

Gerade die Geschichtsdidaktik mit ihren Erfahrungen politischer Vereinnahmung sollte an der Dis-

kussion, die u. a. im Bereich der Politischen Bildung geführt wird, mit ihren Bedenken teilnehmen. Globales Lernen wird dort nämlich mitunter als transformatorisches Lernen begriffen, in dem nicht nur ein kognitives Weltverstehen gefördert werden sollte, sondern auch eines, das über einen ganzheitlichen und biozentrischen Ansatz die gegenwärtige industrie-, markt- und konsumorientierte Phase des Weltgeschehens zum Wohle der gesamten Weltgemeinschaft, zur „ökologischen“ weiterbefördern möchte (u.a. Selby/Rathenow 2003, 10f; Vgl. auch Diskussionen im Bereich der Umweltgeschichte Borries 2004; Radkau 1997). Eine Entwicklung, die man kritisch betrachten sollte, denn historisch-politisches Lernen sollte Selbstständigkeit und Kritikfähigkeit fördern und dazu beitragen, Dissonanzen ertragen zu lernen. Nur so können bei den SchülerInnen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten angebahnt werden, die es ihnen ermöglichen, an den Diskussionen um die schwierigen, vielschichtigen und auch zukunftsbezogenen sowie zukünftigen Themenbereiche des Globalen teilzunehmen. Auch wenn sich Lehrende schnell einmal (un)beabsichtigt versucht sehen, den SchülerInnen in ideell sensiblen Bereichen – etwa in Fragen der Ökologie oder der Wirtschaftspolitik – ihre eigene Weltsicht nahe-zulegen, muss eine unreflektierte Übernahme von „fremden Wegen“ und politischen Einstellungen unter allen Umständen vermieden werden – nicht zuletzt deshalb, um die SchülerInnen durch einen kritisch-reflexiven Zugang auch vor ideologisch entgegengesetzten Modellen zu bewahren. Aus diesem Grund gilt es vor allem bei Jugendlichen eine „entlehnte Zukunftsperspektive“ auf die Welt zu vermeiden, vielmehr müssen jene historisch-politischen Kompetenzen gestärkt werden, die dazu befähigen, differenzierte Sichtweisen auszuprägen und die eigene Urteilsbildung zu stärken.

3) Der wohl plakativste Slogan des Globalen Lernens lautet „global denken, lokal handeln“, und wird als wichtige Fähigkeit angesehen. Es geht dabei vor allem um die Fähigkeit, authentische Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen. Durch das Aufgreifen des Lokalen und Konkreten kann es gelingen, abstrakte Vernetzungen der Welt zu veranschaulichen, die dem menschlichen Verständnis vor allem im Hinblick auf die Gefühlswelt im dominanten Nahbereich entgegenkommen (Scheunpflug 2000). Dabei wird vor allem darauf verwiesen, dass viele Phänomene oft deshalb nicht als handlungsrelevant angesehen werden, weil die Handelnden ferne, unzugängliche Mächte sind (Militärs, DiplomatenInnen, KarrierepolitikerInnen etc.) und das so erworbene globale Wissen abstrakt und fremd bleibt. Globale Bildung entsteht nach Werner Wintersteiner jedoch erst dort, wo persönliche, deswegen aber nicht unbedingt individuelle Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, erfunden und zugänglich gemacht werden: „Es geht nicht nur um Handeln, sondern zunächst um das Nachdenken.“ (Wintersteiner 2004, 235f)

Annette Scheunpflug sieht die Grenzen eines solchen Vorgehens jedoch dort, wo wichtige Qualitäten globaler Prozesse (u.a. Rückkopplungsprozesse) nicht vermittelt werden können. Sie leitet daraus eine didaktische Regel ab: „Übertrage in den lokalen Nahbereich, wo immer es geht, da dies menschlichem Lernen entgegenkommt. Lass' dies aber sein, wenn die spezifische Qualität globaler Prozesse dadurch nicht erkannt wird.“ (Scheunpflug 2000) Dies will heißen, dass es Themen – eben auch im Geschichtsunterricht – gäbe, die zwar eine globale Dimension besitzen, jedoch nicht lokal verortbar sind. Dieser Regel kann man jedoch durchaus kritisch gegenüberstehen, da globale Prozesse nicht losgelöst von Zeit und Raum angesehen werden können

und gerade im Geschichtsunterricht eben erst im Lokalen über ihre Verbindung zum menschlichen Leben sichtbar werden. Scheunpflug führt diesbezüglich das Beispiel der amerikanischen Filmindustrie an, die zwar in ihrem Entstehungsort klar lokalisierbar sei, in ihrer Verbreitungsform jedoch universal (Scheunpflug 2001, 90). Sie hat dabei zwar insofern Recht, als es eine unterschiedliche Qualität des Räumlichen gibt, gleichzeitig lässt sich diese Globalisierung aber auch erst wieder über die Verbreitungs- und Wirkungsweise an konkreten Orten (lokal, wenn auch an mehreren Orten) ausmachen. Es bedarf also vielmehr einer reflektierten Wahrnehmung der von Scheunpflug ausgewiesenen Rückkoppelungseffekte zwischen den unterschiedlichen räumlichen Ebenen und Orten, die dabei zwar nicht zentrisch biographisch verhaftet bleibt, aber gleichzeitig den Menschen als Agierenden nicht aus dem Auge verliert.

Einen Ausgleich zu finden zwischen globalen Strukturen und anthropologischen Aspekten im Lokalen erscheint also auch im Unterricht erstrebenswert. Aus diesem Grund sollten die SchülerInnen befähigt werden, sich der globalen Ebene und ihrer Manifestation im Lokalen sowohl über das Nachvollziehen von konkreten Lebenssituationen von Personen und deren Erfahrungen zu nähern als auch über komplexere Einblicke, die vor allem Strukturen und theoretische Modelle in den Vordergrund stellen (u.a. Statistik, räumliche Darstellungen, soziale Modelle). Dazu bietet etwa die „kulturelle Globalisierung“ eine Vielzahl von Ansatzpunkten, da sie etwa nach Veränderungen von scheinbar Festgefahrenem fragt (z.B. ethnohistorische Fragestellungen zu Essgewohnheiten oder Kleidungs-/Trachtennutzung). Damit ist die Welt (und ihre Vernetzung) nicht irgendwo da draußen, sondern auch in und um uns (Kühberger 2007).

4) Ein besonderer Impuls geht unweigerlich von der im Globalen Lernen zentral positionierten Orientierung an Gesellschaftsproblemen aus, die nicht selten mit einer inhaltlichen Ausrichtung auf Weltprobleme verwechselt wird: „Auch wenn Armut, Krieg, Klimakollaps und Terrorismus als die Probleme der Welt gelten, ist eine Fixierung an diese Bedrohungen als zentrales Thema und Inhalt der Bildung äußerst unzweckmäßig. Eine Katastrophenpädagogik, die vielleicht kurzfristig Betroffenheit erzeugt, wirkt erfahrungsgemäß kontraproduktiv und führt vielmehr zu Abwehr- und Vermeidungsreaktionen, zu einer Art ‚Politikverdrossenheit‘.“ (Forghani-Arani 2005, 7) Werner Wintersteiner sieht ebenfalls in einer „Katastrophenkunde im großen Maßstab“ nicht den richtigen Weg des Globalen Lernens, wenn gleich er dennoch drei miteinander verknüpfte Bedrohungen als den Anstoß dafür sieht (militärische, vor allem die atomare Drohung; ökologische Drohung; Armut und Elend) (Wintersteiner 2004, 233). Eine derartig einseitige Ausrichtung war etwa auch bei Annette Kuhns gegenwarts- und zukunftsorientiertem Ansatz der Geschichtsdidaktik zu erkennen, an dem eben eine solcherart negative Wahrnehmung der Welt kritisiert wurde. Kuhns kritisches Interesse an Veränderung würde, so die Kritik, den Unterricht vornehmlich auf Missstände, Krisen und Revolutionen reduzieren: „Es fragt sich, was solch einseitige Negativsicht auf die Dauer in den Köpfen anrichtet. Es gibt wenig, womit man sich positiv identifizieren möchte; das Heil liegt fast ausschließlich in der Zukunft, und es kann nur aus einer Umwälzung der bisherigen Verhältnisse hervorgehen. Die permanente Aufforderung zum Mißtrauen, Hinterfragen, Entlarven schafft bei den Adressaten einen Habitus der Unzufriedenheit; die vorherrschende Orientierung an idealen Maßstäben läßt leicht das Augenmaß für das Mögliche und

Machbare verkümmern.“ (Rohlfes 1997, 189)

Sollen Überlegungen des Globalen Lernens für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden, dann sollte dies mehr sein als ein Katastrophenszenario in historischer Perspektivierung. Es werden zwar Themen zu behandeln sein, die globale Aspekte in sich tragen, die jedoch nicht immer durch moralische Setzungen der Gegenwart und einer antizipierten Zukunft überfrachtet sind. Zu schnell würden moralische Appelle den eigentlichen Lehrinhalt überflügeln. Im Bereich der Ökologie könnten dies Transfers von Pflanzen (Früchte, Gewürze etc.) sein, anhand derer man sich – eben in einer vernetzungsgeschichtlichen Perspektive – dem Problemfeld nähern kann, ohne das Verstehen durch übergroß wirkende moralische Setzungen schon im Vorfeld des Lernprozesses zu erschweren (vgl. Hengartner/Merki 1999; Menninger 2004). Solche Überlegungen sollten keine neuen idealistischen Vorstellungen aufbauen, aber dennoch durch „abgekühlte Beispiele“ auch das Problematische thematisieren. Ähnliches gilt sicherlich auch für den „Normalfall Migration“.

Man könnte hier durchaus von einer Entlastungsstrategie gegenüber den SchülerInnen sprechen, ohne dabei unkritisch in dem Sinn zu werden, dass man die Potenziale, die in den großen Fragen und Problemen der Gegenwart und Zukunft liegen, gering schätzt oder nie zum Thema macht. Die unterschiedlichen qualitativen Prägungen derartiger Beispiele sind daher bewusst zu reflektieren.

5) Eine der mitunter stärksten Forderungen des Globalen Lernens stellt die Fähigkeit zur Empathie dar. Das Sich-In-Andere-Hineinversetzen wird dabei oft auch als Perspektivenübernahme umschrieben. Carl Rogers definiert 1942 die Empathie als einen Prozess, durch den man die private Wahrnehmungswelt

eines anderen betritt: „It involves being sensitive [...] to the changing felt meanings which flow in this person. [...] It means temporarily living in his/her life [...]. It includes communicating your sensing of his/her world as you look with fresh and unfrightened eyes at elements of which the individual is fearful. [...] To be with another in this way means that for the time being you lay aside the views and values you hold for yourself in order to enter another world without prejudice.“ (Wöhrle-Chon 2001, 22f) Das Globale Lernen will durch diesen Akt eine erhöhte Sensibilität für den anderen/die andere/das andere schaffen. Gleichzeitig betont Annette Scheunpflug jedoch auch, dass uns angesichts der Komplexität globaler Prozesse moralische Gefühle oder Empathie für bestimmte Bevölkerungsgruppen enorm trügen können. Die Gefahr, Menschen unrealistisch zu idealisieren (vgl. „der edle Wilde“) ist ihrer Meinung nach gegeben (Scheunpflug 2000; Borries, 70f.). Das von Scheunpflug bemängelte Moment tritt vor allem dort zu Tage, wo Perspektivenübernahmen ohne Reflexion und ohne Methoden, im schlechtesten Fall vielleicht sogar ohne Quellen („phantasiegeleitet“, „fiktional“), vorgenommen werden. Nicht selten wird dann auch noch die an unsere Zeit und an unsere Kultur gebundene Moral als überzeitlich gesetzt und die Taten von Menschen aller historischen Epochen ebenso wie im Jetzt (vor allem anderer Kulturen) an diesen moralischen Standards gemessen, wenn nicht sogar nach ihnen verurteilt (Körber 2000, 431). Dieses Anwenden der heutigen moralischen Prinzipien der Menschen- und Bürgerrechte auf alle Epochen der Menschheitsgeschichte führt mitunter zur Unfähigkeit und/oder Unwilligkeit der SchülerInnen zur Empathie bzw. zum Fremdverstehen.

Bodo von Borries kritisiert anhand empirischer Befunde, dass es einfach nicht gelernt, eingeübt und praktiziert wird, die Welt mit den Augen anderer zu sehen und deren

Werthaltungen einzunehmen (Borries 2001, 13). Dass dieser Akt nicht in die Phantasie abgleiten darf, sollte sich angesichts des Rekonstruktionscharakters von Geschichte von selbst verstehen. In diesem Bereich wird es darauf ankommen, vorhandene Quellen, die eine derartige empathische Leistung ermöglichen, zu nutzen bzw. neues Material zu erschließen (vgl. Quellenmaterial bei Bitterli 1980 oder Borries 1986). Es geht dabei darum, Fremdverstehen, verstanden als Fähigkeit zur historischen Empathie, als notwendiges Korrektiv zum selbstzentrierten Urteil zu erlernen und darüber hinaus die beiden Momente miteinander in ein Verhältnis zu setzen (Körber 2000, 432). Erst dadurch könnte es gelingen, die ethnozentrische Beschränktheit zu erkennen - in der Hoffnung, sie damit zu reduzieren (Bühler 1996, 111).

Problemzonen des Globalen Lernens

Die oben skizzierten Forderungen verursachen bisweilen ein übertriebenes Sendungsbewusstsein, das in den pädagogischen Ansätzen um die Didaktik des Globalen Lernens spürbar ist. Gerade ein aufzubauendes reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein versucht die Lernenden durch die Vermittlung von kritischen Zugängen und die Anregung zur (Selbst)Reflexion gegen einseitige historische Interpretationen und politische Instrumentalisierungen zu wappnen (Schreiber 2003). So ist etwa die Menschenrechtserziehung, die als Teil des Globalen Lernens angesehen wird (Forghani 2001, 103), im Lichte der Neuen Weltgeschichte ein schwieriges Terrain. In der sich globalisierenden Welt existiert ein realer „cultural clash“, der die Menschenrechte – bislang verstanden als „universal geltende Werte“ – relativiert. Der unverkennbar westliche Hegemonie-Anspruch europäischer Provenienz, der vor allem auf individuelle Rechtspositionen ver-

weist, wird nicht nur von Teilen der Menschheit als fremd abgelehnt, sondern in einer historischen Perspektivierung durch feministische und post-koloniale Theorien als problematisch eingestuft, da die Menschen- und Bürgerrechte den Ausschluss und die Diskriminierung großer Gruppen von Menschen (z. B. von Frauen, sozialen Unterschichten oder ethnisch „Anderen“) keinesfalls verhindert haben. Sogar die imperiale Eroberung und Unterwerfung ganzer Erdteile im 19. und 20. Jahrhundert – häufig genug im Widerspruch zum humanistischen Erbe Europas – scheint die Unvereinbarkeit mit der Deklaration der Menschenrechte recht gut ausgehalten zu haben (Schissler 2003, 162f). Es wird daher darauf ankommen, den SchülerInnen geeignete Instrumentarien zur Verfügung zu stellen, die die Möglichkeiten bieten, die historischen Entwicklungen und die heutige Rezeption aus unterschiedlichen Blickwinkeln eigenständig zu analysieren und zu bewerten, denn „LehrerInnen können leicht versucht sein, durch Thematisierung von ausgesuchten Sachverhalten im Unterricht eine ganz bestimmte Gesinnung bei den SchülerInnen ausbilden zu wollen.“ (Wagner 2003, 8) Dieser Umstand sollte jedoch nicht die Flucht in die Vermittlung von rein bürokratischen und institutionellen Momenten auf einer internationalen, supranationalen bzw. globalen Ebene (NGOs, UNO, EU, Arabische Liga etc.) begünstigen. So könnten nämlich schwieriger zu thematisierende inhaltliche Handlungsräume der Politik sowie ihre Willens- und Entscheidungsprozesse im historisch-politischen Lernen marginalisiert werden und die Errungenschaften der historischen Kulturwissenschaften als wichtiger Verständnisbeitrag verloren gehen (Wolf 1998, 58f).

Schließlich ist auch ein unkoordiniertes Überfrachten aller Unterrichtsgegenstände mit bestimmten Aspekten des Globalen Lernens eine Verlockung, die zu meiden ist. Die

Erarbeitung dieser Themen erfordert schon von der Sache her ein Konzept, das sich an den Wünschen und Bedürfnissen der SchülerInnen ausrichtet, Impulse setzt, aber Eigentätigkeit und selbstbestimmtes Lernen zur Voraussetzung macht. Es gilt daher zu beachten, dass vor allem ein historisch-politisches Lernen die Globalisierung kontextualisieren sowie ihre Wirkungskraft in der gegenwärtigen Realität und im politischen Diskurs sezieren sollte, um nicht nur der realpolitischen Diskussion drängender gesellschaftlicher Veränderungen hinterherzulaufen, sondern die Auswirkungen einer sich globalisierenden Welt zu verzeitlichen und als etwas Gewordenes, menschlich Gestaltetes und damit Wandelbares (in welcher Richtung auch immer) zu präsentieren. Um ein solches Denken zu befördern, muss die These aufgestellt werden, dass die Welt als räumliche Bezugsgröße sowie die unterschiedlichen menschlichen Vernetzungsmechanismen notwendige Begleiter des historisch-politischen Lernens sind. Es geht daher nicht nur um eine quantitative Ausdehnung der Stoffgebiete, sondern hauptsächlich um eine qualitative Neuorientierung in der Vermittlung und in der Perspektive eben auch auf Bekanntes. Einzelkompetenzen könnten dabei im Zentrum stehen, um angemessen auf die Komplexität der globalen Realität reagieren zu können. Dass Globales Lernen dabei als Kontingenzbewältigung in einer als krisenhaft erlebten Welt missbraucht werden könnte, um kollektiven Ängsten entgegenzutreten und um sich gegenüber einer zerbrechlichen Zukunft abzusichern, sollte jedoch immer mitgedacht werden. Es stellt jedoch für das historisch-politische Lernen eine aus dem Jetzt begründbare notwendige Erweiterung dar, die vor allem aus der Perspektive eines gegenwarts- und gesellschaftsbezogenen Ansatzes der Didaktik ihren Platz im Vermittlungskanon beanspruchen kann.

Deklinaton der globalgeschichtlichen Kompetenzen

Den unterschiedlichen optionalen Zugängen zur Vergangenheit (u.a. Sozialgeschichte, Kulturgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Lokalgeschichte, Europageschichte etc.) ist im Prozess des historisch-politischen Lernens gemein, dass sie zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit befähigen wollen. Die grundsätzliche geschichtswissenschaftliche Erkenntnistheorie verändert sich dabei im Grunde nicht. Was sich verändert, sind die thematischen, theoretischen und kategorialen Zugriffe und die damit verfolgten Erkenntnisinteressen. Aus diesem Grund erscheint es absurd, behaupten zu wollen, dass es einen Unterschied im historischen Denken gibt, abhängig davon, ob es einmal im Bereich der Nationalgeschichte und einmal im Bereich der Globalgeschichte stattfindet. Aus diesem Grund existiert für den Bereich der „thinking skills“ auch in den US-amerikanischen Standards für den Unterricht der „Geschichte der USA“ bzw. der „Weltgeschichte“ nur ein gemeinsames Konzept (vgl. auch die National Standards for World History 1995, 7f). Damit wird deutlich, dass globalgeschichtliche Kompetenzen nicht systematisch aus einem Modell des historischen Denkens ableitbar sind, jedoch auf die aus diesem Modell abgeleiteten Kompetenzen rückgebunden werden können (Schreiber u. a. 2007, 37f; Hasberg 2005, 691). Je nach globalgeschichtlichem Zugriff werden unterschiedliche Teile der historischen Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß aktiviert. So steht etwa die historische Sachkompetenz im Vordergrund, wenn es darum geht, Key-Concepts zu erarbeiten, die zu einem kritischen Wahrnehmen der Welt verhelfen (u.a. Exotismus, Orientalismus, Hybridität). Wie die Umsetzung derartiger Denkmodelle und deren quellenbasierte Unterfütterung aussieht, hängt von der Lernsituation

ab (Kühberger 2007b). Gleichzeitig zeigt sich, dass globalgeschichtliche Themen oft Teilkompetenzen hervorheben (vgl. Kartenarbeit; Popp 2002), die bei anderen geschichtsdiaktischen Zugriffen als nachrangig gelten, über die hier jedoch der Zugang zum bearbeiteten Problem

erleichtert werden kann. Aus diesem Grund favorisiere ich eine starke Rückbindung an die allgemeinen historischen Kompetenzen (vgl. Kasten), da dadurch geklärt wird, dass im Bereich der historischen Vermittlung für die Anbahnung von globalgeschichtlichen Kom-

petenzen keine neuen geschichtstheoretischen bzw. -didaktischen Modelle notwendig sind, jedoch eine Offenheit gegenüber Erklärungsmustern, Darstellungsformen und historischen Quellen, die nicht zum derzeitigen Kanon des historischen Lernens gehören.

Kompetenzen als Voraussetzung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins

Die Fragekompetenz ermöglicht es jungen Menschen, aus der Vergangenheit Informationen in Form von Geschichte zu erhalten. Nur wer versteht, dass Geschichte immer die Antwort auf Fragen an die Vergangenheit ist, kennt den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte. Das Fragen verbindet die Zeitdimensionen „Gegenwart“ und „Vergangenheit“.

Methodische Kompetenzen werden benötigt, um einen kritischen und autonomen Umgang mit der Vergangenheit einerseits und den Erzeugnissen der Geschichtskultur andererseits zu ermöglichen. Der Qualitätsstandard des reflektierten und (selbst)reflexiven Umgangs mit Geschichte ist fachimmanent begründet, die von den Schülern zu erlernenden zentralen Kompetenzen sind **fachspezifische**. Im Zentrum muss deshalb die Kompetenz stehen, die Basisoperationen des Re- und De-Konstruierens zu vollziehen.

(1) **De-Konstruktions-Kompetenz** umfasst die analytische Fähigkeit, „fertige Geschichten“ nach den ihnen innewohnenden Perspektiven, nach den die Darstellung beeinflussenden Rahmenbedingungen und Intentionen sowie nach den gewählten Erklärungs- und Sinnbildungsmodellen zu befragen. Es geht dabei um Aneignung eines kritischen Instrumentariums das die Dekonstruktion historischer Narrationen ermöglicht: die im Spielfilm und historischen Roman ebenso wie in der Fernsehdokumentation oder im Schulbuch.

(2) **Re-Konstruktionskompetenz** ermöglicht, selbst aus vorhandenen Quellen die Vergangenheit zu rekonstruieren (etwa in einem oral-history-Projekt). Eigenes Rekonstruieren kann die Schülerinnen in die Probleme des Historikers vermutlich besser einführen und eine kritische Grundhaltung zu den Ergebnissen der Geschichtsproduktion verlässlicher herstellen als eine ausführliche Einführung in die Quellenkritik. Insofern bedingen sich die Fähigkeit zur Re-Konstruktion und zur De-Konstruktion gegenseitig.

Die Sachkompetenz verweist auf jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die sich mit Prinzipien, Konzepten und Kategorien auseinandersetzen, die das historische Denken ermöglichen, begleiten und stützen. Sie ist daher nicht mit einem „Sachwissen“ oder „Fachwissen“ („Daten- und Faktenwissen“, „historisches Lexikonwissen“) zu verwechseln. Junge Menschen sollten nämlich Begriffe, die das historische Denken strukturieren und begleiten, sowie Konzepte und Prinzipien, die hinter derartigen Fachbegriffen stehen, nicht nur verstehen, sondern auch kritisch hinterfragen oder erweitern können.

Die Orientierungskompetenz, die es möglich macht, historisches Wissen und die durch historisches Lernen erworbenen Kompetenzen zum besseren Verständnis von Gegenwartsphänomenen und aktuellen bzw. zukünftigen Problemen, sie also als Basis für die politische Bildung zu nutzen. Geschichtsbewusstsein ist notwendig an die Gegenwart angebunden, bezieht die Realität des Lebens ein und trägt ihren Teil dazu bei, dass die Schüler die sie umgebende Welt besser verstehen lernen und bei Problemen stets deren historische Dimension mit bedenken.

In Teilen leicht verändert nach: R. Krammer, Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte. In: Informationen zur Politischen Bildung 23/2005, 50 (42–54).

LITERATUR

- J. ABU-LUGHOD, Before European Hegemony. The World System A.D. 1250–1350. New York 1989.
- B. ALAVI, Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichtes aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt am Main 1998.
- B. ALAVI, Interkulturelles Geschichtslernen, in: ZfGD 2002, 123–137.
- L. F. ANDERSON, Schooling and Citizenship in a Global Age. An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education. Bloomington/Indiana 1979.
- U. BECK, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main 1997.
- H. BERKING, Raumtheoretische Paradoxien im Globalisierungsdiskurs., in: H. Berking (Hg.), Macht ohne Grenzen. Frankfurt am Main 2006, 7–22.
- U. BITTERLI, Die „Wilden“ und die „Zivilisierten“. Grundzüge einer Geistes- und Kulturgeschichte europäisch-überseeischer Begegnung. München 1991.
- U. BITTERLI, Die Entdeckung und Eroberung der Welt. Dokumente und Berichte, Bd. 1. (Amerika, Afrika). München 1980.
- D. BOHM, Wholeness and the implicate order. New York 1983.
- K. BORCHARDT, Globalisierung in historischer Perspektive. München 2001.

- B. von BORRIES (Hg.), *Kolonialgeschichte und Weltwirtschaftssystem. Europa und Übersee zwischen Entdeckungs- und Industriezeitalter 1492–1830*. Düsseldorf 1986.
- B. von BORRIES, *Das Fach Geschichte im Spannungsverhältnis von Stoffkanon und Kompetenzentwicklung* (2003), in: Ders., *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine in Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*. Schwalbach/Ts. 2004, 138–168.
- B. von BORRIES, *Geschichtsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Bestandaufnahme zum Spannungsfeld zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtspolitik*, in: H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.), *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichtes*. Schwalbach/Ts. 2001, 7–32.
- B. von BORRIES, *Umweltgeschichte – Vergessene Einsichten und neuartige Herausforderungen* (1988). In: Ders., *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*. Schwalbach 2004, 58–78.
- Ch. BRIGHT/M. GEYER, *Globalgeschichte und die Einheit der Welt im 20. Jahrhundert*, in: *comperativ*, 5 (1994), 13–45.
- H. BÜHLER, *Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“*. Frankfurt am Main ²1996.
- K. N. CHAUDHURI, *Asia Before Europe. Economy and Civilisation of the Indian Ocean from the Rise of Islam to 1750*. Cambridge 1990.
- S. CONRAD/A. ECKERT, *Globalgeschichte, Globalisierung, multiple Modernen. Zur Geschichtsschreibung der modernen Welt*, in: S. Conrad/A. Eckert/U. Freitag (Hg.), *Globalgeschichte*. Frankfurt am Main 2007, 7–49.
- N. FORGHANI, *Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos*. Innsbruck 2001.
- N. FORGHANI-ARANI, *Globales Lernen. Was? Warum? Wozu? Wie?* in: *Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung (=Informationen zur Politischen Bildung 23/2005)*, 5–10.
- H. HARTMEYER, *Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich*. Frankfurt am Main–London 2007.
- W. HASBERG, *Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens*. in: *GWU* 56/12 (2005), 684–702.
- TH. HENGARTNER/CH. M. MERKI (Hg.), *Genussmittel. Ein kulturgeschichtliches Handbuch*. Frankfurt am Main 1999.
- H. KÖCK, *Zur räumlichen Dimension globalen Lernens*, in: E. Kroß (Hg.), *Globales Lernen im Geographieunterricht. Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Nürnberg 2004, 33–49.
- A. KÖRBER, *„Was hätte ich gemacht?“*. Nachdenken über historisches Verstehen und (Vor-)Urteile im Unterricht, in: *GWU* 7/8 (2000), 430–448.
- R. KRAMMER, *Paradigmenwechsel? Geschichte, Politische Bildung und eine neue Herausforderung: Globalgeschichte*, in: *Informationen zur Politischen Bildung 23/2005*, 42–54.
- R. KRAMMER, *Geschichte und Politische Bildung – Aspekte einer Annäherung*, in: G. Diendorfer/S. Steiniger (Hg.), *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich*. Schwalbach/Ts. 2006, 67–74.
- Ch. KÜHBERGER, *Kulturelle Globalisierung? Eine exemplarische Annäherung an lokale Prozesse des Kulturwandels*, in: *Salzburger Volkskultur* 31/2007a, 27–32.
- Ch. KÜHBERGER/C. SEDMAK, *Aktuelle Tendenzen der historischen Armutsforschung*, in: Ch. Kühberger/C. Sedmak (Hg.), *Aktuelle Tendenzen der historischen Armutsforschung*, Wien 2005, 3–11.
- Ch. KÜHBERGER/TH. TERBERGER, *Was blieb? Ur- und Frühgeschichte im österreichischen Geschichtsunterricht*, in: *Archäologie Österreichs* 16/2 (2005), 36–47.
- Ch. KÜHBERGER, *Invented Europe. Zur Instrumentalisierung der europäischen Geschichte im Geschichtsunterricht*, in: *ÖZG* 17/2006/1, 150–168.
- Ch. KÜHBERGER, *Neue Weltgeschichte als Auslöser einer alten geschichtsdidaktischen Debatte? Fallstricke und Steigbügel der Elementarisierung*, in: E. Matthes/C. Heinze (Hg.), *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn 2007b, 177–191.
- Ch. KÜHBERGER, *Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte*, in: *Moderne* 1/2005, 172–176.
- J. MALITZ, *Globalisierung? Einheitlichkeit und Vielfalt des Imperium Romanum*, in: W. Schreiber (Hg.), *Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierung“ im Spiegel der Geschichte*. Neuried 2000, 37–52.
- A. MENNINGER, *Genuss im kulturellen Wandel*. Stuttgart 2004.
- National Standards for World History. Exploring Paths to the Present*. Los Angeles 1994.
- P. NOLTE, *Ein Kulturkampf um den Geschichtsunterricht. Die Debatte über die National History Standards in den USA*, in: *GWU* 9 (1997), 512–532.
- J. OSTERHAMMEL/N. P. PETERSON, *Geschichte der Globalisierung. Dimensionen – Prozesse – Epochen*. München 2003.
- K. PELLENS/G. BEHRE/E. ERDMANN u.a. (Hg.), *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main 2001.
- S. POPP/J. FORSTER (Hg.): *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2003.
- S. POPP, *Ein „global orientiertes Geschichtsbewusstsein“ als zukünftige Herausforderung der Geschichtsdidaktik?* (2002) – in: http://www.sowi-online.de/journal/2002-1/geschichtsdidaktik_popp.htm (4.2.2008).
- J. Radkau, *Umweltgeschichte*, in: K. Bergmann u. a. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber 1975, 227–232.
- J. ROHLFES, *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen ²1997.
- J. RÜSEN, *Historische Vernunft*. Göttingen 1983.

- A. SCHEUNPFLUG, Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2000). – <http://www.sowi-onlinejournal.de/nachhaltigkeit/scheunpflug.htm> (4.2.2008)
- A. SCHEUNPFLUG, Die globale Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung, in: O. Herz/H. Seybold/G. Strobel (Hg.), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen 2001, 87–99.
- H. SCHISSLER, Der eurozentrische Blick auf die Welt. Außereuropäische Geschichte und Regionen in deutschen Schulbüchern und Curricula, in: Internationale Schulbuchforschung 24/2003, 155–166.
- H. SCHISSLER/Y. N. SOYSAL (Hg.), The Nation, Europe and the World. New York–Oxford 2005.
- H. SCHISSLER, Weltgeschichte als Geschichte der sich globalisierenden Welt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 1–2 (2005), 33–39.
- H. SCHISSLER, World History. Making Sense of the Present, in: H. Schissler/Y. N. Soysal (Hg.), The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition. New York–Oxford 2005, 228–245.
- J.-R. SCHREIBER/ST. SCHULER, Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, in: Praxis Geographie 4 (2005), 4–10.
- W. SCHREIBER (Hg.), Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierung“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000.
- W. SCHREIBER u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Struktur-Modell (Basisbeitrag), in: A. Körber/W. Schreiber/A. Schöner (Hg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007, 17–53.
- W. SCHREIBER, Das Theoriefundament zu „FUER Geschichtsbewusstsein“, in: ZfGD 2003, 10–27.
- I. SCHRÖDER/S. HÖHLER, Welt-Räume. Annäherungen an eine Geschichte der Globalisierung im 20. Jahrhundert, in: I. SCHRÖDER/S. HÖHLER (Hg.), Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900. Frankfurt am Main 2004, 9–47.
- D. SELBY/H.-F. RATHENOW, Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003.
- P. STADLER, Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Saarbrücken 1994.
- Ch. WAGNER, Zur fachspezifischen Didaktik der Politischen Bildung, in: Info-Blatt der Servicestelle Politische Bildung. 1 (2003), 7–10.
- G. WEBER, Das Imperium Romanum als Wirtschaftsraum, in: W. Schreiber (Hg.), Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierung“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000, 53–74.
- W. WINTERSTEINER, Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster 2004.
- R. WÖHRLE-CHON, Empathie und Moral. Eine Begegnung zwischen Schopenhauer, Zen und der Psychologie. Frankfurt am Main 2001.
- A. WOLF, Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, in: A. Wolf (Hg.), Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien 1998, 13–74.

Christoph Kühberger / Clemens Sedmak

Ethik der Geschichtswissenschaft

Zur Einführung

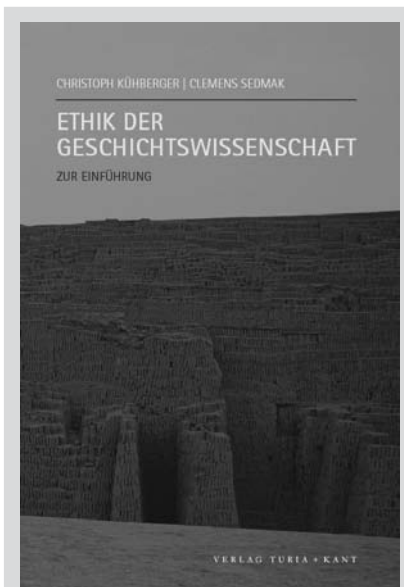
185 S., 978-3-85132-480-8, 2008 – EUR 22,–

Historikerinnen und Historiker finden sich immer wieder in Situationen, in denen wissenschaftliche Begründung und Argumentation an Grenzen stoßen. Diese Grenzen werden gerade dort erreicht, wo die wissenschaftliche Arbeit soziale und politische Kontexte berührt, die Fragen nach dem »Wie« und »Warum« geschichtswissenschaftlichen Handelns aufwerfen.

Das Buch beschäftigt sich mit jenen ethischen Fragen, die in der geschichtswissenschaftlichen Arbeit auftreten. Neben allgemeinen wissenschaftsethischen und geschichtsphilosophischen Überlegungen wird anhand von Beispielen aus der geschichtswissenschaftlichen Praxis die Aktualität des Themas neu bewertet.

Clemens Sedmak ist F. D. Maurice Professor für Sozialethik am King's College London, Universität London, und Direktor des Zentrums für Ethik und Armutsforschung an der Universität Salzburg.

Christoph Kühberger ist Lektor an der Universität Salzburg, Fachbereich für Politikwissenschaft und Geschichte, und leitet das Projekt »Inventing the European Union«.



Verlag Turia + Kant
Schotteng. 3A / 5/ DG1
A-1010 Wien
www.turia.at | info@turia.at
Tel.: +43 / 1 / 925 16 05
Fax : +43 / 1 / 923 09 76

Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika?

Vorbemerkung

Die Frage nach Afrika als Kulturraum ist eine problematische; sie bleibt problematisch, selbst wenn sie im Plural gestellt wird. Die Problematik liegt zum einen an der komplexen neuzeitlichen Beziehungsgeschichte, die Afrika in spezifischer Weise mit anderen Weltgegenden verknüpfte, insbesondere durch den transatlantischen Sklavenhandel (16.–19. Jh.) und die koloniale Okkupation (19.–20. Jh.). Aus ihr resultierte eine tiefenwirksame Asymmetrie in der Verteilung von Wohlstand und Lebenschancen, aber auch eine verzerrende Wahrnehmungshaltung, die nicht imstande ist, das kulturell Andere an Afrika anders als eurozentrisch misszuverstehen und misslich darzustellen. Zum anderen scheint auch der Begriff „Kulturraum“ fragwürdig, weil er – auf der Wortebene – Kulturen in einem räumlichen Sinn alleine situiert und daher dazu einlädt, das Wesentliche an Kulturen zu übersehen: ihre Anpassungsfähigkeit, Plastizität und Wandelbarkeit, kurz: ihre Geschichtlichkeit.

Folgt man Fernand Braudels Bemühungen, das französische *Äquivalent* zum Kulturraumbegriff, die „Zivilisation“, zu definieren, so gilt es, eine pluridisziplinäre Herangehensweise zu wählen. Nacheinander diskutiert Braudel Zivilisationen (1) als „geographische Areale“ – „[...] Raum, Land und seine Konturen, Klima, Vegetation, Fauna und natürliche oder andere Vorzüge“ (1995, 9) –, (2) als „Gesellschaften“ (1995, 15ff.), (3) als „Ökonomien“ – „Jede Gesellschaft, jede Zivilisation beruht

auf wirtschaftlichen, technologischen, biologischen und demographischen Verhältnissen“ (1995, 18) – und (4) als „Denkweisen“ im Sinne „kollektiver Psychologie, Bewußtsein, Mentalität oder mentaler Ausrüstung“ (1995, 22). Nun stimmt das alles sicherlich: Menschen leben in bestimmten Habitaten, sie sind in Gemeinschaften vergesellschaftet, sie wirtschaften auf spezifische Weisen und machen sich verschiedentlich Gedanken. Doch bilden sie deshalb Zivilisationen, bilden sie spezifische Kulturräume, die voneinander unterschieden werden können?

Bei Braudel, der diese Frage wohl positiv beantwortet hätte, tritt (5) die historische Dimension hinzu, die er allerdings nicht im Paradigma des geschichtlichen Bruchs, sondern mittels der Frage nach der „Kontinuität von Zivilisationen“ stellt. Ja, er schreibt sogar ausdrücklich, dass eine Geschichte der Zivilisationen nur auf diese Weise geschrieben werden kann: „Eine Zivilisation ist immer mit einer Vergangenheit verbunden, die gelebt wird und noch lebendig ist. Die Geschichte einer Zivilisation ist darum eine Suche in alten Angaben nach solchen Sachverhalten, die heute immer noch Gültigkeit haben. Es geht dabei nicht darum, uns alles mitzuteilen, was es über die griechische Zivilisation oder das mittelalterliche China zu wissen gibt, sondern nur das von den früheren Zeiten, was heute noch in Westeuropa oder im modernen China Relevanz besitzt [...]“ (Braudel 1995, 24) An dieser Stelle wird das historiographische Problem dieses Ansatzes vollends klar: er ist

präsentistisch und damit ganz offen parteilich; er nimmt eine gegenwärtige Bestandsaufnahme zum Anlass, um aktuelle Differenzen in der Zeit zu vertiefen. Es handelt sich bei Zivilisationen jedoch um keine Gegebenheiten, die in irgendeiner Weise Natürlichkeit in Anspruch nehmen könnten, sondern um bewusst gefertigte Konstruktionen einer Zeit und Raum umspannenden Gleichförmigkeit. Bei Zivilisationen handelt es sich demnach um – überaus weitreichende – „erfundene Traditionen“ (Hobsbawm/Ranger 1983), um „imaginierte Identitäten“ (Ranger 2004, 285), die von manchen anerkannt, von anderen bestritten werden und die allein deshalb in ihrer Fixierung zweifelhaft bleiben müssen.

Afrikabilder zwischen Kulturlosigkeit und Kultur

Afrika Kultur und AfrikanerInnen Kultiviertheit zuzugestehen, stellte bis in die jüngste Zeit einen Schritt dar, der vielen Schwierigkeiten bereitete. Anfang der 1960er Jahre, als die Institutionalisierung einer selbstbewussten Afrika-zentrierten „Afrikanischen Geschichte“ mit Nachdruck eingesetzt hatte, erklärte der Oxford Professor für Moderne Geschichte, Hugh Trevor-Roper, Afrika zum Land „der unnützen Kreisbewegungen barbarischer Stämme in pittoresken, aber irrelevanten Ecken des Globus“ (1965, 9). Wer heute die journalistische Berichterstattung zu Afrika verfolgt, stößt nach wie vor ständig auf ähnlich unzutreffende und missgünstige Afrikabilder. Mit seiner späteren Formulierung vom „unhistorischen Afrika“ schrieb sich



Trevor-Roper (1969, 6) *expressis verbis* in die seit Anfang des 19. Jahrhunderts virulente imperiale, kolonial-legitimierende Tradition ein, für die Hegels Mär von der „Geschichtslosigkeit Afrikas“ zum unhinterfragten Referenzpunkt geworden war (Sonderegger 2005).

Mit dem Postulat, Afrika besitze keine Geschichte, ging selbstredend einher, dass afrikanische Kulturleistungen geleugnet wurden bzw. dort, wo sie unübersehbar waren, als Überrest einer prähistorischen Übertragung durch hellhäutige, so genannte „Herrenvölker“ gedeutet werden mussten. Solche Haltungen – ignorant die eine, rassistisch die andere – hielten sich lange Zeit hartnäckig selbst in Spezialistenkreisen, mancherorts bis in die 1960er Jahre (Sanders 1969; Rohrbacher 2002). Nichts Schöpferisches wurde mit Afrika assoziiert; lediglich als ein durch Inaktivität, ja Passivität gekennzeichnete Lebensraum trat es in den Gesichtskreis europäischer Betrachter. Afrika galt gemeinhin nicht als Kultur-, sondern als Naturraum. Entsprechend wurde den BewohnerInnen des Kontinents nicht zugebilligt, einem „Kulturvolk“ anzugehören oder eine „Kulturreligion“ auszuüben. Stattdessen wurden Begriffe wie „Naturvölker“ und „Naturreligionen“ auf sie gemünzt. Dem Auge des Evolutionisten erschienen sie gleichsam als lebende Fossilien, Sinnbild der animalischen Anfänge der Menschheit und leibhaftige Erinnerung an die ursprüngliche, „primitive“ Gesellschaft (Kuper 1993). Koloniale Rassisten hingegen trieben die Entwertung noch weiter; sie behaupteten überhaupt ein nicht-menschliches, tierisches „Wesen des Negers“.

Wie der Boden landwirtschaftlich bebaut, so musste der afrikanische Mensch „kultiviert“ werden: „Zivilisierung“ hieß das neue Zauberwort, dessen sich im Verlauf des langen 19. Jahrhunderts mehr und mehr europäische Menschen bedienten – zum Teil in wohlmeinender Absicht, zum Teil aus purem Egois-

mus und Herrschaftswillen, zumeist jedoch in einer bunten Mischung aus wohlwollender Überzeugung und Eigennutz (Sonderegger 2007, 16f, 19ff; 2008a, 97ff). Die *mission civilisatrice* blieb auch im 20. Jahrhundert an der Tagesordnung kolonialer wie postkolonialer Betriebsamkeit; seit den 1940er Jahren wurde jedoch meist nicht mehr von „Zivilisierung“ gesprochen, sondern von „Entwicklung“ und „development“ (Stoler/Cooper 1997, 35; Ziai 2008). In diesen Begrifflichkeiten lebt der alte Gegensatz von Kultur versus Natur fort. Er zeigt sich in dichotomen Denkmustern von Verfeinerung hier, Ungeschliffenheit dort, Fortschrittlichkeit und dynamische Bewegung hier, Traditionalität und starre Beharrlichkeit dort.

Besagte naturalisierende Begriffe, die Afrika außerhalb jedweder kulturellen Sphäre ansiedelten, sind einer Beschreibung afrikanischer Realitäten vollkommen unangemessen; ob ihr Gebrauch negativ intendiert ist – was für den Großteil des 19. und 20. Jahrhunderts zutrifft – oder positiv gemeint wird, ändert daran nichts. Sie sind einer adäquaten Betrachtung hinderlich, denn sie schreiben „die alte Vorstellung [fort], daß Afrika ganz »anders« sei als der Rest der Welt.“ (Eckert 2006, 1) Afrika ist jedoch nicht jenes stereotype „Herz der Dunkelheit: Trommeln, Hexerei, unsägliche Riten“ (Geertz 1993, 115), das – in solcher Art nur unzureichend und in keiner Weise „typisch afrikanisch“ bestimmt – anderen Erdteilen gegenübergestellt werden könnte. Afrika ist tatsächlich, wie es in Andreas Eckerts geglückter Wendung heißt, „anders als nur anders“. Ähnlichkeiten afrikanischer Lebensformen mit jenen auf anderen Kontinenten sind durchwegs gegeben.

Der Afrikaforschung der vergangenen zwei Jahrhunderte war die Evidenz dieser Wendung nicht fremd, und so bieten selbst die Pionierarbeiten des 19. Jahrhunderts – aus der Feder von Reisenden, Missionaren, Diplomaten, Händlern

und anderen mehr, den Vorboten des Kolonialismus – beredete Belege für die kulturellen Leistungen und Kapazitäten der Menschen Afrikas. Gleiches gilt für einen großen Teil jener Forschungsarbeiten, die im Zeichen der kolonialen Fremdherrschaft geleistet wurden. Auch sie bemühten sich, durchaus ernsthaft, um eine Überwindung der „Verfremdung“, jener Behauptung einer fundamentalen Andersartigkeit Afrikas, durch die eine unmenschliche Behandlung ebenso akzeptabel erschien wie die koloniale Herrschaft gerecht. Die mit Verve vorgetragenen Fürsprachen für afrikanische Kultur und Kulturleistungen, die von Afrikanisten wie Maurice Delafosse (1925) in Frankreich oder von Melville Herskovits (1930; 1938) in den USA formuliert wurden, gingen nicht notwendigerweise mit einem Bruch im kolonialen Selbstverständnis einher. So war es zum Beispiel ein kolonialbefürwortender Afrika-Ethnologe aus Deutschland, Leo Frobenius (1933), der einer seiner Arbeiten den Titel „Kulturgeschichte Afrikas“ zu geben wagte.

Was ist Kultur?

Kultur ist ein vieldeutiger Begriff. Als analytischer Begriff ist er im Rahmen der Kulturanthropologie formuliert worden. Der englische Anthropologe Edward Burnett Tylor definierte Kultur 1871 als „jenes komplexe Ganze, das einschließt: Wissen, Glauben, Kunst, Moralvorstellungen, Gesetz, Brauchtum, sowie alle anderen Fähigkeiten und Gewohnheiten, die der Mensch als Teil der Gesellschaft sich aneignet“ (zit. nach Benzing 2001, 493) Diese anthropologische Grundsatzdefinition, die seither vielfache Ausdifferenzierungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erfahren hat, ist nun weit entfernt von jenem Kulturverständnis, das in den Medien vorherrscht. Letzteres assoziiert Kultur insbesondere – oder gar ausschließlich – mit künstlerischen Belangen und leistet dadurch der

Wertung Vorschub; anders gesagt, in diesem beschränkten Gebrauch lebt die problematische Kategorie der Kultiviertheit weiter. Gleiches gilt auch für jenen, in den vergangenen drei Jahrzehnten zunehmend populistisch verbrämten Sprachgebrauch, der „Kultur“ quasi als Synonym für das benutzt, was bei früheren Autoren „Rasse“ hieß: nach außen geschlossene, ihrem inneren Wesen nach gleichbleibende, aber voneinander strikt abgegrenzte und abgrenzbare Menschengruppen (vgl. Hauck 2006; Sonderegger 2008b). Das anthropologische Kulturverständnis hingegen ermöglicht, wenigstens theoretisch, einen wertneutralen Zugang.

Analytisch lassen sich mehrere Ebenen von Kultur unterscheiden (Herskovits 1964). In jeder Kultur finden sich materielle und institutionelle Formen sowie geistige Vorstellungen. Vereinfacht könnte man darum drei Aspekte von Kultur unterscheiden, die realiter jedoch ineinander verschränkt sind:

- materielle Aspekte (Gegenstände, Bauten etc.)
- symbolische Aspekte (Vorstellungen, Erzählungen etc.)
- soziale Aspekte (Institutionen, Rituale etc.)



Jede Einzelkultur weist in all diesen Dimensionen bzw. in ihrer Kombination Besonderheiten auf, die ihr ein eigenes, unterscheidbares Gepräge geben. Zwei wesentlich verschiedene Ursachen verantworten diese Differenzen: Zum einen gestaltet sich das Verhältnis Mensch-Umwelt von Ort zu Ort unterschiedlich; je nach geographischer Gestalt der Umgebung, je nach Ökologie sind unterschiedliche Anpassungsformen nötig und stehen verschiedene Mittel zur Verfügung. Zum zweiten wirkt in der zwischen-gesellschaftlichen Interaktion ein ethnozentrischer Mechanismus, der die Bildung einer stringenten Gruppenidentität insbesondere durch Abgrenzung von anderen erreicht; die Herstellung einer stabilen sozialen Ordnung nach innen produziert, in

anderen Worten, eine zunehmende Abgrenzung nach außen und damit eine größere kulturelle Diversifizität (Lévi-Strauss 1992). Einzelkulturen sind demnach im Raum verschieden, es herrscht eine Vielfalt der Regional-Kulturen.

Eine rein räumliche Verortung von Einzelkulturen ist allerdings unangemessen, da keine Kultur statisch ist. Jede einzelne Kultur ist ständigem Wandel unterworfen. Vor diesem Hintergrund ist die Wortwendung vom „Kulturraum“ inadäquat, weil sie dazu einlädt, diese elementare Tatsache der Geschichtlichkeit von Kulturen auszublenden.

Gerade in Bezug auf Afrika ist diese Gefahr seit langem Wirklichkeit. So haben die diffusionistischen ethnologischen Denkschulen, von Leo Frobenius bis zur Wiener Schule um Pater Wilhelm Schmidt, in einer analogen räumlichen Metapher gesprochen und die historische Zeitlichkeit dadurch nicht adäquat in den Griff bekommen (vgl. Bornemann 1938, 38–51). Ihren „Kulturkreisen“ – postuliert hauptsächlich aufgrund von festgestellten Ähnlichkeiten auf dem Feld materieller Kultur, die dann auf Landkarten eingezeichnet und eingekreist wurden – unterstellten sie einen gleichsam „geologischen“ Charakter, obwohl ihre materielle Basis lediglich zeitgenössischen Charakter hatte und kaum historische Tiefe aufwies. Nicht zufällig stellten sich die „Kulturkreise“ ihren Machern als geschichtet vor: Aus „Kulturschichten“ bestehend, deren Genese man (ganz im Sinn des kriegerischen Völkerwanderungstheorems) in der Überlagerung einer Kultur durch eine andere, „überlegenere“ nicht nur vermutete, sondern als evidente Gegebenheit behauptete. Der Begriff des „Kulturareals“, der in der US-amerikanischen Kulturanthropologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in ungleich verfeinerter Variante Verwendung fand und nicht in wilde prähistorische Spekulationen ausartete, blieb von vorneherein,

was Afrika anbelangt, ein Mittel zur synchronen Beschreibung kulturell ähnlicher Großräume. (Nur im Bereich der historisch orientierten Afrikinguistik wurde der Schritt in die Diachronie getan.)

Problematisch ist die Verbindung von Kultur mit derartigen räumlichen Metaphern, weil selbst in wissenschaftlichen Diskursen (zumal jenen, die eben kurz angerissen wurden) selten der Tendenz widerstanden wurde, den Raum gegenüber der Zeit zu privilegieren: die Konstanz gegenüber dem Wandel, die Trägheit gegenüber der Dynamik, die abstrahierte, gezeichnete Karte gegenüber der realen, sich vollziehenden Wirklichkeit. Um ein Vielfaches virulenter ist solcher Ahistorismus, der Wirklichkeiten verkennt, in wissenschaftsfremden Kreisen geläufig. Der Topos des „geschichtslosen Afrika“, in dem sich vermeintlich nichts ereignet hätte, nichts von Relevanz geschehe und auch nichts erwartet werden könne, ist nach wie vor verbreitet – insbesondere, was die Beurteilung der afrikanischen Gegenwart und die Einschätzung der Zukunftsaussichten dieses Kontinents und seiner Bevölkerung betrifft (Bayart 2000, 217f.).

Und was heißt afrikanische Kultur, „Kulturraum Afrika“?

Die Bezeichnung „Afrika“, die erst nach und nach im Zuge der europäischen Exapansion gebräuchlich wurde, um den ganzen Kontinent zu benennen, war von Anfang an



mehr als rein geographisch gemeint. „Afrika“ bezeichnete eine geokulturelle Vorstellung, deren einheitsstiftendes Element in der Realität eines afrikanischen Menschlages, einer afrikanischen „Rasse“ gesehen werden wollte. „Die Idee von Afrika wurde eingangs nicht von Afrikanern gebildet, sondern von Nicht-Afrikanern im Sinn eines »Differenz-Paradigmas«.“ (Parker/Rathbone 2007, 4-5) Als scheinbar einheitliches Gebilde wurde Afrika im wahrsten Sinne „erfunden“. Es wurde als ein Gegenbild imaginiert und, angesichts des blühenden transatlantischen Sklavenhandels und der kolonialen Sklaverei in den Amerikas und der Karibik, immer stärker negativ eingefärbt: Die dunkle Hautfarbe der Ausgebeuteten begann nun zum Zeichen eines, wie unterstellt wurde, „angeborenen“ Sklaventums zu werden; Menschen aus Afrika trugen das Stigma der Inferiorität damit gleichsam auf der Haut (Davidson 1994). Um die Sache zu komplizieren, bediente sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert auch die Gegnerschaft zu Sklaverei und Kolonialherrschaft – der Abolitionismus und die Kolonialkritik –, später auch der Panafricanismus derselben „Farbenlehre“, um ihre Anliegen zu formulieren. Die Frage nach Afrika wurde seither immer als eine „Rassenfrage“ gestellt, sowohl von jenen, die Afrikas Arbeitskräfte und Rohstoffe ausbeuteten, als auch von jenen, die positivere Ziele für Afrika im Sinn hatten, sowie von Afrikanern selbst (Sonderegger 2006, 2008a).

Dass „Afrika“ keine ausschließlich geographische Idee ist, zeigt auch ein Blick auf herkömmliche Verständnisweisen, die ein mediterranes Nordafrika sowie Ägypten und Äthiopien nicht zum „eigentlichen Afrika“ rechnen (so die Formulierung von G.W.F. Hegel im frühen 19. Jahrhundert), sondern stattdessen ein „Weissafrika“ von einem „Schwarzafrika“ unterscheiden (wie es Dominik Wölfel in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts tat). Die hier zugrunde gelegte rassische „Realität“ ist offenbar. „Rasse“ und „Kultur“ haben jedoch absolut nichts miteinander zu tun (Boas 1955; Sonderegger 2008b), und es gibt weder eine rassische Uniformität afrikanischer Bevölkerungen noch eine kulturelle. Selbst die physische Gestalt des afrikanischen Kontinents macht bereits klar, weshalb es eine solche Uniformität – einen afrikanischen Kulturraum – nicht geben kann. „Greifen Sie zu ihrem Atlas und schlagen Sie eine Karte des afrikanischen Kontinents auf, am Besten eine, die die physische Geographie darstellt, [...] und eine gute Karte über die Vegetation Afrikas. [...] Afrika ist riesig [...].“

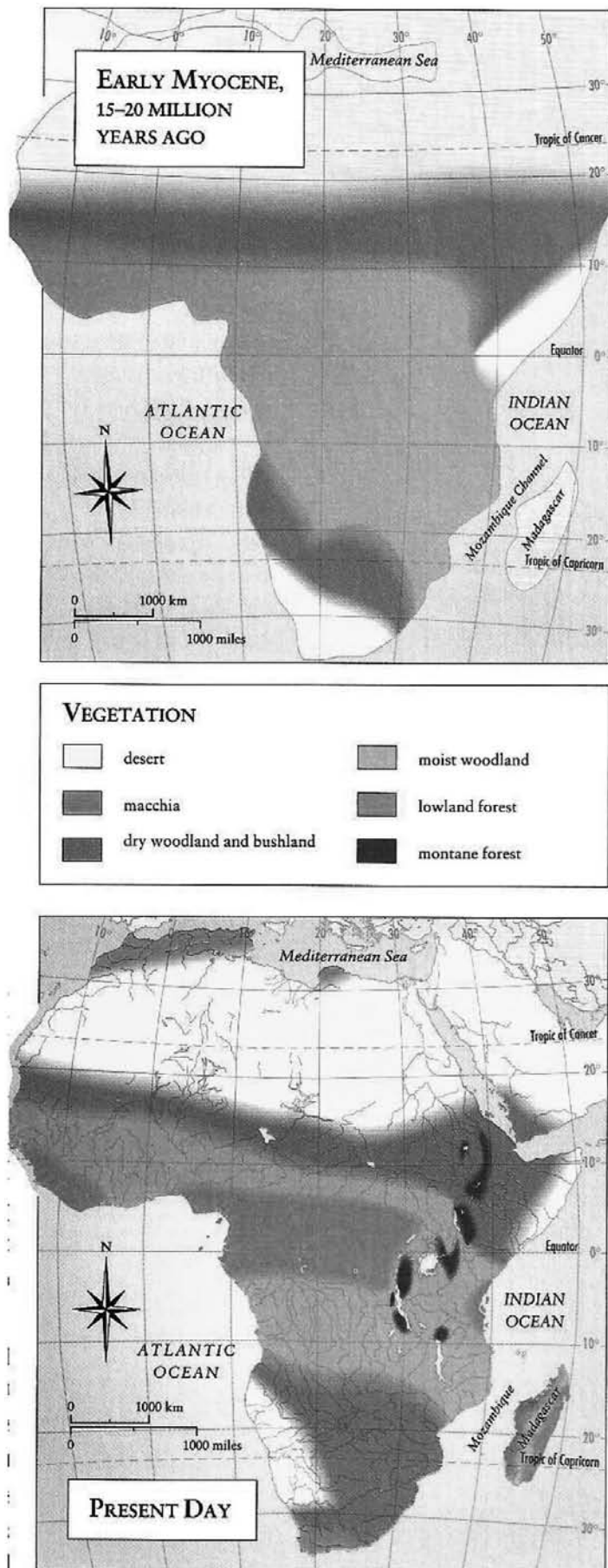


Abb. 1: Physische Geographie nach Kasule (1998, 12)

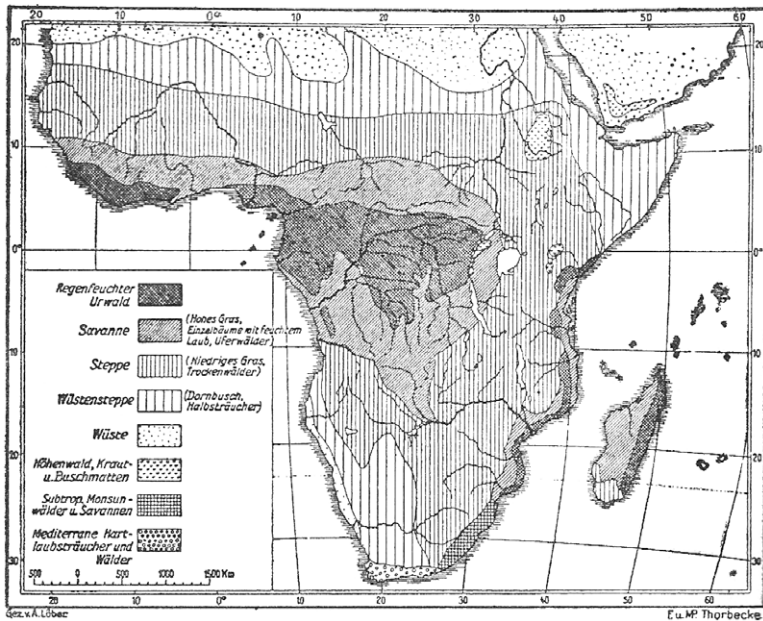
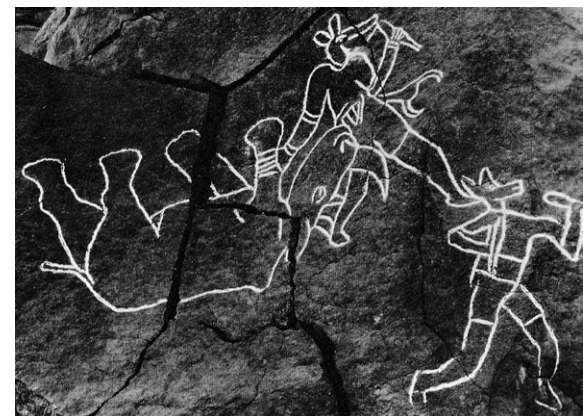


Abb. 2: Physische Geographie nach Thorbecke (1928, 10)

Abb. 3: Physische Geographie nach Iliffe (1999, 2)

Deshalb besitzt es eine unglaubliche Umweltdiversität. Es enthält einige der trockensten Wüsten der Erde, besitzt aber dennoch drei der längsten Flüsse der Welt: den Nil, den Niger und den Congo. Einige der heißesten Plätze der Erde befinden sich in Afrika, und trotzdem gibt es Gletscher auf den höchsten Bergen. Es gibt Regenwälder und trockene Savannengrasländer, tiefliegende Flusstäler und Hochplateaus, ausgedehnte Wüsten und gigantische Seen, Mangrovenküsten und Strände, die die Wellen brechen. Soweit ist es nur ein impressionistisches Bild der großen Zahl an variierenden Umwelten, die am afrikanischen Kontinent gefunden werden können; in Wirklichkeit fließen diese großen Zonen ineinander über, sodass es eine noch weit größere Vielfalt der Bedingungen gibt. Fügen Sie dazu noch die Effekte des klimatischen Wandels im Zeitverlauf und Sie sehen eine unendlich komplexe Umweltsituation vor sich.“ (Connah 1987, 1; vgl. Abb. 1, 2, 3)

Die afrikanische Einheit auch im kulturellen Sinn bleibt jedoch ein wesentliches Postulat des Panafrikanismus. Diese Ideologie, die unter freien Schwarzen im Amerika des späten 18. Jahrhunderts geboren wurde und seither als politisches Mittel diente, aktiv gegen Sklaverei und Sklavenhandel aufzutreten, versammelte die Opfer solcher Ausbeutung im Zeichen der Hautfarbe (Adeleke 1998; Appiah 1993). Im Lauf des 19. und 20. Jahrhunderts griffen



verstärkt afrikanische Autoren in die weitere Ausgestaltung panafricanischer Ideen ein, dann zunehmend unter Bezugnahme auf den verstärkten „weissen“, „wissenschaftlichen“ Rassismus und auf Auswüchse der Kolonialherrschaft (Mährdel 1994; Sonderegger 2008c). Die Forderung nach Gleichberechtigung zeichnete den Panafricanismus ebenso aus wie ein gegen westliche Vorherrschaft gerichteter Antirassismus und, seit dem 20. Jahrhundert, ein dezidiertes Antikolonialismus. Es ist vor diesem Hintergrund einer quasi ganz Afrika betreffenden Situation der Fremdherrschaft, dass die Konstruktionen einer fundamentalen afrikanischen Einheit, einer „African Personality“ (wie das Edward Wilmot Blyden gegen Ende des 19. Jahrhunderts nannte), ihren Sinn und ihre Überzeugungskraft gewann. In Opposition zu einem ausbeuterischen Teil der Welt dienten derartige Konzeptionen als zweckdienliche strategische Mittel in der politischen Auseinandersetzung, im Kampf um Unabhängigkeit.

Wie eingangs bemerkt, stellte die panafricanische Ideologie eine spiegelbildliche Antwort auf den „weissen“ Rassismus dar, der zuerst eine rassische Einheit Afrikas beschworen hatte, um die Versklavung und Beherrschung afrikanischer Menschen als in der Natur begründet auszugeben. Beide Ideologien verfehlen die vielfältigen afrikanischen Wirklichkeiten jedoch völlig: Den einen „Kulturraum Afrika“ gibt es nicht.

Die Antworten, die Menschen im Lauf der Jahrtausende auf das vielfältige „Umweltkaleidoskop“ (Connah) gefunden haben, sind mannigfaltig. Es ist dieser Rahmen einer den Menschen herausfordernden Umwelt, in der die vielbeschworene Plastizität der menschlichen Anpassungsfähigkeit, die „kulturelle Evolution“ ihre eigentliche Bedeutung erhält. In seiner Kulturgeschichte Afrikas trug Basil Davidson den außergewöhnlichen Leistungen von BewohnerInnen des Kontinents, die sich

einer diffizilen, häufig feindlichen Umwelt ausgesetzt sahen, dadurch Rechnung, dass er sie kurz und bündig das Wirken des „African Genius“, einer spezifischen Schöpfungskraft und Originalität nannte (Davidson 2004).

Kulturräume Afrikas Paläoanthropologie

Die Menschwerdung vollzog sich in Afrika. Die fossilen Überreste, von denen die Paläoanthropologie und Archäologie wissen, sprechen eine deutliche Sprache. Was den afrikanischen Ursprung des *Homo erectus* betrifft, der, vor etwa 1,8 Millionen Jahren entstanden, sich über die Alte Welt verbreitete, herrscht weitgehend Einigkeit. Umstritten blieb lange Zeit die Frage, ob auch der anatomisch moderne Mensch, der *Homo sapiens*, seinen Anfängen nach ein „Afrikaner“ war. Auch hier sprechen die aufgefundenen fossilen Überreste, die Verteilung ihrer Fundorte sowie ihre Datierung sehr klar für einen

afrikanischen Ursprungsort; die Herausbildung des *Homo sapiens* wäre demzufolge mit etwa 150.000 Jahren vor unserer Zeit anzunehmen. Molekularbiologische Untersuchungen gegenwärtiger Populationen – und, seit dem letzten Jahrzehnt, auch von „alter“ DNA, die aus fossilen Resten extrahiert wird – weisen in dieselbe Richtung, dehnen allerdings den zeitlich möglichen Ursprungsrahmen beträchtlich aus.

Die beiden Diagramme geben einen gerafften Überblick und eine grobe Datierung über große Etappen der Hominisation. Die Kulturstufen-Unterscheidung folgt der klassischen, technologischen Terminologie: Altsteinzeit, Jungsteinzeit; der Differenzierung in Kulturperioden liegt ebenfalls ein materieller Kulturbegriff zugrunde (Abb. 4).

Die Frage nach den Kulturleistungen wird gemeinhin jedoch nicht ausschließlich durch Ergologie und Technologie zu beantworten versucht, sondern auch auf den Feldern von Kunst, Pflanzen- und Tierdomesti-

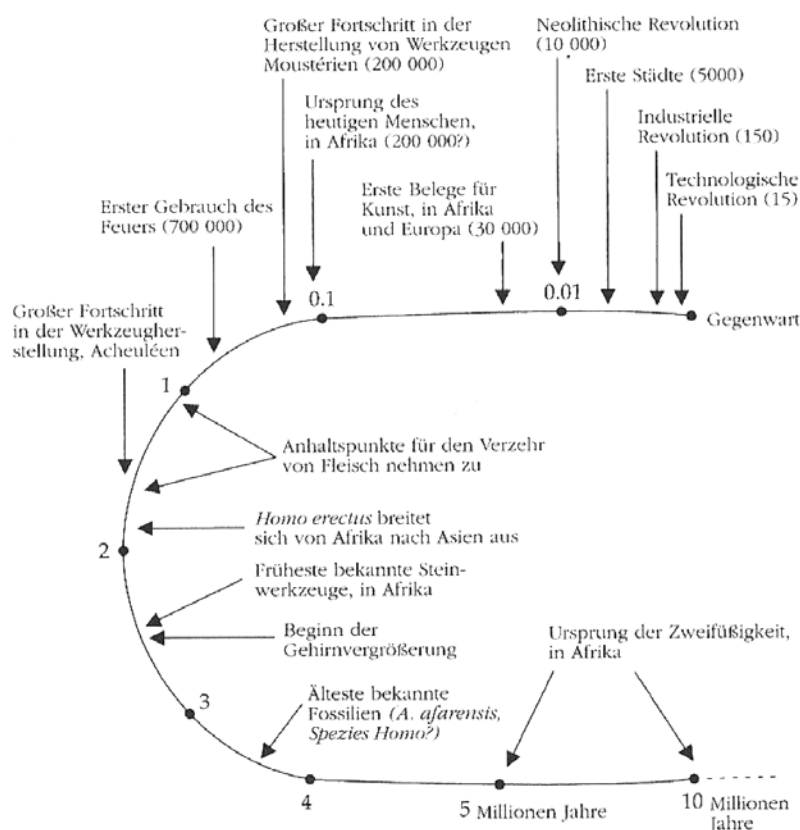


Abb. 4: Bogengraphik zur Menschheitsgeschichte (Leakey 1999, 5)

Ära	Periode	Zeit (Jahr- millionen)	Epoche	Kulturstufe	Kulturperiode
Känozoikum	Quartär	0,01	Holozän	Neolithikum	Azilien
		0,04	(Oberes)	(Oberes)	Magdalénien Solutréen Gravettien Aurignacien Châtelperronien
		0,15	Pleistozän (Mittleres)	(Mittleres)	Moustérien
					Levalloisien
		0,5		Paläolithikum (Unteres)	Clactonien
		1			Acheuléen
	Teritär	2	Pliozän		Oldowan
		5	Miozän	Hominoide, Beginn der Hominiden	
		25		Anthropoide, Beginn der Hominiden	
		35	Oligozän	Beginn der Anthropoiden?	
		53	Eozän		
		65	Paläozän	Prosimiae	

Abb. 5: Kulturstufung und -periodisierung (Leakey 1999, 6)

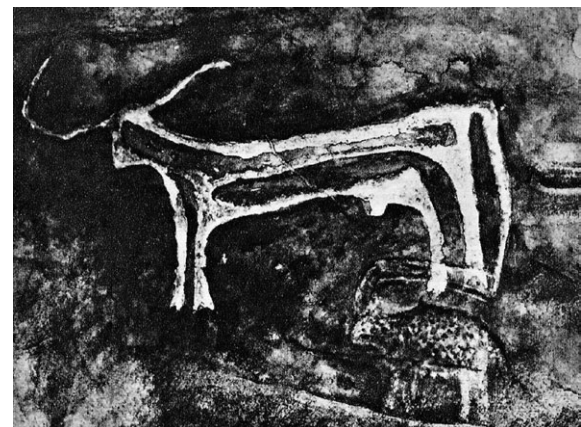
kation sowie Urbanisierung gesucht (Abb. 5).

Künstlerische Produktion wird, ebenso wie die Existenz artikulierter Sprache, gemeinhin mit der Fähigkeit zur Symbolbildung in Verbindung gebracht: Das eine gibt es nicht ohne das andere. Wann der *Homo sapiens* begann, in elaborierter Weise die ihn umgebende Wirklichkeit zu reflektieren – zu

symbolisieren – und künstlerische Ausdrucksformen einzusetzen, ist nach wie vor umstritten. Klar ist jedoch, dass sich diese Aktivitäten – bzw. die Belege, aus denen ihre Existenz erschlossen werden kann – seit 40.000 Jahren vor unserer Zeit verdichteten (vgl. Wong 2007, 22ff.). Außerdem sind auch hier, was die künstlerische Produktion von Individuen betrifft, die der

Spezies *Homo sapiens* zugerechnet werden, die Pioniertaten in Afrika zu finden (Abb. 6).

Wie sieht nun die Frühgeschichte Afrikas in Bezug auf die „Naturbeherrschung“ von Flora und Fauna aus? – Ackerbau und Viehzucht traten in bestimmten Regionen Afrikas im ersten Jahrzehntausend v.Chr. auf. Zwischen 10.000 und 9.000 v.Chr. gingen Christopher Ehret (2002, 61ff.) zufolge Gruppen von nordostafrikanischen Menschen dazu über, die gewohnte Tätigkeit des Jagens und Sammelns in Richtung Wildbeutertum zu erweitern: Sie sammelten wildwachsende Samenkörner und zermahlten sie. Die Idee, solche Körner zu säen, war danach nur mehr eine Frage der Zeit – so zumindest die gängige Vorstellung, die Gordon Childe 1942 folgendermaßen formulierte: „Während die Männer jagten, sammelten die Frauen (wie wir annehmen müssen) neben anderen genießbaren Dingen auch die Samen wilder Gräser [...]. Der entscheidende Schritt war, diese Samenkörner in kühler Überlegung auf geeignetem Land zu säen und das besäte Land zu kultivieren – durch Jäten und ähnliche Mittel. Eine Gesellschaft, die so handelte, produzierte von da an Nahrung in aktiver Weise und reicherte das eigene Nahrungsangebot an. Mit dem verbreiteten Nahrungsangebot wurde eine wachsende Bevölkerung zu unterhalten möglich. Dies war der erste Schritt in der neolithischen Revolution [...]“ (Childe 1985, 55)



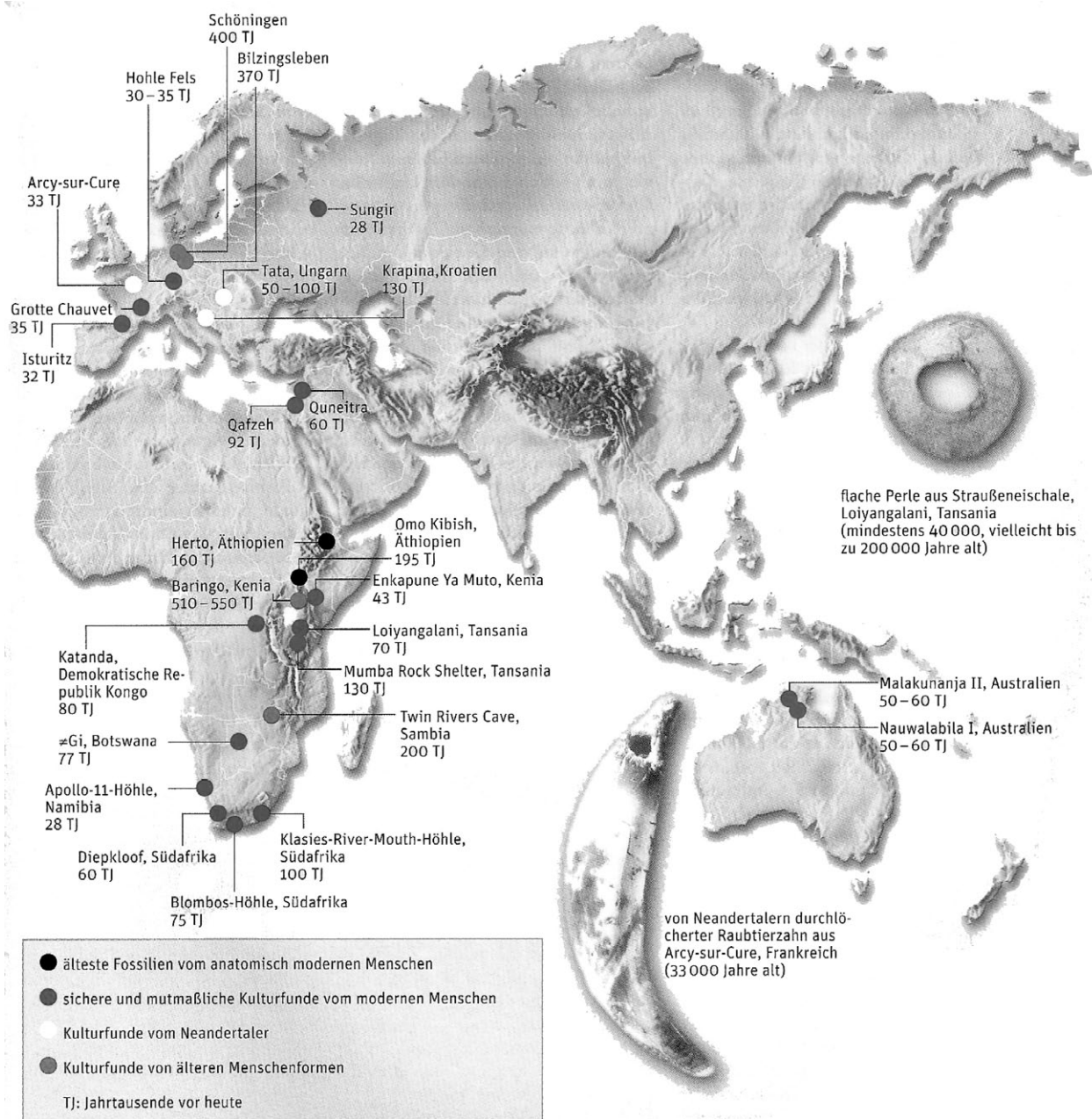


Abb. 6: Funde, die künstlerische Produktion betreffend (Wong 2007, 27)

Im Zuge dieser Änderung in Lebens- und Wirtschaftsweise trat das Problem der Erntelagerung auf, das in Nordostafrika offenbar zwischen 9.000 und 8.000 Jahren v. Chr. bereits gelöst wurde; zumindest sind seither Formen der Töpferei belegt. Auch die Domestikation und Zucht von Rindern lässt sich für diesen Zeitraum und diese Region belegen. In der zweiten Hälfte des ersten Jahrtausends hatten sich Ackerbau und Viehzucht dann bereits weit über den Kontinent verbreitet (siehe Abb. 7).

Auch hinsichtlich von Urbanisierung, einem weiteren Kriterium, das – meist gekoppelt an Fragen der soziopolitischen Kontrolle und des „Staates“ – häufig als ein Zeichen von Kulturhöhe und als Gradmesser für Zivilisationsniveau herangezogen wird, stellt Afrika keineswegs einen „Nachzügler“ dar. Sieht man von Ägypten ab, das schon vor 3000 v. Chr. im so genannten Alten Reich geeint war, finden sich seit dem ersten Jahrtausend v. Chr. etliche bedeutende Städte bzw. Staaten im

Afrika südlich der Sahara. Abbildung 8 gibt davon einen Eindruck; allerdings gilt es zu bedenken, dass sich die Zahl der bekannten Städte und Staaten nach etwa 1000 n. Chr. vervielfacht.

Mitverantwortlich für solche Vielfältigung politischer Machtzentren war nicht zuletzt ein klassisches Element, das der archäologischen Namensgebung Pate stand: das Eisen. Anders als Werkzeuge und Waffen aus Kupfer und Bronze, die „beide so teuer sind, dass sie normalerweise

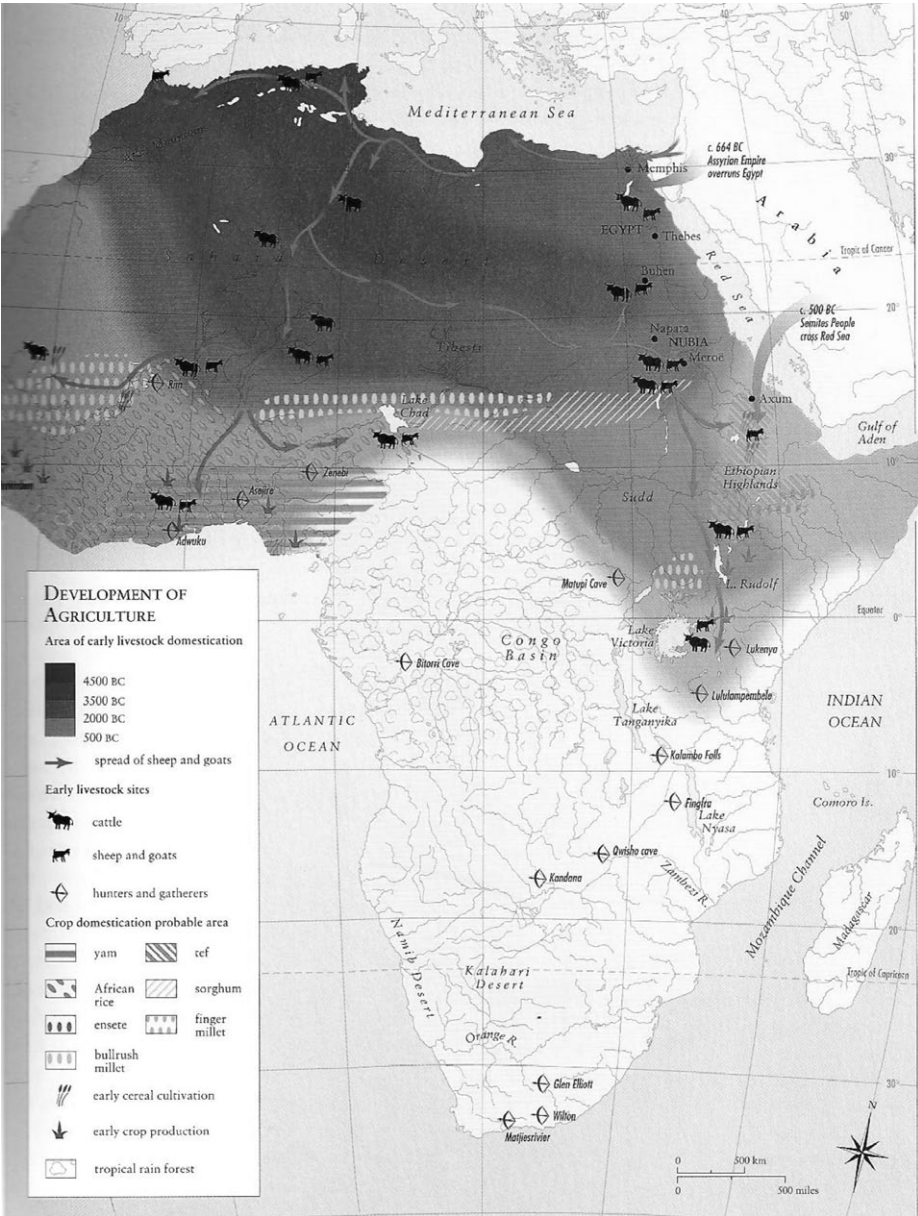


Abb. 7: Die Entwicklung der Landwirtschaft (Kasule 1998, 19)

nur Göttern, Königen, Häuptlingen und den Tempel- und Staatsdienern zugänglich“ waren, „bedeutete [Eisenverarbeitung] die Popularisierung metallener Ausrüstung“ (Childe 1985, 31). Nach Nordafrika dürfte das Wissen um Eisenschmelze bereits um 900 v.Chr. gelangt sein; bis 300 n.Chr. verbreitete es sich quasi über den gesamten Kontinent (Kasule 1998, 20).

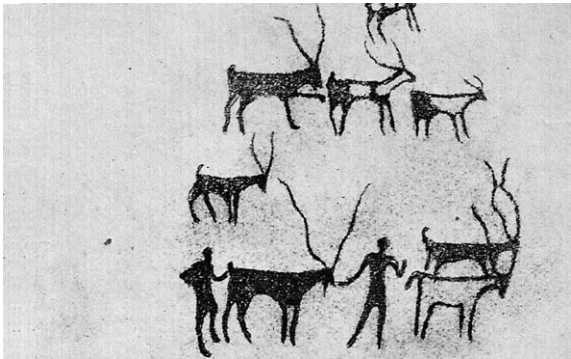
Eng verknüpft mit der Ausbreitungsgeschichte des Eisens schien lange die Geschichte der so genannten „Bantu-Expansion“ zu sein. Das Bantu, ein (südlicher) Subzweig der Niger-Congo-Sprachfamilie, bezeichnet eine Unterfamilie, zu der etwa 500 Sprachen zählen; auf der Sprachenkarte Afrikas nehmen die Bantusprachen beträchtlichen Platz ein (Abb. 9 und 10).

Bis in die späten 1960er Jahre gingen Afrikanisten von einer Bantu-Migration im Sinne einer großen, raschen, auch militärischen Völkerwanderung aus, in der Eisen nutzende Sprecher von Bantusprachen südwärts zogen und ansässige Bevölke-

derung aus, in der Eisen nutzende Sprecher von Bantusprachen südwärts zogen und ansässige Bevölke-

	1500 v. Chr.	1000 v. Chr.	500 v. Chr.	0	500 n. Chr.	1000 n. Chr.
Mittleres Niltal	Kerma	Napata		Meroe	Christlich	Islamisch
Äthiopisches Hochland			Prä-axumitisch		Axum	
Westafrikanische Savanne			Jenne-jeno	Jenne	Ghana	Mali
Westafrikanischer Regenwald					Ife	
Ostafrikanische Küste					Manda	Kilwa
Zimbabwe-Plateau						Great Zimbabwe
Zentralafrika						Kisalian

Abb. 8: Skizze hinsichtlich früher Stadt- bzw. Staatsbildungen im subsaharanischen Afrika bis 1000 n.Chr. (grob datiert nach Connah 1987: 22; Parker/Rathbone 2007, 16ff.)



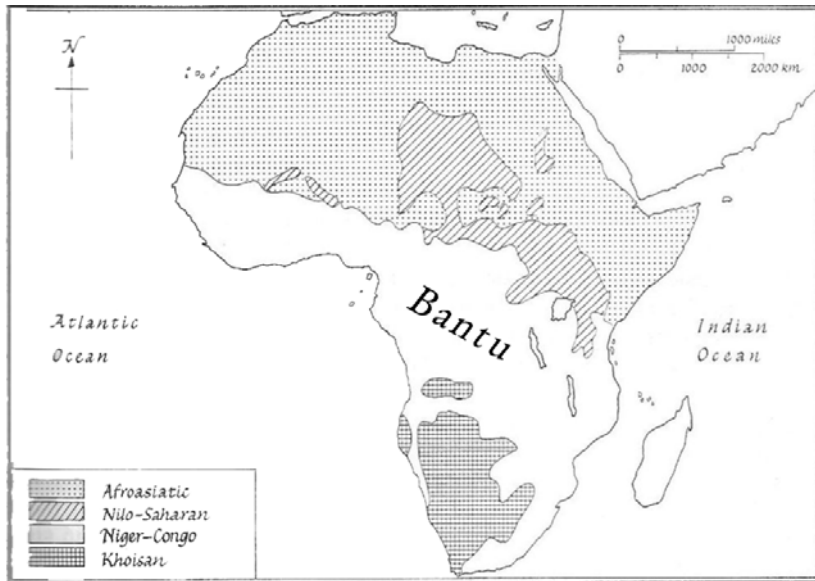


Abb. 9: Sprachfamilien Afrikas (nach Iliffe 1999, 11)

rungen unterworfen. Dieses Bild erwies sich als einigermaßen verfehlt. Aus der Kombination linguistischer mit archäologischen und explizit historischen Perspektiven kristallisierte sich in den vergangenen Jahrzehnten Folgendes heraus: Die Bantu-Ausbreitung kann um etwa 3000 v.Chr. angesetzt, ihr Ursprungsgebiet aufgrund von Keramikfunden im westlichen Kamerun situiert werden. Von da an setzte eine erste, langsam vonstatten gehende Ausbreitungswelle nach Osten ein, die zur Differenzierung in zwei neue Kerngebiete führte, ein West- und ein Ost-Bantu. Von dort nahmen etwa um 800 v.Chr. zwei weitere Wellen ihren Ausgang; erst bei diesen spielte das Eisen eine Rolle. Doch selbst hier deutet nichts auf eine militärische Überlagerung hin; es könnte sein, wie Jan Vansina mutmaßt, dass für die wildbeuterische Bevölkerung, auf die Bantusprecher trafen, „ein »Bantu«-Dorf, so klein es uns aus der Rückschau erscheinen mag, ein aufregender Ort [war], Anziehungspunkt für die einen, Gefahrenherd für die anderen.“ (Wirz 1997, 45)

Kulturanthropologische und historische Befunde

Bis dato bezog sich die historische Darstellung kaum auf Geschehnisse der nachchristlichen Ära. Der Grund ist ein relativ einfacher. Seitdem – und insbesondere seit dem 8. Jahrhundert, als die Überlieferung arabischer Chroniken einsetzt, die im Vergleich zur hellenistischen und römischen Periode von intensivierten Kontaktbeziehungen Zeugnis gibt – ist die Grundlage des Wissens über afrikanische Verhältnisse ungemein angewachsen. Damit ist es schwieriger geworden, die gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Entwicklungen auf diesem riesigen Kontinent über einen Kamm zu scheren und gleichsam gleichzuschalten. Im Detail – oder auch nur auszugsweise – auf diese kulturelle Vielfalt und den dynamischen Wandel einzugehen, führte zu weit; für einen ersten diesbezüglichen Einblick sei auf die guten allgemeinen Überblicksdarstellungen zur Afrikanischen Geschichte verwiesen, die in den letzten Jahrzehnten erschienen sind (z.B. Oliver/Atmore 1996; Iliffe 1999; Grau/Mährdel/Schicho 2000; Fage 2002; Davidson 2004; Marx 2004; Ansprenger 2004; Harding 2006; Parker/Rathbone 2007).

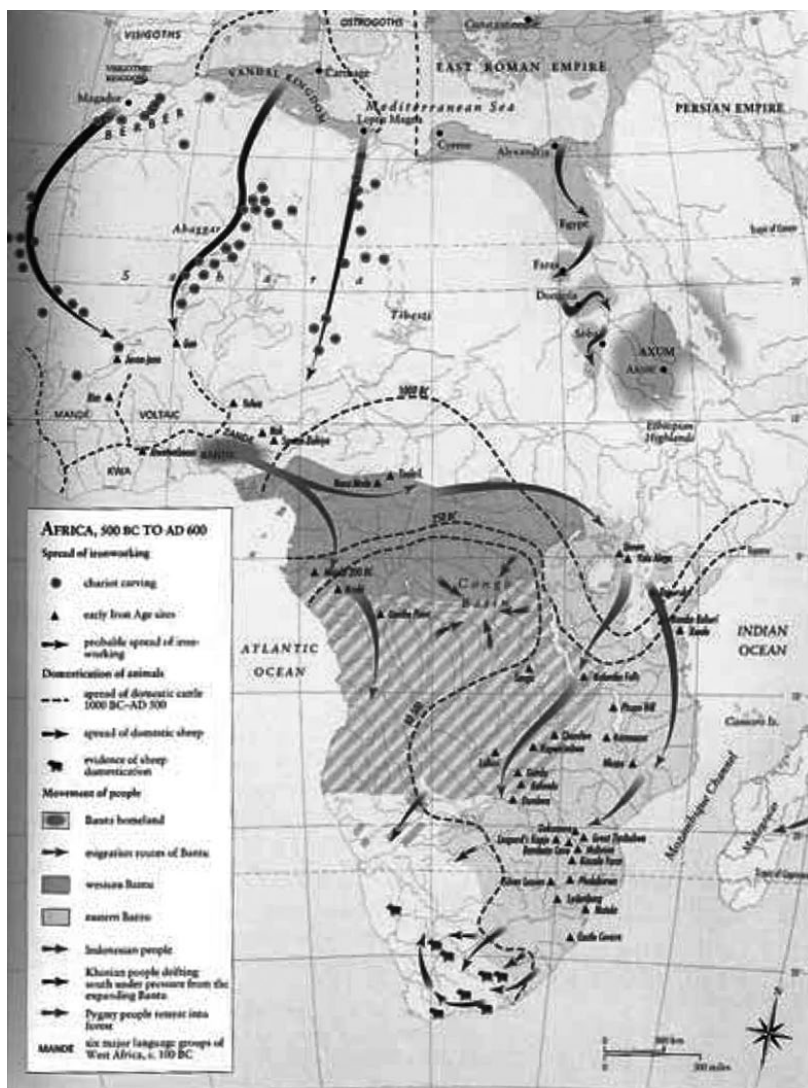


Abb. 10: Eisen in Afrika und die „Bantu-Expansion“ (Kasule 1998, 21)

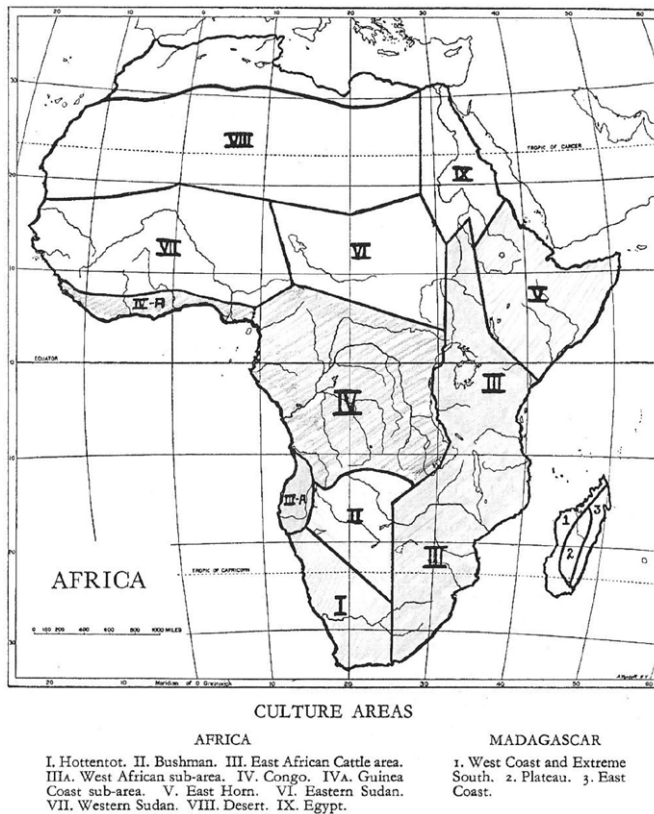


Abb. 11: Kulturareale Afrikas nach Herskovits (1930, 67)

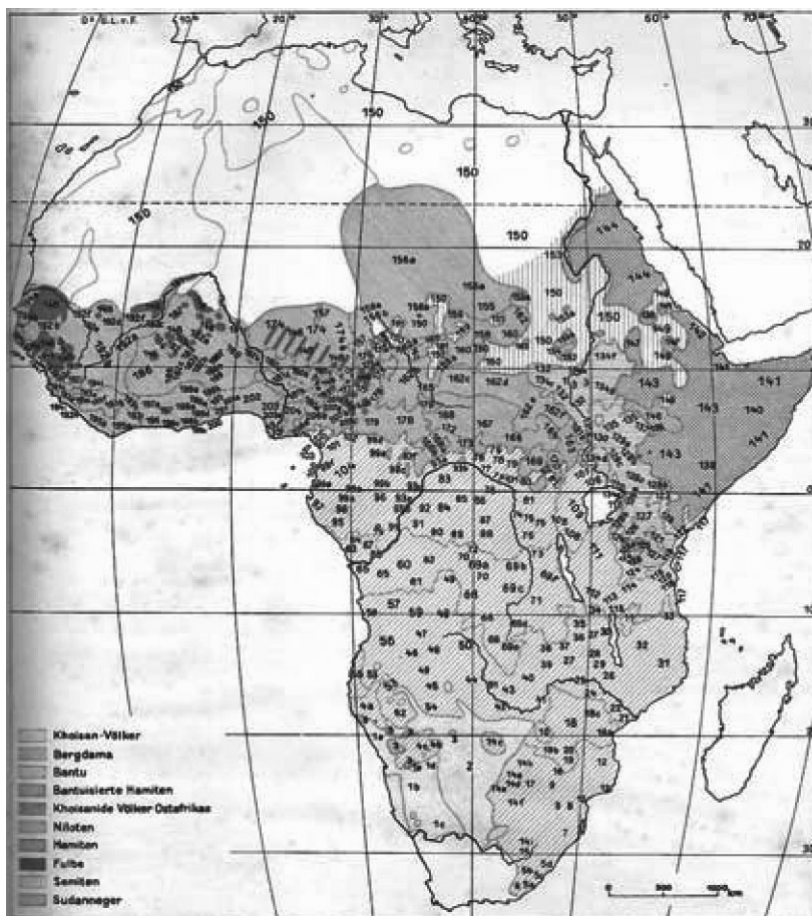


Abb. 12: Völkerte Karte Afrikas nach Baumann (1939, 296a)

Es ist jedoch wichtig zu sehen, dass auch in der Ethnologie und Historiographie Afrikas das Konzept „Kulturraum“ eine gewisse Rolle spielte. Allerdings blieb die Spanne zwischen der extremen realen Diversität afrikanischer Kulturen einerseits und den abstrahierten „kulturellen“ Arealen unüberbrückbar groß. Je nach herangezogenen Einzelmerkmalen unterschieden sich die postulierten „Kulturräume“ maßgeblich (vgl. Abb. 11 und 12). Die Forschungen in diesem Bereich verliefen letztlich im Sand. Seit den 1960er Jahren wird meist eine auf Joseph Greenberg aufbauende Sprachfamiliengliederung (Abb. 9) herangezogen, die stillschweigend als Beschreibung von „Kulturräumen“ benutzt wird.

Dieses Verfahren, große Sprachfamilien mit Kulturräumen in eins zu setzen, erscheint allerdings problematisch. Man würde jemanden wohl mit Recht der metaphysischen Spekulation beschuldigen, der aus der Tatsache, dass Sanskrit, Altgriechisch, Russisch und Schwedisch alle zur indoeuropäischen Sprachfamilie zählen, einen einzelnen, gemeinsamen Kulturraum ableiten wollte, für den eine mehrtausendjährige Dauer beansprucht wird. Doch genau dies tun manche Afrikanisten bis heute, so etwa Christopher Ehret (2002, 102f; vgl. Abb. 13).

Demgegenüber legen die kultur-anthropologische und historische Beschäftigung mit afrikanischen Gesellschaften der Gegenwart und Vergangenheit seit den 1960er Jahren ein anderes Verfahren nahe. Die Konzentration erfolgt dabei meistens auf überschaubare Einheiten soziokultureller Ordnung, sei es im Sinne „ethnischer“ Gruppierungen oder politischer Zusammenhänge. Dabei steht eine Dynamisierung der afrikanischen Geschichte im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Statik und Stabilität, welche das Theorem der Modernisierungstheorie im All-

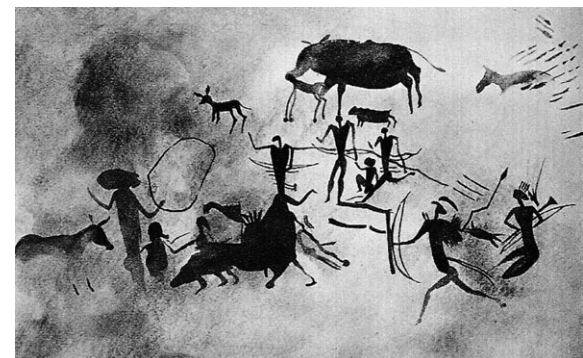


TABLE 1 The Major Civilizations of Africa: Typical Features of Culture, ca. 5000 BCE

	Niger-Congo	Sudanic	Afrasan	Khoisan
Language family	Niger-Congo	Nilo-Saharan	Afrasan (Afroasiatic)	Khoisan
Kinship and social institutions	matrilineages; in some regions possibly matrilineal clans composed of several lineages	clans, originally matrilineal	patrilineal clans	bilateral reckoning of relationships, without lineages or clans
Local community	village	village in many areas; also neighborhood of scattered homesteads, especially in eastern Sudan belt	village in many areas; also neighborhood of scattered homesteads, especially in the Horn of Africa	mobile band
Leadership roles	lineage priest-chiefs	Sudanic sacral chiefs in many areas, especially Nile and central Sudan; no hereditary chiefs in parts of eastern Sudan	clan-chiefs with ritual responsibilities (*wap'er)	no hereditary leadership
Livelihood	West African planting agriculture; fishing, hunting, and gathering	Sudanic agriculture; fishing along lakes and major streams	agriculture (Cushites: cattle raising, t'ef, finger millet cultivation; Omotic peoples: enset cultivation; Egypt and North Africa: beginnings of livestock raising, wheat and barley cultivation; ancestral Chadic society: Sudanic agriculture)	eclectic gathering and hunting
Notable tools and weapons	bows and arrows; stone axes/hoes and adzes	spears; digging poles and sticks for farming	bows and arrows; spears; digging poles and sticks for farming	bows and arrows; weighted digging sticks
Specialized crafts	weaving (mats, raffia cloth), barkcloth making; basketry; woodworking (boat building, mask making, etc.); after about 5000 BCE, pottery making	pottery making as early as 9000 BCE; carving of wooden bowls, troughs; boat making; basketry; leather working; cotton weaving in eastern Sudan	leather working; pottery after 6000 BCE?	[uncertain]
House styles	rectangular, gable-roofed houses (especially in rainforest areas)	round houses with cone-shaped roofs	rectangular, flat-roofed houses in most areas; round houses among Omotic peoples	hemispherical dome-shaped houses
Principal visual art	sculpture in wood	[uncertain]	rock painting, engraving (Sahara)	rock painting, engraving
Music and dance	polyrhythmic, percussion-based music; drums; dance involving multiple body movements	horns, string instruments used from relatively early times	string instruments; dance may possibly have involved swaying body movements and footwork	string instruments; dance in which footwork was most important
Features of religion and medicinal belief and practice; religious and medical roles	Creator God; ancestor spirits; territorial spirits; evil caused by individual malice or by neglect of duties to ancestors; diviner-doctors; priests of territorial spirits	Divinity; evil caused by Divine judgment or retribution; herbal healers; prophets (people who feel called by Divinity to divine the causes of evil or to act as mediators between people and Divinity)	henotheism (primary belief in the particular deity of one's own community, while also accepting existence of other such deities); evil often caused by dangerous spirits	nontheistic belief in the existence of a condition of Spirit or Power underlying existence, which can be tapped with the trance-dance; what was believed to cause evil is uncertain; trance-healers (shamans)

Abb. 13: Typische Kulturmerkmale der bedeutenden Zivilisationen Afrikas nach Ehret (2002, 102–103)

gemeinen und das „Stammesmodell“ im Besonderen afrikanischen Verhältnissen unterstellten, sind einer rigiden Kritik unterzogen worden und in Fachkreisen durch adäquatere Modelle – zum Beispiel dem der „Frontier“ – ersetzt worden (Lonsdale 1981; Kopytoff 1989; Marx 1997; Wright 1999). Dort, wo ganz Afrika übergreifende Synthesen versucht wurden, verblieb es meist bei eher allgemeinen Aussagen. Eine bemerkenswerte Ausnahme in dieser Hinsicht stellt Basil Davidsons *The African Genius* dar, der seine Ausführungen über Glaubensvorstellungen, soziale Institutionen und materielle Formen Afrikas – kurz: über Kultur im ganzheitlichen Sinn – in beeindruckender Weise empirisch rückzubinden und gewisse regional übergreifende Ähnlichkeiten zu illustrieren verstand, ohne dabei auf die angemessene Differenzierung zu vergessen (Davidson 2004).

Kulturmaum Afrika? Kulturräume Afrikas? – Afrikanische Kulturen!

Aus der voranstehenden Diskussion können drei Schlüsse gezogen werden: Zum ersten ist es unangemessen, ja widersinnig, von einem „Kulturmaum Afrika“ zu sprechen – außer, man verfolgt explizit politisch-ideologische Zwecke. Zum zweiten ist auch die Rede von „Kulturräumen Afrikas“ mit schwerwiegenden Problemen verbunden, zumal es keine realistische Möglichkeit gibt, sachlich gebotene Grenzen für diese „erfundenen“, „imaginierten“ Einheiten zu finden, die auf ungeteilte Zustimmung stoßen würden. Drittens bleibt festzustellen, dass die Vielfalt afrikanischer Kulturen immens groß ist. Ihre Unterschiedlichkeit kann gar nicht überschätzt werden. Zöge man nur die Sprache als Kriterium für kulturelle Einheit heran, käme man auf gut 2000 verschiedene Kulturen Afrikas; berücksichtigte man des weiteren auch dialektale Varianten, die sich nicht weniger voneinander unterscheiden wie das Sächsische vom Schweizer Deutsch, so vervielfachte sich die Zahl um einige Tausend. Um auf Fernand Braudels fünf Kriterien für „Zivilisationen“ zurückzukommen: Die afrikanischen Kulturen unterscheiden sich erheblich (1) in ihren ökologischen Rahmenbedingungen,

sind (2) gesellschaftlich und (3) ökonomisch häufig unterschiedlich strukturiert, und auch, was (4) die Mentalitätsunterschiede und (5) die geschichtlichen Vorgänge betrifft, ist kein Mangel an Differenz zu bemerken – Differenz sowohl in Zeit als auch Raum. Bei allen Aspekten von Kultur verhält es sich gleich; überall herrscht eine kaum vorstellbare Mannigfaltigkeit.

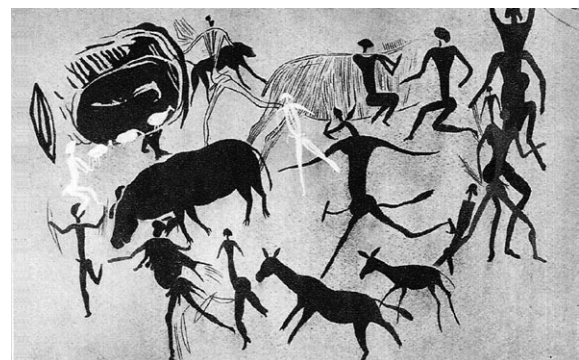
Kwame Anthony Appiah, ein Philosoph aus Ghana, brachte diesen Sachverhalt sehr plastisch auf den Punkt: „Vergleichen Sie die berühmten Orakel der Azande mit ihren einfachen Fragen und den klaren Antworten, mit dem fabulösen Reichtum der Yoruba-Orakel, deren

Deutung besondere hermeneutische Fähigkeiten und Kenntnisse [...] verlangt; oder unsere eigene Asante-Monarchie – eine Konföderation, in welcher der König ein primus inter pares ist, den seine Ältesten und Paramount Chiefs beratend anleiten – mit der vergleichsweise absoluten Herrschaft von Mutesa I. im Buganda des 19. Jahrhunderts; oder die geschlossenen Horizonte einer traditionellen Hausa-Ehefrau [...] mit den offenen Räumen der Händlerinnen Südnigerias; oder die Kunst von Benin – ihre massiven Bronzen – mit den schlanken, eleganten, vergoldeten Figuren der Akan. Schauen Sie die Kriegerreiter der Fulani-Dschihads an, und dann

die Krieger Shaka Zulus. Kosten Sie die faden Speisen in Botswana nach der würzigen Küche der Fanti. Versuchen Sie, mit einem Twi-Wörterbuch Kikuyu, Yoruba oder Ful zu verstehen. Tatsächlich überall – Unterschiede in religiöser Seinslehre und Ritual, in der Organisation von Politik und Familie, im Verhältnis der Geschlechter und in der Kunst, in Formen von Kriegsführung und Kochkunst, in der Sprache [...]“ (Appiah 1993, 25) Angesichts solcher Vielfalt scheint es angemessen, von afrikanischen Kulturen vorzugsweise im Plural zu reden und nur unter Vorbehalt zu den Formulierungen von „Kulturräumen Afrikas“ einerseits, vom „Kulturraum Afrika“ andererseits zu greifen.

LITERATUR

- T. ADELEKE, *UnAfrican Americans. Nineteenth-Century Black Nationalists and the Civilizing Mission*. Lexington 1998: The University Press of Kentucky.
- F. ANSPRENGER, *Geschichte Afrikas*. München 2004: C.H. Beck.
- K. A. APPIAH, *In My Father's House. Africa in the Philosophy of Culture*. New York-Oxford 1993 [1992]: Oxford University Press.
- H. BAUMANN, *Negerafrika und Nordostafrika*, in: Bernatzik, Hugo A. (Hg.), *Die Große Völkerkunde. Sitten, Gebräuche und Wesen fremder Völker. Band I: Europa, Afrika*. Leipzig 1939: Bibliographisches Institut, 253–358.
- J.-F. BAYART, *Africa in the World: A History of Extraversion*, in: *African Affairs* 99, 2000, 217–267.
- B. BENZING, *Edward Burnett Tylor, Primitive Culture*, in: Feest, Christian/Kohl, Karl-Heinz (Hg.): *Hauptwerke der Ethnologie*. Stuttgart 2001: Kröner, 492–498.
- F. BOAS, *Das Geschöpf des sechsten Tages*. Berlin 1955 [1911]: Colloquium Verlag.
- F. BORNEMANN, *Die Urkultur in der kulturhistorischen Ethnologie. Eine grundsätzliche Studie*. Mödling 1938: Missionsdruckerei St. Gabriel.
- F. BRAUDEL, *A History of Civilizations*. New York u.a. 1995 [1987]: Penguin.
- G. CHILDE, *What Happened in History*. Harmondsworth u.a. 1985 [1942]: Penguin.
- B. DAVIDSON, *The Black Man's Burden. Africa and the Curse of the Nation State*. Ibadan u.a. 1992: Spectrum Books.
- B. DAVIDSON, *Africa and the Invention of Racism*, in: ders.: *The Search for Africa. A History in the Making*. London 1994 [1987]: James Currey, 42–64.
- B. DAVIDSON, *The African Genius*. Oxford 2004 [1969]: James Currey/Athens: Ohio University Press.
- M. DELAFOSSE, *Les civilisations négro-africaines*. Paris 1925: Librairie Stock.
- A. ECKERT, *Anders als nur anders*, in: FAZ, Feuilleton, 5.12.2006: 1–2. www.faz.net, 10.1.2008.
- Ch. EHRET, *The Civilizations of Africa. A History to 1800*. Charlottesville 2002: The University Press of Virginia.
- J. D. FAGE, *A History of Africa*. London-New York 2004 (with William Tordoff): Routledge.
- L. FROBENIUS, *Kulturgeschichte Afrikas. Prolegomena zu einer historischen Gestaltlehre*. Zürich 1933: Phaidon.
- C. GEERTZ, *Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller*. Frankfurt am Main 1993 [1988]: Fischer.
- I. GRAU/CH. MÄHRDEL/W. SCHICHO (Hg.): *Afrika. Geschichte und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*. Wien 2000: Promedia.
- L. HARDING, *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*. München 2006: Oldenbourg.
- G. HAUCK, *Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Münster 2006: Westfälisches Dampfboot.
- M. J. HERSKOVITS, *The Culture Areas of Africa*, in: *Africa* III, 1, 1930, 59–77.



Felsbilder aus Frobenius 1933.

- M. J. HERSKOVITS, Dahomey. An Ancient West African Kingdom. New York City 1938: J.J. Augustin.
- M. J. HERSKOVITS, Cultural Dynamics. New York 1964: Knopf.
- E. HOBSBAWM/T. RANGER (Hg.) The Invention of Tradition. Cambridge u.a. 1983: Cambridge University Press.
- S. KASULE, The History Atlas of Africa. New York 1998: MacMillan.
- I. KOPYTOFF, The Internal African Frontier: The Making of African Political Culture, in: ders. (Hg.): The African Frontier. The Reproduction of Traditional African Societies. Bloomington, Indianapolis 1989 [1987]: Indiana University Press, 3–84.
- A. KUPER, The Invention of Primitive Society. Transformations of an Illusion. London-New York 1993 [1988]: Routledge.
- R. LEAKEY, Die ersten Spuren. Über den Ursprung des Menschen. München 1999 [1994]: Goldmann.
- C. LÉVI-STRAUSS, Rasse und Geschichte, in: ders.: Strukturelle Anthropologie II. Frankfurt am Main 1992 [1952]: Suhrkamp, 363–407.
- J. LONSDALE, States and Social Processes in Africa: A Historiographical Survey, in: African Studies Review 24, 2/3, 1981, 139–225.
- Ch. MÄHRDEL, Afrika südlich der Sahara: Vom selbstbestimmt-visionären „Afrikanismus“ zum antikolonial-emanzipatorischen Nationalismus, in: Bruckmüller, Ernst/Linhart, Sepp/Mährdel, Christian (Hg.): Nationalismus. Wege der Staatenbildung in der außereuropäischen Welt. Wien 1994: Verlag für Gesellschaftskritik, 177–200.
- Ch. MARX, Rassismus in Afrika, in: Asien Afrika Lateinamerika 25, 1997, 607–627.
- Ch. MARX, Geschichte Afrikas. Von 1800 bis zur Gegenwart. Paderborn u.a. 2004: Schöningh UTB.
- H. G. MUKAROVSKY, Afrika. Geschichte und Gegenwart. Eine Einführung. Wien-Freiburg-Basel 1961: Herder.
- R. OLIVER, African History for the Outside World. An Inaugural Lecture delivered on 13 May 1964. School of Oriental and African Studies, University of London 1964.
- R. OLIVER/A. ATMORE, Africa Since 1800. Cambridge u.a. 1996: Cambridge University Press.
- J. PARKER/R. RATHBONE, African History. A Very Short Introduction. Oxford u.a. 2007: Oxford University Press.
- T. RANGER, The Invention of Tradition Revisited: The Case of Colonial Africa, in: Schech, Susanne/Haggis, Jane (Hg.): Development. A Cultural Studies Reader. Oxford, Malden 2004 [1993]: Blackwell, 283–291.
- P. ROHRBACHER, Die Geschichte des Hamiten-Mythos. Wien 2002: Afropub.
- E. SANDERS, The Hamitic Hypothesis. Its Origin and Function in Time Perspective, in: Journal of African History 10, 4, 1969, 521–532.
- Ch. G. SELIGMAN, Races of Africa. London-New York-Toronto 1957 [1930]: Oxford University Press.
- A. SONDEREGGER, Die Dämonisierung Afrikas. Eine Studie zum Despotiebegriff und zur Geschichte der »Afrikanischen Despotie«. Dissertation, Universität Wien 2005.
- A. SONDEREGGER, Sklaverei und Sklavenhandel. Zum Beziehungswandel zwischen Europa und Afrika im 18. und 19. Jahrhundert, in: Englert, Birgit/Grau, Inge/Komlosy, Andrea (Hg.): Nord-Süd-Beziehungen. Kolonialismen und Ansätze ihrer Überwindung. Wien 2006: Mandelbaum, 29–50.
- A. SONDEREGGER, Kumasi, eine Stadt des Todes? „Stadtansichten“ in Westafrika im 19. Jahrhundert, in: Capresi, Vittoria (Hg.): Kolonialismus: Architektur, Städtebau, Kultur. Wien-Graz 2007: Neuer Wissenschaftlicher Verlag NWV, 13–31.
- A. SONDEREGGER, Antisklaverei und Afrika: Zur Geschichte einer Bewegung im langen 19. Jahrhundert, in: Fischer, Karin/Zimmermann, Susan (Hg.): Internationalismus und die Transformation weltweiter Ungleichheit: Grenzüberschreitende Reformpolitik im 19. und 20. Jahrhundert. Wien 2008a: Promedia, 85–105.
- A. SONDEREGGER, Rasse und Rassismus im wissenschaftlichen Diskurs: Eine Skizze, in: Gomes, Bea/Schicho, Walter/Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien 2008b: Mandelbaum, 10–26.
- A. SONDEREGGER, Vom Guten, Wahren und Schönen am Ende des 19. Jahrhunderts: Edward Wilmot Blyden, Africanus Horton, Joseph Renner Maxwell, in: Gomes, Bea/Schicho, Walter/Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien 2008c: Mandelbaum, 150–175.
- A. L. STOLER/F. COOPER, Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda, in: Cooper, Frederick/Stoler, Ann Laura (Hg.): Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World. Berkeley-Los Angeles-London 1997: University of California Press, 1–56.
- F. THORBECKE, Das tropische Afrika. Berlin 1928: Zentral-Verlag.
- H. TREVOR-ROPER, The Rise of Christian Europe. Norwich 1965 [1963]: Thames and Hudson.
- H. TREVOR-ROPER, The Past and the Present. History and Sociology, in: Past and Present 42, 1969, 3–17.
- A. WIRZ, Migrationen: Das Problem der Bantu-Expansion, in: Deutsch, Jan-Georg/Wirz, Albert (Hg.): Geschichte in Afrika. Einführung in Probleme und Debatten. Berlin 1997: Das Arabische Buch, 35–52.
- D. R. WRIGHT, „What do you mean there were no tribes in Africa?“ Thoughts on Boundaries and related Matters in Precolonial Africa, in: History in Africa 26, 1999, 409–426.
- K. WONG, Frühe Spuren des menschlichen Geistes, in: Spektrum der Wissenschaft, Dossier 3, 2007, 22–30.
- A. ZIAI, Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit, in: Gomes, Bea/Schicho, Walter/Sonderegger, Arno (Hg.): Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen. Wien 2008: Mandelbaum, 191–213.
-

Zitate

Geschichte und Afrika 1: Koloniale, rassis(ti)sche Geschichtsschreibung (Hamitentheorie)

"[...] the history of Africa south of the Sahara is no more than the story of the permeation through the ages, in different degrees and at various times, of the Negroes and the Bushmen by Hamitic blood and culture. The Hamites were, in fact, the great civilizing force of black Africa from a relatively early period, the influence of the Semites being late and in the main confined to the »white« areas north of the Sahara inhabited by Hamitic peoples."

(Seligman 1957, 10)

"Almost everywhere in this vast area the Negro carries in his veins a greater or lesser proportion of Hamitic blood and has been influenced by Hamitic culture. The true Negro is mainly confined to the neighbourhood of the Guinea coast, including Nigeria and the French Sudan with some part of the Cameroons and perhaps the Congo. The rest of Negro Africa consists of Negroes hamiticized to a varying extent; on the one hand the Bantu, on the other the Nilotes and »Nilo-Hamites«."

(Seligman 1957, 43)

Geschichte und Afrika 2: Postkoloniale eurozentrische Geschichtsschreibung

"It is fashionable to speak today as if European history were devalued: as if historians, in the past, have paid too much attention to it; and as if, nowadays, we should pay less. Undergraduates, seduced, as always, by the changing breath of journalistic fashion, demand that they should be taught the history of black Africa. Perhaps, in the future, there will be some African history to teach. But at present there is none, or very little: there is only the history of the Europeans in Africa. The rest is largely darkness, like the history of pre-European, pre-Columbian America. And darkness is not a subject for history."

(Trevor-Roper 1965, 9; *The Rise of Christian Europe*, ursprünglich als Radiovortrag 1963 gehalten und erschienen)

Geschichte und Afrika 3: Postkoloniale „Afrikanische Geschichte“

"[...] history is the history of Man, and not just of European man, or even of so-called civilized man. As the eighteenth-century slave-trader, Alexander [sic!, Archibald; Anm. A.S.] Dalzel, wrote in the introduction to his remarkable History of Dahomey [erschienen 1793; Anm. A.S.]: »To arrive at a just knowledge of human nature, a progress through the history of the ruder nations is essentially necessary.«"

You notice how much more humane is the outlook of the eighteenth-century slave-trader than that of the twentieth-century Regius Professor [Hugh Trevor-Roper; Anm. A.S.], who talks about »barbarous tribes« and »unrewarding gyrations« and »irrelevant corners of the globe«. I would submit that no human activity about which there is evidence need be unrewarding or irrelevant."

(Oliver 1964, 17; *African History for the Outside World*, Inauguralvortrag an der SOAS, School of Oriental and African Studies, University of London)

A.1. Völkerkundliche Klassifikationen (Auswahl):

A.1.1.

Hans G. Mukarovsky 1961 (47ff.): Resümee der deutschsprachigen Kulturgeschichten von Leo Frobenius, Hermann Baumann und der Wiener Schule (d.h. Arbeiten von zirka 1900 bis 1940)

1. Pygmäenkultur
2. „Eurafrikanische“ Steppenjägerskultur
3. [Ohne Benennung]
 - 3.1. Osthamitische Großviehzüchterkultur
 - 3.2. Nilotische Kultur
4. Westafrikanische Kultur
 - 4.1. Hyläische oder Urwaldkultur
 - 4.2. Mutterrechtliche Mittelbantukultur
5. Altnigritische Kultur
6. Erythräische Kultur
 - 6.1. Norderythräische oder jungsudanische Kultur
 - 6.2. Süderythräische oder rhodesische Kultur
7. Altmediterrane Kultur

A.1.2.

Melville J. Herskovits 1930 (67): *The Culture Areas of Africa*

- I. Hottentot
- II. Bushman
- III. East African Cattle area
 - III.a. West African sub-area
- IV. Congo
 - IV.a. Guinea Coast sub-area
- V. East Horn
- VI. Eastern Sudan
- VII. Western Sudan
- VIII. Desert
- IX. Egypt
- [X. Madagascar]

Wirtschaftsräume in historischer Perspektive Die Verortung Afrikas in einer sich wandelnden Welt

Aus der Schule bringen wir ein einfaches Bild von Afrika mit, geprägt von der pflichtgemäßen Konsultation von Atlanten und Lehrbüchern. Irgendwo jenseits der Seite 100 findet sich im Schulatlas, spät, aber doch nicht „last“, der rot-gelb-hellgrün eingefärbte Kontinent in Birnenform, überwölbt vom Mittelmeer und dem südlichen Rand Europas, flankiert von zwei Ozeanen und der arabischen Halbinsel. Der Weltteil ruht in sich, ein Eindruck, den nicht zuletzt die glatte Küstenlinie und die pastellfarbene Einheitlichkeit vermitteln. In älteren Auflagen gab es noch eine Karte, die – überschrieben „Rohstoffe und Industrie“ – mit Hilfe kleiner, eckiger, schwarzer Symbole, roter Punkte und zuletzt blauer, vom Kontinent wegführender Vektoren recht deutlich die Rolle widerspiegelte, die Afrika im globalen wirtschaftlichen System zugewiesen bekam: Lieferant von Rohstoffen und Arbeitskraft. Dass Afrika seit alten Zeiten auch ein Markt für Güter aus anderen Weltregionen war, und dass die ärgsten Schwierigkeiten, mit denen die afrikanischen Staaten heute zu kämpfen haben, mit Finanztransfers in Verbindung stehen, ging allerdings auch daraus nicht hervor.

Das einfache Afrikabild, das Geographen, Reisende und Historiker seit dem 19. Jahrhundert in unseren Köpfen erzeugten, wirkt. Wir geben es weiter und es wird maßgeblich für unsere Sicht auf Afrika und zum Rahmen, in dem wir Informationen interpretieren. Die koloniale Geschichtsschreibung Afrikas hat, im Einklang mit dem „Auftrag“ der Kolonisierung, die afrikanischen

Gesellschaften als statisch und passiv beschrieben. In unserer westlichen Geschichte waren (und sind) die Menschen und Gesellschaften Afrikas keine Akteure, sondern Objekte, „Empfangende“, oder im Jargon der Entwicklungszusammenarbeit „Begünstigte“. In diesem Sinne dienen westliche Konzepte und Raumvorstellungen auch dazu, Afrika im jeweiligen Weltsystem zu positionieren und zugleich den Kontinent selbst zu gliedern und zu kontrollieren.

Wider den „Blick von oben“

Die uns vertraute eurozentrische Sichtweise lässt sich auf zweifache Art durchbrechen: zum Einen durch einen afrozentrischen Gegenentwurf, zum Anderen durch eine Darstellung, in der Wirtschaftsräume als dynamische Gebilde gesehen werden, in denen sich unterschiedliche Stränge wirtschaftlichen Handelns kreuzen und durchdringen. Dabei werden je nach Perspektive – global, regional, national und lokal – unterschiedliche Bilder und komplexe Zusammenhänge sichtbar.

Der eine Gegenentwurf, wie ihn etwa der afroamerikanische Kulturwissenschaftler Molefi Kete Asante mit seiner „History of Africa“ (Asante 2007) unternimmt – eine „Geschichte, wie sie AfrikanerInnen selbst erzählen“ – erweist sich bald als ebenso wenig zufriedenstellend wie der eurozentrische Entwurf. Das zeigt z.B. jener Teil der historischen Erzählung, in der es um Ursprung und Verbreitung von Kulturpflanzen geht. Dominiert im eurozentrischen Entwurf die Beschreibung des Trans-

fers nach Afrika, so liegt das Schwergewicht im afrozentrischen bei der Domestikation und Verbreitung afrikanischer Nutzpflanzen (wie Gerste oder Kolbenhirse) sowie der Entwicklung indigener Techniken. Ein solcher Gegenentwurf beantwortet die Frage nach der räumlichen Gliederung Afrikas und der Position des Kontinents im globalen System ebenso wenig zufriedenstellend wie der europäisch-koloniale Entwurf. Er kann uns aber darauf vorbereiten, dass es neben der vertrauten Sicht andere Darstellungen gibt, Projektionen mit andern Zentren als Europa bzw. dem industrialisierten Norden. Dass die beiden Entwürfe auch zusammengeführt werden können zeigen E. Gilbert und J.T. Reynolds (2004) in ihrem Einführungsbuch „Africa in World History“.

Klassische Darstellungen der Wirtschaftsräume differenzieren entlang ökologischer und klimatischer Grenzen, politischer Einflusszonen bzw. staatlicher Grenzen, einer Unterscheidung von „städtischen“ und „ländlichen“ Ökonomien sowie der strikten Trennung von Subsistenz/Informalität und Marktproduktion. Das ergibt, vor allem im großen Überblick, geographische Einheiten, deren Charakter als statisch oder sehr träge in der Entwicklung angenommen wird und in deren Beschreibung die Interdependenzen gegenüber der Beschreibung des isolierten Gegenstands in den Hintergrund treten. In einem dynamischen Modell hingegen gibt es keine geschlossenen Räume, sondern eine ständige, wechselnde Durchdringung und Überlagerung unterschiedlicher Aktivitäten, die zu einem Nebeneinander und Ineinander verschiedener wirtschaftlicher Prozesse und Ebenen führen. Dies gilt bereits für die Perioden vor der europäischen Neuzeit, doch nahmen Komplexität und Dynamik mit dem Ausgreifen der europäischen Mächte und der Kolonisierung zu und wurden schließlich gegen Ende des 20. Jahrhunderts so vielfältig, dass es zum Verständnis wirtschaftlichen

Handelns vieler unterschiedlicher Erklärungen bedarf.

Was damit gemeint ist, möchte ich im Folgenden aus unterschiedlichen Perspektiven – global, regional, national und lokal – kurz beschreiben und beispielhaft illustrieren. Die unterschiedlichen Ebenen von „global“ bis „lokal“ lassen sich allerdings nur schwer getrennt darstellen. Immer wieder werden Veränderungen und Vorgänge auf einer Ebene unmittelbar für andere wirksam. Das gilt insbesondere für die Periode seit den 1980er Jahren, lässt sich jedoch auch in früheren Zeiten unschwer zeigen.

So passten die Basotho im südlichen Afrika in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Wirtschaft den modernen Bedingungen erfolgreich an. „Es gab eine rasche technische Entwicklung, vor allem die verbreitete Annahme des von Ochsen gezogenen Pfluges, und Basotho wurden zu erfolgreichen Farmern und Fuhrleuten, die Getreide und andere Agrarprodukte exportierten, vor allem für die wachsenden Bevölkerung der Minenstadt Kimberley. Sie errichteten eine Reihe von Handelsniederlassungen und die Wirtschaft wurde in einem hohen Maße monetarisiert und kommerzialisiert.“ (Cobbe 1983, 294) Mit dem Schrumpfen der Transportkosten – Ausbau der Eisenbahn und Einsatz von Dampfschiffen – wurde Getreide aus Australien oder Amerika deutlich billiger als die lokale Produktion. 2 bis 4 Shilling erzielte 1888 ein Sack Getreide, der zuvor für 15 bis 20 gehandelt worden war. In Verbindung mit lokalen Faktoren führte dies dazu, dass ein erfolgreiches Projekt der wirtschaftlichen Modernisierung scheiterte.

In umgekehrter Richtung schlagen heute lokale Krisen sehr rasch auf Weltmarktangebot und -preise durch, wobei Rohstoffspekulanten die Wirkung in der Regel verstärken. Als Beispiel seien Geiselnahmen und andere gewaltsame Reaktionen im Nigerdelta mit ihrer Wirkung auf den Rohölpreis genannt, oder

der Einfluss, den lokale Politik und Kämpfe zwischen Milizen, Banditen und nationaler Armee im Osten der Demokratischen Republik Kongo auf die Preise von seltenen Metallen haben, die – wie Coltan – in der Kommunikationstechnologie eingesetzt werden. Hier wird zugleich auch ein Zusammenhang zwischen global und lokal sehr deutlich sichtbar. (vgl. http://www.ngo-online.de/ganze_nachricht.php?Nr=15570, 18.12.2007)

Afrika im globalen Kontext

Bis zum 16. Jahrhundert lag Afrika am Rande verschiedener Weltwirtschaften (Wallerstein 1986, 27ff.), mit denen es ein Austausch von Waren, Wissen und Arbeitskraft verband. Sehen wir von Ägypten und Karthago ab, besonders prominent in afrozentrischen Darstellungen, und vom Reich der Almoraviden, das von Marokko aus die Iberische Halbinsel kontrollierte, waren diese Wirtschaftsbeziehungen von den fremden Mächten initiiert und kontrolliert, ob es sich nun um die Lieferung von Getreide und Sklaven für das römische Imperium handelte, den transsaharischen Goldhandel mit den oberitalienischen Städten oder den Warentausch mit China, den vor allem die sieben Reisen des Admirals Cheng Ho zu Beginn des 15. Jahrhunderts förderten, der aber durchwegs über arabische und indische Kaufleute lief.

Die Wirtschaftsbeziehungen mit indischen, persischen und arabischen Handelszentren im Indischen Ozean waren nachhaltiger als die Beziehungen mit China. In einem etwas blumigen Stil schrieben Gilbert/Reynolds (2004, 105) über die Swahili Gesellschaft zwischen 1000 und 1500: „In dieser Periode wurde der Indische Ozean zu einer breiten Handelsstraße, die vom Roten Meer bis China reichte. [...] Das war eine Zeit, in der der Fernhandel bereits solche Dimensionen annahm, dass auch Massengüter wie Reis oder Holz verschifft wurden. [...] Um 1400 konnte ein Patrizier der Waswahili sein Haus

durchaus mit chinesischem Porzellan schmücken und chinesische Seide tragen, ein persischer Kaufmann, der mit Ostafrika Handel trieb, Reis importiert aus Indien in einer chinesischen Schale essen, und indische Textilarbeiter Stoffe erzeugen, die indische Händler bis nach Ostafrika und Südostasien verkauften.“

Mit Beginn der europäischen Expansion änderte sich die Position Afrikas im Weltsystem erheblich. Das Mittelmeer und der dorthin orientierte Handel verloren an Bedeutung, neue wichtige Umschlagplätze entstanden an den atlantischen Küsten, und im Indischen Ozean setzten Portugal und nach ihm andere europäische Mächte mit wachsender Gewalt ihre Macht gegen die etablierten Handelsherren durch.

Die Suche nach Gold und Elfenbein, die Jagd nach Sklaven sowie der Verkauf von Waffen und Alkohol zogen tiefgreifende wirtschaftliche, politische und soziale Veränderungen nicht nur der Gesellschaften im Küstenbereich nach sich. Menschen wurden zur Ware und die Aufbringung zerstörte Staaten und ließ neue entstehen. Indische Stoffe und billige Tonwaren ruinierten das afrikanische Gewerbe. Der Import von Kaurischnecken in großen Mengen und das Eindringen von Silber- und Goldmünzen ließen die bis dahin benützten Zahlungsmittel wertlos werden und brachten das Geldwesen unter die Kontrolle der europäischen Mächte. Die mehr oder minder erzwungene Übernahme von europäischen Standards für das Messen, Wägen und Zählen trug nicht unwesentlich zur Effizienz dieser Kontrolle bei (vgl. Guyer 2004, 49ff).

Der „legitime Handel“ mit Palmöl und Kautschuk, der den Sklavenhandel ablöste, zerstörte die gewachsene Wirtschaftsstruktur Afrikas weit hinein ins Hinterland, und mit der Konsolidierung der kolonialen Herrschaft schrieben die Metropolen ihren Kolonien auch feste Rollen für deren Mitwirkung in der Weltwirtschaft zu. Senegal exportierte Erdnüsse und bekam

dafür Reis aus den französischen Kolonien in Südostasien; Mauritius und Reunion produzierten Zucker für den europäischen Markt und mussten dafür nach der Sklavenbefreiung Arbeitskräfte aus Indien anwerben. Je dichter die Vernetzung der globalen Wirtschaft wurde und je billiger der Warentransport durch schnellere und größere Schiffe, desto öfter bekamen Afrikas Ökonomien die meist negativen Folgen dieser Globalisierung zu spüren.

Waren die subsidiären Leistungen der Kolonien auch auf die jeweiligen Metropolen ausgerichtet, so schufen die Kolonialmächte in den Überseebesitzungen doch offene Ökonomien (vgl. Hopkins 1980, 168ff.), die – wie es ein us-amerikanischer Autor formulierte – Lungenentzündung bekamen, wenn sich die Wirtschaft der Industriestaaten bloß einen Schnupfen einfing. In diesem Sinne litten die Kolonien unter der Wirtschaftskrise der 1930er Jahre, finanzierten die beiden Weltkriege mit und schlitterten durch die globale Krise um 1980 vollends in ein wirtschaftliches Desaster. Nur in den britischen Siedlerkolonien und in Südafrika konnten die lokalen Regierungen bis in die 1960er Jahre eine Wirtschaftspolitik machen, die die Interessen des Territoriums stärker berücksichtigte. Besonders günstig lief es dabei während der Weltwirtschaftskrise für Rhodesien und Südafrika, die von den stark steigenden Goldpreisen nach Aufhebung der Goldbindung westlicher Währungen profitierten.

Während des Zweiten Weltkriegs spielten Afrikas Bodenschätze für die Alliierten eine bedeutende Rolle: 50% des Goldes, zwischen einem und zwei Fünftel des verarbeiteten Mangans, Chroms, Vanadiums und Kupfers, nahezu 90% des Kobalts, die gesamte Uranproduktion und 98% der Weltproduktion an Industriemangant kamen aus Afrika südlich der Sahara. (Dumett 1985, 382f) Aber auch die Landwirtschaft und die industrielle Produktion waren in die Kriegswirtschaft eingebunden.

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges änderte sich Afrikas Rolle im Weltsystem erneut. In den USA hatte es während der Kriegsjahre eine industrielle Expansion sondergleichen gegeben: „Die Industrie expandierte in den Vereinigten Staaten in den Jahren 1940 bis 1944 schneller – über 15% im Jahr – als je zuvor oder danach. [...] Die Vereinigten Staaten waren das einzige Land unter den Großmächten, das durch den Krieg reicher – und tatsächlich viel reicher – wurde statt ärmer. Am Ende des Krieges besaß Washington Goldreserven im Wert von 20 Milliarden Dollar, beinahe zwei Drittel der gesamten Goldreserven der Welt. Mehr als die Hälfte der Industrieproduktion der Welt kam aus den Vereinigten Staaten und ein Drittel der Weltproduktion an Gütern aller Art.“ (Kennedy 1989, 533f) Auf der Grundlage der militärischen und wirtschaftlichen Überlegenheit deklarierten die USA eine amerikanische Weltordnung, in deren Zentrum die Öffnung der Märkte und damit das Ende der Kolonien stand.

Es war somit keineswegs ein Zufall, dass wichtige neue Instrumente der globalen Kontrolle in den USA entstanden bzw. dort ihren Sitz hatten. 1943 gründete man im Kontext der Debatte um die „Vereinten Nationen“ die FAO (*Food and Agriculture Organization*). Das Abkommen von Bretton Woods schuf 1944 (Keynes war Pate) die „Weltbank“ (eigentlich „Internationale Bank für Wiederaufbau und Entwicklung“) und den „Internationalen Währungsfonds“. 1947 unterschrieben in Havanna die ersten 23 Staaten das GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*). Die politische Unabhängigkeit der afrikanischen Kolonien war verbunden mit einer wirtschaftlichen Öffnung gegenüber dem globalen Kapital. Wohl versuchten einige Staaten sich dagegen abzuschließen, konnten dem Druck der *global players* jedoch nicht standhalten.

Gegen Ende der 1970er Jahre wurden die Forderungen der interna-

tionalen Geldgeber, voran Weltbank und IWF, immer nachdrücklicher: Verkleinerung des Staatsapparats, völlige Freigabe des Marktes und Privatisierung, Erhöhung der Produzentenpreise und Abwertung der nationalen Währung. Gab es anfangs Widerstand, so zwang die Krise Anfang der 1980er Jahre die meisten Staaten zur Annahme der Bedingungen. Die Preise für die meisten Exportprodukte, ob aus der agrarischen Produktion oder aus dem Bergbau, lagen tiefer denn je zuvor. Andererseits hatten die meisten Staaten kaum noch Geld, um die notwendigen Importe an Energie, Investitions- und Konsumgütern zu finanzieren. Die nationalen Regierungen waren fortan nicht mehr Partner, sondern Mündel internationaler Institutionen.

Alle Versuche, sich durch die Einstellung der Schuldentrückzahlung oder einen Handelsboykott Gehör zu verschaffen, scheiterten. Die Weigerung der Côte-d'Ivoire, die Kakaoernte von 1988/89 zum angebotenen Preis zu verkaufen, brachte weder den Produzenten noch dem ivoirischen Staat etwas, wohl aber Spekulationsgewinne für die Händler auf dem Rohstoffmarkt in London (vgl. Internationales Afrikaforum 25/3, 1989, 220). Die Reduktion der Schuldentrückzahlung Zambias auf 10% des Exporterlöses im Jahr 1988 war ein spektakulärer Bruch mit der Weltbank und dem IWF, erwies sich jedoch als undurchführbar und war letztlich nicht mehr als eine Wahlkampfstrategie von Präsident Kenneth Kaunda (vgl. Schicho 2004, 352f.).

Je schwieriger die Zeiten wurden und je höher die Schulden, die Afrikas Staaten bei Banken und bei den internationalen Finanzinstitutionen hatten, desto geringer waren ihre Chancen, Gegenstrategien politischer und wirtschaftlicher Art umzusetzen. Mit den 1990er Jahren brach vollends eine Zeit des „vorausseilenden Gehorsams“ an. Die direkte und indirekte Kontrolle, die internationale Finanzinstitutionen,

große Geber von Entwicklungshilfe und Gläubigerkonsortien seither wirtschaftlich, aber auch politisch in Afrika ausüben, veranlasst mich dazu, von einer „Dritten Kolonisierung“ – der kolonialen Aufteilung Ende des 19. Jahrhunderts und der Neokolonisierung nach den Unabhängigkeiten folgend – zu sprechen (vgl. Callaghy 1991).

Afrika wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Wirtschaftspartner immer unbedeutender: Hatten Afrikas Ökonomien 1960 einen Anteil von 6% am Welthandel, was die Importe betraf, und 5,1% bei den Exporten, war dieser Anteil 1985 (die Erdölproduktion ausgenommen) auf 4% gesunken. Ende des Jahrhunderts lag die Quote schließlich deutlich unter 2%. Andererseits entwickelte sich der Kontinent in Verbindung mit Interventionen bei Versorgungskrisen, Bürgerkriegen und staatlichen Insolvenzen, mit Flüchtlingshilfe, Seuchenbekämpfung und Steuerung europagerichteter Migration zu einem nicht zu unterschätzenden Ziel wirtschaftlicher Aktivitäten des Westens. Afrika blieb weiters ein relativ unkomplizierter Partner der Entwicklungshilfe, ein williger Kreditnehmer, Raum für wirtschaftliche Aktivitäten, die in westlichen Ländern aufgegeben werden, weil sie Schaden anrichten oder keine Gewinn mehr einbringen, Exportziel für Rüstungsgüter, gesundheitsgefährdende Medikamente und Abfallstoffe, u.a. mehr. Zusammengefasst: Es ist ein Wirtschaftspartner für besondere Branchen und Tätigkeiten.

Abschließend noch eine wichtige Feststellung aus globaler Perspektive: Der Sklavenhandel und später die mehr oder minder freiwillige Migration von AfrikanerInnen (Arbeitsmigration, Militärdienst, Bildungsmigration, Flucht vor Elend und Arbeitslosigkeit u.a. mehr) ließen in Europa, in den Amerikas, aber auch in arabischen Ländern eine bedeutende afrikanische Diaspora entstehen. „Afrika ist kein Kontinent,

sondern ein Konzept“, schreibt der Soziologe Ulrich Beck, „keine feste geographische Größe, kein abgrenzbarer Ort auf dem Erdball, sondern eine transnationale Idee und ihre Inszenierung, die an vielen Orten der Welt stattfindet.“ (Beck 1997, 55)

Wirtschaftsregion Afrika: Von Innen nach Außen

Gehen wir von der nicht ganz unbegründeten, aber dennoch völlig falschen Darstellung der Wirtschaftsverhältnisse in unserem Schulatlas aus, die Ende des 20. Jahrhunderts immer noch an der klassischen Aufteilung von „Hirtennomaden, Savannenbauern, Brandrodungsfeldbau“ festhält, so lässt sich diese Grundstruktur einer Beschreibung vorkolonialer Verhältnisse ganz gut unterlegen. Der historischen „Realität“ kommen wir aber erst näher, wenn wir die Grundstruktur auf mannigfache Weise ergänzen und durchbrechen.

Die erste Ergänzung gilt der Interdependenz der klassischen „Wirtschaftsräume“. Hirten, Oasenkulturen und Getreideproduzenten, ebenso Bodenbauer und Sammlerökonomien in ariden Gebieten bzw. Waldzonen waren in ihrer Sicherung der Lebensmittelversorgung, aber auch hinsichtlich Rohstoffen, Geräten und Technologie aufeinander angewiesen. Dies wird deutlich anhand der Wirtschaftsbeziehungen im Sahel und den angrenzenden Teilen der Sahara, vom heutigen Mauretanien und Senegal bis in den Tschad. In der Herstellung von Gütern ergänzten einander Viehzucht, Landwirtschaft der Oasen und Salzgewinnung des Nordens, die agrarische Produktion der Sahel und das Gewerbe der Städte im Süden; der Handel reichte im Norden bis ans Mittelmeer und brachte von dort europäische Industriegüter, im Süden bis in die Waldgebiete, aus denen Kolanuss kam und wohin Hirtennomaden ihr Vieh verkauften. Die unterschiedlichen Gesellschaften dieses Raums hatten

über Jahrhunderte zu einem System der Interaktion und Arbeitsteilung gefunden, das stärker von gegenseitiger Abhängigkeit, ökonomischer Kooperation und politischer Organisation bestimmt war als von bewaffneten Auseinandersetzungen. Dieses großräumige Netzwerk ermöglichte regelmäßigen Austausch von Waren und Dienstleistungen, die jahreszeitliche Bewegung der Viehzüchter, die Existenzsicherung in immer wieder auftretenden Dürrezeiten und die Produktion bestimmter Güter für den Handel über weite Distanzen, wie Salz und Stoffe für afrikanische Märkte oder Lederwaren und Straußenfedern für den Export nach Europa. (Für eine exemplarische Darstellung dieser wirtschaftlichen Verflechtungen im Raum Niger vgl. Weiß 1990, 48ff).

Welche Bedeutung die wirtschaftliche Verflechtung für die Gesellschaften in diesem Großraum hatte zeigte sich erst richtig mit der Kolonisierung. Die „Modernisierung“ der einheimischen Wirtschaft führte zur weitgehenden Zerstörung der sozialen und wirtschaftlichen Systeme. Die Befreiung (bzw. die „Freiwerdung“) von Sklaven und hörigen Bauern hatte deren Abwanderung zur Folge und/oder eine Änderung der agrarischen Produktion. Die Einführung von Zöllen und Abgaben auf Märkten erwies sich als kontraproduktiv, weil der Handel daraufhin andere Wege und Märkte suchte. Mit der Einhebung von Kopfsteuern wurden vor allem die kleinen Bauern belastet und in Krisenzeiten entzogen sich viele von ihnen der Steuer durch Migration. Die Requirierung von Getreidevorräten lieferte die Bevölkerung den periodischen Hungersnöten aus und die Beschlagnahme von Lasttieren, vor allem Kamelen, löste Aufstände der Nomadenbevölkerung aus. Wir können diese Eingriffe in die afrikanische Wirtschaft durchaus als eine der Wurzeln gewaltsamer Auseinandersetzungen im heutigen Afrika – wie sie gerade wieder im Tschad aktuell wurden – ansehen.

Ein zweiter Strang, den es zu verfolgen gilt, ist die Einführung bzw. Verbreitung von Kulturpflanzen und ihre wirtschaftlichen und politischen Folgen. Hier geht es einerseits um Grundnahrungsmittel wie Mais, Kassava oder Reis, andererseits um Produkte für den Export wie Kakao. Ähnlich wie die Kartoffel in Europa veränderten Mais und Kassava (Maniok) seit ihrer Einführung Anfang des 16. Jahrhunderts die Ernährungslage sehr deutlich; der endgültige Durchbruch – Mais liefert heute in Afrika südlich der Sahara zwischen 30% und 60% des Kalorienbedarfs – kam allerdings erst im 20. Jahrhundert. In Bezug auf die Guineaküste schrieb James McCann (2001, 259): „Mais, der zwei Ernten in einer Saison erlaubt, führte zu einem strategischen Aufschwung in Hinblick auf die Versorgung mit Grundnahrungsmitteln. Damit wurde Arbeitskraft freigesetzt, die es erlaubte, die Siedlungsgrenze im Waldgebiet weiter vorzutreiben, [wobei freie Kapazität von Humanressourcen, erg. W.S.] wiederum politische bzw. staatliche Entwicklung förderte. [...] Mais war vorteilhaft, weil er, rasch wachsend, Kohlehydrate bereits mit Ende der Regenzeit lieferte, und das mit geringerem Arbeitsaufwand als Yams. Mais garantierte eine zweite Ernte; und Kassava, die ebenfalls wenig Arbeit erforderte, ergänzte die Vorteile des Mais auf das Beste. Sie hatte zwar eine lange Reifezeit, konnte dafür jedoch über lange Zeit im Boden für Konsumation aufbewahrt werden.“ Mais wurde in vielen Teilen Afrikas die wichtigste Komponente zur Versorgung neuer Zentren, vor allem in Verbindung mit der Minenindustrie seit dem 19. Jahrhundert.

Die Einführung von Nutzpflanzen für die Exportproduktion, wie etwa Kakao im Hinterland der westafrikanischen Küste, veränderte nicht nur die Struktur der Landwirtschaft, sondern hatte auch neue Formen der Nutzung von Arbeitskraft – Sklaven als Ergänzung der Familienarbeit und später Arbeitsmigration – zur Folge. Die Kakaoproduktion (ähn-

lich wie die Ausweitung des Erdnussanbaus in Senegal und Gambia) setzte bereits vor der Kolonisierung ein. Die Zuwanderung junger, starker Arbeitskräfte im Süden Togos oder der Côte-d'Ivoire sowie in der Asante- und Ewe-Region der Goldküste ließ dort große Pflanzungen entstehen und führte zur Bildung einer ländlichen Unternehmerschicht. Andererseits fehlte in den Herkunftsgebieten Arbeitskraft und die landwirtschaftliche Produktion schrumpfte. In kritischen Fällen – vor allem in der Zeit der Saheldürre der 1970er Jahre – war dies einer der Gründe für lokale Hungersnöte.

Beinahe am wichtigsten ist aber eine dritter Prozess der wirtschaftsräumlichen Umgestaltung: Die Verlagerung der regionalen Zentren vom Landesinneren an die Küsten, die insbesondere in West- und Zentralafrika wirksam wurde. Mit der wirtschaftlichen und politischen Inbesitznahme Afrikas durch die europäischen Mächte veränderte sich im Verlauf mehrerer Jahrhunderte die Struktur der Region Afrika grundlegend. Die großen Handelsstraßen im Inneren des Kontinents verloren an Bedeutung. Handel und Transport orientierte sich in Richtung auf die Hafenstädte. Die neuen Zentren lagen zumeist an der Küste, oder waren, wie Kenyas Hauptstadt Nairobi, moderne Verkehrsknotenpunkte: die subregionale Peripherie wurde zum Zentrum, die alten Zentren zum Hinterland. Das lässt sich besonders gut am Beispiel des Wirtschaftsraumes Nigeria-Niger zeigen, wo Lagos und das Nigerdelta seit dem 19. Jahrhundert immer stärker zu Zentren wurden, die großen Reiche wie Bornu, die Hausastaaten und die Fulbestaaten jedoch zum Hinterland (Vgl. Schicho 2001, 77ff., 162ff). Doch nicht nur die Handelszentren verlagerten sich vom Inneren des Kontinents zur Küste und ins Umland der neuen Hauptstädte, auch die Produktion von Gütern für den Export und in späteren Jahren die Industrialisierung fand in diesen küstennahen Räumen statt.

Mitte des 19. Jahrhunderts konzentrierten sich im Senegal die Bemühungen der kolonisierenden Franzosen auf ein einziges agrarisches Exportprodukt: Erdnüsse. Der Anbau erfolgte vor allem im *bassin arachidier*, den drei Regionen Thies, Diourbel und Kaolack östlich und südöstlich von Dakar. Von 1 t im Jahr 1840 stieg die gehandelte Menge bis auf etwa 750.000 t im Jahr 1960. Da aufgrund der Monokultur die Viehhaltung aufgegeben werden musste bzw. die Nutzung der Felder als Weide in der Trockenzeit entfiel, gab es keine natürliche Düngung mehr. Die Monokultur brachte eine beschleunigte Bodenerosion mit sich und vereinnahmte immer neue Flächen. Auf diese Weise entzog man der Produktion von Lebensmitteln (Hirse) und der Viehwirtschaft die Grundlage und es kam auch zur Zerstörung der vorhandenen Waldbestände. Ökologie und Landwirtschaft wurden mittel- und langfristig geschädigt und die bäuerliche Wirtschaft anfälliger für Krisen. Das Hinterland im heutigen Mali wurde in die Nutzung des *basin arachidier* insofern einbezogen, als von dort Grundnahrungsmittel bezogen und Arbeitskräfte angeworben wurden.

Rund um Dakar – die Hauptstadt der französischen kolonialen Föderation AOF („Französisch Westafrika“) – entstand aus der Ersatzproduktion von Gütern während des Zweiten Weltkriegs eine industrielle Produktion, die zwar nach Kriegsende durch die Öffnung der Märkte wieder stark unter Druck geriet, dennoch aber den Kern eines wirtschaftlichen Subzentrums verstärkte. Ende der 1950er Jahre gab es da rund 150 Industrieunternehmen mit etwa 12.000 Angestellten – der größte Teil davon gehörte französischem Kapital. Die Regierung des unabhängigen Senegal förderte diese Industriezone nach der Unabhängigkeit weiter, doch blieb der Nutzen für die nationale Ökonomie letztlich gering. „Senegal zahlte einen hohen Preis für das industrielle Wachstum in den 1960er Jahren.

Die Steuererleichterungen für französische Firmen reduzierten den Beitrag der Industrie zum Budget praktisch auf Null. Wenn man die Subventionen der Regierung und die Einfuhrsteuerbefreiung für die Unternehmen mit einbezieht, dann war der Beitrag der Industrie zum gesamten Steueraufkommen negativ. Gewinntransfer machte aus dem Senegal einen Nettoexporteur von Kapital nach der früheren Metropole. Die Regierung erhielt allerdings auch ihren Anteil: Importabgaben waren das wichtigste Einkommen des Fiskus. Die Konsumenten zahlten [...] die Agrarproduzenten verloren gleich zweifach: sie verkauften ihre Erdnüsse billig und kauften Industriegüter teuer, genau wie in der Kolonialzeit.“ (Boone 1992, 119)

Mit der Kolonisierung und noch deutlicher mit der Unabhängigkeit zerfiel der Kontinent immer stärker in nationale Wirtschaftsräume, zwischen denen zwar Interdependenz, oder besser Subsidiaritätsbeziehungen, bestanden und bestehen, wodurch aber in erster Linie die Interessen fremden Kapitals befriedigt wurden. Das gilt in etwa für die Räume um die Zentren Nairobi (Ostafrikanische Gemeinschaft) oder Dakar (AOF-Nachfolgestaaten inklusive Gambia und Guinea Bissau), vor allem aber für das Südliche Afrika, das den wirtschaftlichen Strategien der Südafrikanischen Republik kaum etwas entgegensetzen konnte (Vgl. Schicho 1999, 126ff.). Zu nennen sind hier auch Währungsgemeinschaften – um den Franc CFA (*Communauté Financière d'Afrique*) oder den südafrikanische Rand –, Wirtschaftsgemeinschaften, aber auch die Instandhaltung und der Ausbau der Infrastruktur. Grenzüberschreitende Projekte in den Bereichen Energieversorgung, Bewässerung oder Transport involvieren immer nur Teile benachbarter Staaten. Kommunikationsnetze werden vor allem seit dem Ausbau der Funktelefonie transnational.

Die Europäische Union legt in den letzten Jahren verstärkt Wert auf eine Kooperation mit subregio-

nen Verbänden, wie die westafrikanische Wirtschaftsgemeinschaft ECOWAS (vgl. Lavergne 1997) oder die *Southern African Development Community*. Diese Staatengruppen repräsentieren jedoch – trotz ihrer Benennung und Statuten – eher politische als wirtschaftliche Räume. Was dabei gegenüber der Kolonialzeit unverändert blieb, ist die Macht Europas über diese Staatengruppen, selbst wenn die Verhandlungen unter dem Siegel „Partnerschaft“ geführt werden. (Für eine kritische Position zum Gegenstand *European Partnership Agreement* siehe <http://www.stopepa.de/>, 4.2.2008.)

Nationale und lokale Wirtschaftsräume

Die Wirtschaftsleistung eines Staates setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, von denen nur ein Teil durch Statistiken wahrgenommen wird bzw. quantifizierbar ist. Für die Gesellschaften des Nordens schätzt man den Anteil der „unsichtbaren“ Wirtschaftsleistung zwischen einem Drittel und der Hälfte der gesamten Leistung. Im Süden liegt dieser Wert weit höher. Aussagen über den „unsichtbaren“ Bereich können wir mangels statistischer Daten nur punktuell, anhand einzelner kleiner Unternehmen oder Sektoren, treffen.

Daraus ergeben sich für die afrikanische Wirtschaft und Gesellschaft zwei Konsequenzen:

- Selbst dort, wo die offiziell wahrgenommene Wirtschaft völlig zusammenbricht, gibt es weiterhin ein umfangreiches und zielgerichtetes wirtschaftliches Handeln im „unsichtbaren“ Bereich.
- Auch wenn, wie etwa in der Darstellung der Bretton-Woods-Institutionen, es mit der Wirtschaft gut oder zum besten steht, befinden sich unter Umständen große Teile der „unsichtbaren Wirtschaft“ in der Krise und diese kann innerhalb kurzer Zeit auch wieder den sichtbaren Teil der Wirtschaft mit einbeziehen.

Bei der Beurteilung der offiziellen oder formalen Wirtschaft und ihrer Befindlichkeit müssen wir also nicht nur die Tatsache berücksichtigen, dass die nationalen Ökonomien Afrikas Teil der Weltwirtschaft sind und für die Zentren der Weltwirtschaft Leistungen erbringen, sondern dass sie selbst – oder Teile von ihnen – wiederum Zentrum für eine lokale Peripherie in Form des informellen Sektors oder der unsichtbaren Wirtschaft („Subsistenz“) sind, deren Arbeitsleistung und Ressourcen sie im jeweils eigenen Interesse verwenden. Es sind in der Regel jene Teile des Landes bzw. jene Gruppen der Gesellschaft, die im kolonialen Kontext die Bezeichnung „nützlich“ und „modern“ erhielten, die den „Rest“ (territorial wie gesellschaftlich) ausbeuten.

80% bis 98% der Bevölkerung wohnten zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit auf dem Lande, was keineswegs gleichzusetzen war mit dem Anteil der Bevölkerung, der ausschließlich von Agrarproduktion lebte; viele Staaten hatten eine positive oder beinahe ausgeglichene Handelsbilanz, geringe Schulden, kaum Arbeitslosigkeit, eine niedrige Inflation, eine (zumindest mengenmäßig) steigende Produktion, einen wachsenden Inlandsmarkt in enger Verbindung mit der nun raschen Urbanisierung, und in vielen Staaten versprach die erfolgreiche Suche nach Bodenschätzen eine merkbare Expansion der Rohstoffproduktion für die folgenden Dekaden.

Neben diesen positiven Merkmalen gab es allerdings auch weniger positive: die meisten Staaten hatten die wirtschaftliche Expansion der Nachkriegszeit mit Entwicklungsgeldern aus dem Norden finanziert und brauchten weiterhin Entwicklungshilfe, wenn sie den Expansionsprozess fortsetzen wollten. Große Teile der Wirtschaft waren fremd kontrolliert und viele der neuen Staaten hatten weder Währungshoheit noch eine Kontrolle über die Geldflüsse aus dem und in das Land. Die kolonialen Monokulturen wurden – nicht zu-

letzt aufgrund der beratenden Experten aus den Industrieländern – nach der Unabhängigkeit eher verstärkt als abgebaut.

Erschwerend kam auch dazu, dass die einheimische wirtschaftliche Kapazität und Kompetenz zu wenig und ungleich entwickelt waren. Die nationale Politik traf wirtschaftliche Entscheidungen aufgrund falscher Einschätzungen oder ohne Rücksicht auf Wirtschaftlichkeit. Die Vereinnahmung des Staates durch Eliten erzeugte ein rasch wachsendes soziales Ungleichgewicht, die Verarmung der ohnedies kleinen Mittelschicht sowie Frustration und Mangel für weite Teile der Gesellschaft.

Die Verantwortlichen der neuen Staaten erbten, was der Wirtschaftshistoriker Antony Hopkins (An economic history of West Africa, 1980, 167ff.) als „Offene Ökonomie“ beschrieb, auf den Außenhandel hin orientiert und dominiert vom Kapital des Nordens. Die kolonialen Wirtschaften exportierten Rohstoffe, meist mit einem Schwergewicht auf einige wenige – die drei wichtigsten Exportgüter machten in nahezu allen kolonialen Staaten zusammen etwa zwei Drittel der Exportwerte aus – und importierten Konsumwaren.

Auf diese Situation reagierten die afrikanischen Politiker mit zwei unterschiedlichen Strategien – Politik der offenen Tür oder *self-reliance* in Verbindung mit straffer Kontrolle. Naomi Chazan et al. (1999, 263ff) sprechen hier von kapitalistischen Strategien einerseits, populistischen und afro-marxistischen Strategien andererseits. Sowohl die offenen wie die geschlossenen Ökonomien weisen in ihrer Entwicklung Ähnlichkeiten auf. Das betrifft:

- Die Konzentration der wirtschaftlichen Entscheidungen auf urbane Zentren bzw. den Staat
- Die Ausweitung der Produktion von Rohstoffen trotz einer Verschlechterung der *terms of trade*
- Die Finanzierung der Entwicklung anderer Sektoren aus der agrarischen Produktion

- Die zunehmende Erschöpfung von Rohstoffvorkommen bzw. ökologische Veränderungen, die sinkende Produktionsziffern zur Folge haben
- Rasch steigende „unproduktive“ Kosten für Armee und staatliche Verwaltung
- Nationalisierung, bzw. Afrikanisierung und Indigenisierung
- Sinkende Einkommen der unselbstständig Erwerbstätigen parallel zur Entstehung der grauen Wirtschaft und des informellen Sektors

In einigen Staaten kam es durch die Erschließung neuer Abbaugelände mineralischer Rohstoffe bzw. der Förderung von Erdöl und Erdgas zu einem starken Anwachsen des Nationalprodukts. Die Verwertung gelang in der Regel offenen Ökonomien (wie Botswana mit Diamanten) besser als geschlossenen Ökonomien (wie Guinea mit Bauxit und Eisen).

Eine „Politik der offenen Tür“ betrieben unter wechselnden Bezeichnungen Ghana mit seinem ersten Entwicklungsplan (Arthur W. Lewis „*industrialisation-by-invitation*“ – bis 1961), Gambia, Liberia, Sierra Leone, Côte d'Ivoire, Kenya, Nigeria, Kamerun, Malawi oder Botswana. Politiker wie Houphouët-Boigny von der Côte-d'Ivoire verstanden sich als „Pragmatiker“ im Gegensatz zu den „Ideologen“ und bekannten sich zu einer ungleichen Verteilung des Volkseinkommens. Eine „liberale Marktwirtschaft“ betrieben diese Staaten allerdings ebenso wenig wie die kapitalistischen Staaten des Nordens.

Geschlossene Ökonomien wie Ghana zwischen 1961 und 1966, Guinea, Mali, Algerien oder Tansania setzten auf die eigene Kontrolle von Produktion und Handel. Sie traten für weitgehende Nationalisierung und Überwachung der privaten Wirtschaftstätigkeit durch staatliche Instrumente ein: staatliche Vermarktungs- und Handelsgesellschaften, Export- und Importlizenzen, Kontrolle der Finanztransfers durch eine staatliche Bank, aber auch

Überwachung und Disziplinierung der Arbeitskraft durch den Staat.

Anstelle privater Unternehmen förderten die Regierungen der geschlossenen Ökonomien Genossenschaften oder gründeten parastaatliche Organisationen; der Markt wurde durch Preisregulierung, Subventionen und Verteilungsquoten zentral geregelt. Im Gegensatz zu den bürgerlichen Repräsentanten der offenen Ökonomien formulierten sie eine gleichmäßige Verteilung des Nationaleinkommens und soziale Entwicklungsmaßnahmen als bevorzugte Ziele der staatlichen Tätigkeit. Zwischen der politischen Forderung und der Realisierung bestand jedoch ein krasser Unterschied.

Obwohl sich die meisten Staaten zur Gänze oder überwiegend aus den Überschüssen der Landwirtschaft finanzierten, erhielt dieser Sektor von allen Produktionszweigen die geringste Förderung. Wie in der Kolonialzeit versuchten die Regierungen die Bauern durch verschiedene Disziplinierungsmaßnahmen zur Produktion zu zwingen, sicherten sich den Profit durch eigene Vermarktungsorganisationen und passten den Preis fast willkürlich den eigenen Bedürfnissen an. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich bei den staatlichen Maßnahmen in Hinblick darauf, ob es sich um Subsistenzproduktion oder Exportproduktion handelte, ob die Interessen der Staatsklasse betroffen waren oder nicht.

Industrie und Bergbau hatten in allen nationalen Ökonomien weit geringere Bedeutung als die Agrarproduktion. Mitte der 1960er Jahre wiesen nur wenige afrikanische Staaten einen Anteil von über 20% am Nationalprodukt für diesen Bereich aus – und wenn, so hing das in der Regel mit dem Bergbau zusammen. Abgesehen von Südafrika und Ägypten hatten bis dahin die Ansätze zu einer Ersatzgüterproduktion, die in den Jahren des Zweiten Weltkriegs initiiert worden war, zu keiner weiteren Industrialisierung geführt – vor allem nicht zur Erzeugung von Produktionsgütern.

Die lokalen Unternehmen, überwiegend in fremdem Besitz, verarbeiteten Anfang der 1960er Jahre vor allem Nahrungsmittel und stellten Textilien her. Dazu kam eine erste Bearbeitung der lokal produzierten Rohmaterialien (wie Kupferschmelze). Erst gegen Ende der 1960er Jahre entstanden in Tunesien und auf Mauritius ausgelagerte Exportproduktionen von billigen Textilien, Uhren oder Modeschmuck.

Eine stärkere Ausweitung der Industrie gab es in den 1970er Jahren, wobei teilweise die Einkünfte neu erschlossener Bodenschätze oder eine günstige Konjunkturlage für Rohstoffe in eine staatliche oder staatlich geförderte Industrialisierung gesteckt wurden; dazu nahmen die Regierungen und das Management staatlicher Unternehmen auch ziemlich leichtfertig Kredite auf. Die neue Wirtschaftspolitik und der Geldzufluss förderten eine Klasse von Unternehmern und Profiteuren, die Staat und privates Kapital eng miteinander verbanden.

Die meisten der neuen Anlagen erwiesen sich als nicht profitabel. In Kamerun machte die VOEST mit einer Zellstoffanlage (Cellucam) bankrott, Nigeria errichtete eine Reihe von Montagewerken für Autos und Lastwagen, Côte d'Ivoire bestellte zwölf schlüsselfertige Zuckerfabriken und Zaïre baute zu seinen gigantischen Elektrizitätswerken auch ein Stahlwerk, bestellte Baumwollentkernungsanlagen, die nie richtig funktionierten, und verschuldete sich immer mehr für Investitionen, deren Ertrag nicht einmal die Bezahlung der Zinsen deckte.

Im Gegensatz zur ersten Dekade, in der eine Industrialisierung als geplante, wirtschaftspolitische Maßnahme gesehen wurde, je nach Orientierung und Ideologie im Dienste des Kapitals oder der Gesellschaft, war die zweite Industrialisierungsphase eng verbunden mit Korruption und Vergeudung von Staatsgeldern.

Es war der Handel, in dem einheimisches und fremdes Kapital seit vorkolonialer Zeit das größte

Geschäft mit und in Afrika gemacht hatten. Mit der Unabhängigkeit verringerte sich der Einfluss der großen europäischen Handelsfirmen und afrikanische oder asiatische Händler wurden immer stärker, soweit nicht der Staat durch Monopole oder parastaatliche Unternehmen das lokale Kapital verdrängte.

Im Verlauf der 1960er Jahre erwiesen sich die staatlichen Handelsfirmen als zunehmend inkompetent und kostspielig, und im Verlauf der 1970er Jahre mussten die meisten Staaten dieses Experiment aufgeben und den Markt – en gros wie en detail – wieder dem privaten Kapital überlassen. Besonders problematisch war der Handel mit Grundnahrungsmitteln, weil sich, wie etwa bei Getreide (Reis, Hirse), damit sehr gut spekulieren ließ und die Not die Bevölkerung dazu zwang, beliebige Preise zu bezahlen.

Angesichts einer Landwirtschaft, die ihre Produzenten immer schlechter und mit immer größeren Schwierigkeiten ernährte, und eines nur schwach wachsenden industriellen Sektors wurde in der zweiten Dekade immer wichtiger, was es längst schon gegeben hatte, was aber erst nach einer Studie der ILO 1972 verstärkt Beachtung fand: der informelle Wirtschaftssektor mit seinen höchst variablen Verdienst- und Beschäftigungsweisen. Was in den Augen der Experten zu einer genialen, weil von den Betroffenen selbst geschaffenen wirtschaftlichen Betätigung wurde, war im Grunde der offensichtliche Beleg dafür, dass die postkolonialen Wirtschaftsplaner und die Regierungen der neuen Staaten kläglich versagt hatten. Die 1970er Jahre wurden daher zur Periode einer raschen Expansion des informellen Sektors, während die staatlich gelenkte Wirtschaft immer mehr zusammenbrach.

Aus der Krise zu einem Neubeginn

Afrikas neue Staaten sahen sich Ende der 1980er Jahren einer sehr ungünstigen Situation gegenüber:

- Die Weltwirtschaftslage und die hohe Verschuldung der meisten nationalen Ökonomien erwies sich als Problem weit jenseits der eigenen Lösungskapazität.
- Die Abhängigkeit von Internationalen Finanzorganisationen, Banken und mächtigen Akteure der Entwicklungszusammenarbeit war enorm gestiegen.
- Der Wettbewerb zwischen den Supermächten im Kontext des Kalten Krieges, aber auch die Konkurrenz zwischen den USA und Japan verloren an Wirkung und es verstärkte sich die Hegemonie der Vereinigten Staaten, die erneut auf eine wirtschaftliche Neuordnung Afrikas bzw. eine Anpassung der afrikanischen Ökonomien an die US-amerikanischen Interessen drängten.
- Die nationalen politischen Institutionen waren aufgrund von Korruption und Vereinnahmung durch eine regierende Minderheit so beschädigt, dass sie ihre Aufgabe nicht mehr erfüllen konnten.

Die Folge war eine Dekade voll humanitärer, politischer und wirtschaftlicher Krisen und Zusammenbrüche. Die 1990er Jahre mündeten jedoch in eine Zeit der Restauration, verbunden mit Demokratisierung und massiver Unterstützung von Außen, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts den meisten nationalen Ökonomien jährliche Wachstumsraten zwischen 6% und 12% bescherte. Auch wenn es hier immer wieder Rückschläge gibt, wie die rezenten Unruhen in Kenia, die neben der menschlichen Tragödie und dem politischen einen massiven wirtschaftlichen Schaden für ganz Ostafrika nach sich zogen, ist es doch wieder angebracht, Optimismus zu hegen.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Erfolg lokaler Unternehmungen bedeutender ist als der nationaler Wirtschaftsplanung. Selbst in der Auseinandersetzung mit dem globalen Kapital gelingt es lokalen Akteuren durchaus erfolgreich zu handeln. Ein gutes Beispiel dafür, und das soll die Überlegungen

beschließen, sind die Erfolge, die GewerkschafterInnen und NGOs im Bereich der Gemüse- und Blumenproduktion in Kenya und Tanzania erzielen können: Verbesserung der

Arbeitsbedingungen und zugleich Erhaltung der Arbeitsplätze. In der Beschreibung afrikanischer Wirtschaftsräume ist das Lokale eindeutig

nicht mehr vom Globalen zu trennen, und die Entwicklung scheint, zumindest mancherorts, durchaus in die richtige Richtung zu gehen.

LITERATUR

- M. K. ASANTE, *The History of Africa. The quest for eternal harmony*. New York-London 2007: Routledge.
- R. AUSTEN, *African Economic History. Internal development and external dependency*. London 1987: Currey.
- A. BAIER/CH. MÜLLER, *Der Bielefelder Subsistenzansatz*. CoForum, Texte Ökonomie. 2004. <http://co-forum.de/index.php4?1228,4.4.2006>
- U. BECK, *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main 1997: Suhrkamp.
- C. BOONE, *Merchant capital and the roots of state power in Senegal 1930–1985*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1992.
- Th. M. CALLAGHY, *Africa and the world economy: caught between a rock and a hard place*, in: John W. Harbeson/Donald Rothchild (Hg.), *Africa in world politics*. Boulder 1991: Westview, 39–68.
- N. CHAZAN, u.a., *Politics and society in contemporary Africa*. Boulder 1999: L. Rienner.
- J. COBBE, *The changing nature of dependence: economic problems in Lesotho*, in: *Journal of Modern African Studies* 21/2, 1983, 293–309.
- R. DUMETT, *Africa's strategic minerals during the Second World War*, in: *Journal of African History* 26/4, 1985, 381–408.
- E. GILBERT/J. T. REYNOLDS, *Africa in World History. From Prehistory to the Present*. Upper Saddle River 2004: Pearson Prentice Hall.
- J. I. GUYER, *Marginal gains. Monetary transactions in Atlantic Africa*. Chicago 2004: University of Chicago Press.
- A. G. HOPKINS, *An economic history of West Africa*. London 1980: Longman (1. Auflage 1973).
- P. KENNEDY, *Aufstieg und Fall der Großen Mächte. Ökonomischer Wandel und militärischer Konflikt von 1500 bis 2000*. Frankfurt am Main 1989: Fischer.
- R. LAVERGNE (Hg.), *Regional Integration and Cooperation in West Africa*. Trenton 1997: Africa World Press.
- J. McCANN, *Maize and Grace: History, Corn, and Africa's New Landscapes, 1500–1999*, in: *Comparative Studies in Society and History* 43/2, 2001, 246–272.
- W. SCHICHO, *Handbuch Afrika*. Bd. 1: Zentralafrika, südliches Afrika und die Staaten im Indischen Ozean. Band 2: Westafrika und die Inseln im Atlantik. Band 3: Nord-, Nordost- und Ostafrika. Frankfurt am Main-Wien 1999/2001/2004: Brandes & Apsel/Südwind.
- I. WALLERSTEIN, *Das moderne Weltsystem: Kapitalistische Landwirtschaft und die Entstehung der europäischen Weltwirtschaft im 16. Jahrhundert*. Frankfurt am Main 1986: Syndikat.
- R. WEISS, *Wandel des Agrarsystems und Ernährungssicherung in Niger*. Hamburg 1990: Institut für Afrika-Kunde.

Als Hintergrundliteratur zu empfehlen:

W. L. BERNECKER, *Port Harcourt, 10. November 1995. Aufbruch und Elend in der Dritten Welt*. München 1997: dtv.

Journal für Entwicklungspolitik

Ausgabe 2007/1 – Approaches to Governance

Bernhard Leubolt: On the Different Facets of the Debate on Governance – **Ulrich Brand:** Zwischen Normativität, Analyse und Kritik – **Daniela Coimbra de Souza,** **Andreas Novy:** New Regions and New Modes of Regional Governance in Central Europe and in Brazil – **Chiara Tornaghi:** Implementing the Urban Italia Regeneration Programme in Cinisello Basamo (Milan) – **Giancarlo Cotella:** Central Eastern Europe in the Global Market Scenario. Evolution of the System of Governance in Poland from Socialism to Capitalism – **Miriam Heigl:** Anfang vom Ende? Zum Zustand des neoliberalen Projekts in Lateinamerika



**Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik an den österreichischen Universitäten,
1090 Wien, Berggasse 7**

Tel.: ++43/1/317 40 18; Fax: ++43/1/317 40 15, E-mail: office@mattersburgerkreis.at

Friedrich Öhl

Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK

Anmerkungen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches

Die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände ergibt dann Sinn, wenn zum einen neue Inhalte im traditionellen Fächerkanon nicht repräsentierbar sind und zum anderen grundlegende Veränderungen von Sichtweisen neue Inhalte und Methoden erfordern, die in den derzeit vorhandenen Fächern oder Unterrichtsprinzipien keinen Widerhall finden. Diese Konstellation liegt im Fall des neuen Faches „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ (IWK) vor. Sie lässt sich zunächst unter dem Aspekt zusammenfassen, dass „Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur“ (Lehrplan IWK, 2004, www.ris.bka.gv.at) nicht voneinander isoliert gesehen werden können. Doch greift das Fach (IWK) nicht auf bereits Bestehendes zurück, um sich als eigenständiger Bereich zu profilieren? Auch schon bisher wurden „Lernfelder“ konzipiert, welche die „Vernetzung“ von Wissen und Methoden aus unterschiedlichen Gegenständen im „fächerübergreifenden“ Unterricht einforderten oder zur Ausbildung von „Schlüsselqualifikationen“ bzw. auch von transdisziplinären Kompetenzen aufriefen.

Die Berechtigung eines neuen Gegenstandes muss also in der Gegenwart zu finden sein. Es sind vor allem die Spannungsfelder und Herausforderungen des „cultural

turn“, die damit einen Platz in der Handelsakademie erhalten sollen. „Cultural turns“ haben in allen den Gegenstand betreffenden Wissenschaftsdisziplinen neue Fragen sowie Forschungs- und Erklärungsansätze gebracht. Die Zuführung des zentralen Ausbildungszieles „Wirtschaft“ mit der „Kultur“ einerseits und einer – im Zuge der Globalisierung und des „global village“ neu zu interpretierenden – räumlichen Dimension andererseits eröffnet im letzten Jahrgang der Handelsakademie-Ausbildung nicht nur neue Perspektiven, sondern stellt auch an die Unterrichteten wie an die Unterrichtenden die Anforderung, sich aus vielen Perspektiven und auf vielen Wegen „Weltwissen und Teilhabekompetenz“ (Jung, 2005) anzueignen.

Die Gegenstandsbezeichnungen „Wirtschaftsraum“ und „Kulturräum“ erzeugen zunächst eine unmittelbare Vorstellung von den Inhalten eines Lehr-/Lernstoffkataloges, den damit verbundenen Fragestellungen und den beschreibbaren Topoi. Doch schon die Beschreibung der Begriffe „Wirtschaft“, „Kultur“ und „Raum“ führt zu höchst unterschiedlichen Erklärungsansätzen, welche gleichzeitig die konkurrierenden Perspektiven auf das gleiche Problem offen legen. Der Gegenstand IWK hat daher die nicht ganz leichte Aufgabe, die

unterschiedlichen Sichtweisen und wissenschaftsdisziplinären Ansätze zusammenzuführen, die Wirtschaft, Kultur und Raum zu ihrem Gegenstand haben. Alle drei Dimensionen bedingen sich gegenseitig, sodass kaum festzumachen ist, wie sie sich definieren und voneinander abgrenzen. IWK zielt auf eine Auseinandersetzung mit den Konstruktionsvarianten von Raum, Kultur und Wirtschaft ab. In diesem Fach steht nicht eine – ohnehin fragwürdige – Objektivierung von Raum- und Zeitvorstellungen im Vordergrund, sondern die Dekonstruktion von Modellen der Auseinandersetzung des Einzelnen/der Einzelnen mit seiner/ihrer Umwelt, ferner die eigene Positionierung in Raum und Zeit und ebenso die Positionszuweisung durch andere in Räumen, deren interessierende Merkmale hier Kultur und Wirtschaft sind. Der Gegenstand IWK wird dabei auch nicht imstande sein, Selbst- und Weltverständnis an sich zu vermitteln, sondern bloß Einsichten in die konstituierenden Faktoren reflektierten und (selbst)reflexiven Selbst- und Weltverständnisses anzubieten haben.

Raumkonzepte

Mensch und Raum stehen seit jeher in einer gegenseitigen Beziehungskrise. Menschen gestalten einen Raum, sprechen vom „Lebensraum“, von „räumlichen Bedingungen“ und „Abhängigkeiten“, denen sie sich fügen oder anpassen müssen, oder aber „der Raum“ wird an menschliche Bedürfnisse und Erwartungen angepasst. Gleichzeitig konstruieren sich Menschen Räume, wenn es etwa um die Wechselbeziehung von Nähe und Ferne geht. Dann werden lokale Ereignisse in globalem Rah-

men gesehen (z.B. Klimawandel) oder globale Phänomene in lokalen Begegnissen wieder gefunden (z.B. Terrorismus). Allerdings lassen sich die beiden Topoi auch genau umgekehrt sehen: Lokale Attentate werden im Rahmen eines globalen Terrorismusphänomens interpretiert, oder die Forschungsergebnisse zum globalen Klimawandel dienen für Maßnahmen und Fristsetzungen zur Prolongation des Gletscherschilafs im Talschluss eines Alpentes.

Konzepte vom Raum lassen sich daher auf zwei grundlegende Muster zurückführen: „Man kann [...] [die] begrifflichen Raum-Auffassungen einander gegenüberstellen als: a) Lagerungsqualität der Körperwelt, b) [...] „Container“ (Behälter) aller körperlichen Objekte. Im Falle a) ist der Raum ohne körperliche Objekte undenkbar. Im Falle b) kann ein körperliches Objekt nicht anders als im Raum gedacht werden; der Raum erscheint dann als eine gewissermaßen der Körperwelt übergeordnete Realität.“ (Einstein, 1960 nach Schorer 2006, 30) Raum steht also entweder für einen Handlungsrahmen, in dem Wirtschaft und Kultur stattfinden, oder wirtschaftliches und kulturbestimmtes – oder kulturbezogenes – Handeln konstituiert einen Raum.

Raum ist aber auch eine gegenständliche Bezeichnung für eine topografische Lokalisierung, etwa „Wien“, „Australien“ oder „Pazifik“. Der Raumbegriff ist im Diskurs der „geographical economics“ (Krugman, 1991), der Geografie (Werlen, 1993) und der Soziologie (Schroer, 2006) seit Anfang der 1990er Jahre einem Bedeutungswandel ausgesetzt worden. Raum bedeutet seither weniger Bezugspunkt sozialer oder ökonomischer Aktivität, sondern wird vielmehr als eine vom Gegenstand entkoppelte Bezeichnung verstanden, die sozio-ökonomische und kulturelle Aktivitäten, die nicht lokal verortbar sind, genauso einschließt wie ihre konkrete Lokalisierung. Der Raumbegriff ist damit auch entkop-

pelt von der Gegenständlichkeit geschichtspolitischer Raumkonzepte, etwa der Gleichsetzung von Räumen mit Herrschaftsgebieten seit dem Übergang von Personenverbänden zu Territorialherrschaften. In den von der politischen Ökonomie geprägten Statistiken bilden sie als „Volkswirtschaften“ administrative Datenerhebungs-Einheiten und werden als Raumbezeichnung von statistischen Angaben verstanden (s. Tabelle unten) (Kulke 2006, 166).

Mit diesem Verständnis von Entstehung und Transformation lassen sich neue Handlungsräume personaler Interaktionen nicht mehr beschreiben, weshalb mit anderen Bezeichnungen, außerhalb der Einheit von lokal gebundener Privatheit und Berufstätigkeit, räumlich nahe und ferne Beziehungen beschrieben werden:

Translokaliät verkehrt das Verhältnis von Heimat oder Geburtsort, deren Verlassen zu einem kulturellen Transfer führt, in eine Beschreibung von Prozessen, die erst durch die Überwindung von Distanzen „heimatlose“ soziale oder ökonomische Beziehungen und Einrichtungen generieren. „[...] Strukturierungen und Ereignisse werden zunächst nicht als Voraussetzung, sondern vielmehr als Ergebnis der genannten räumlichen Bewegungen betrachtet. Translokaliät wird also relational, nicht absolut verstanden, und betont die Grenzüberschreitung, die daraus entstehenden Spannungen und deren Ergebnisse“ (Freitag 2005).

Delokalisierung beschreibt hingegen Phänomene, die nicht mehr an einen konkret benennbaren Ort gebunden sind, sondern erst durch ihr Auftreten an mehreren, mehr oder weniger zufällig ausgewählten Orten, Gestalt annehmen. Der lokale Schauplatz wird nicht bloß durch Anwesendes strukturiert, denn die „sichtbare Form“ des Schauplatzes verbirgt die weit abgerückten Beziehungen, die sein Wesen bestimmen. („disembedding mechanisms“, „Deterritorialisierung“, Giddens 1999).

Plurilokaliät beschreibt in der feministischen Geografie (Rose 1993) den privaten, inneren (Lebens-, Gestaltungs- oder Zuständigkeits-)Raum von Frauen, den vielerorts gleich gestalteten, mit gleichen Tätigkeiten ausgefüllten Haushalt, im Gegensatz zum öffentlichen Raum als männlicher Domäne (Blunt 1994, 3). In neueren Forschungsansätzen wurde der Begriff zur Beschreibung von Immigrant*innen „kulturen“, die unabhängig von den konkreten Wohnorten heimatliche Lebensweisen tradieren und von Firmennetzwerken (Staudacher 2005) übernommen.

Die leitende Eigenschaft von IWK fokussiert jedoch auf „international“ und ist in diesem Zusammenhang als Absage an die bislang übliche Verstehensweise der Anbindung von Wirtschaft und Kultur an „nationale“ bzw. staatliche Raumvorstellungen zu verstehen, die am rechten politischen Rand unter dem Slogan „Ethnopluralismus“ wieder hervorgeholt werden. Kulturorientierte Raumanalysen fragen nicht in erster Linie nach den (Staats-)Grenzen, sondern nach den liminalen Schwellen, die (Staats-)Grenzen überschreiten oder innerhalb eines Staatsgebietes auftreten.

Raum und Zeit

Der „spatial turn“ stellte das Vorherrschen von Kategorien des Raumes in Alltag, Erfahrung und Sprache in den Kulturen der Gegenwart dem Vorherrschen der Zeit in der Moderne kritisch gegenüber (Jameson 1987). Eine vom Raum ausgehende Untersuchung von Wirtschaft und Kultur stellt die (realzeitliche) Gleichzeitigkeit in den Vordergrund. Das Nebeneinander von Räumen vermeidet weitgehend eine Sicht des „vorher-nachher“ und tendiert damit vom Ansatz her weniger zu Bewertungen wie „rückständig“ oder „fortschrittlich“.

Ein typisches Beispiel dafür liefern Entwicklungstheorien. Die Modernisierungstheorie beschrieb

Entwicklungsunterschiede als zeitliche Differenz, als Aufholprozess. Zeit ist hier als Zeitraum der Entwicklung von vormodern zu modern der wesentliche Faktor einer, im Sinne der Theorie, eher unausweichlichen Entwicklung zu industriell-induziertem Wohlstand. Die Dependenztheorie beschrieb beispielsweise die Entwicklungsunterschiede zwischen den lateinamerikanischen zu weltwirtschaftlich führenden Staaten, in erster Linie den USA, wobei Zeit – als Faktor einer in der Vergangenheit begonnenen und in der Gegenwart fortgesetzten Entwicklung – einen wesentlichen Erklärungsansatz darstellte. Der Prozess der Entkolonialisierung war demnach nicht imstande, koloniale Abhängigkeiten zu überwinden, sondern schuf andere, neue, quasi-koloniale Abhängigkeiten. Kwame Nkrumah, der erste Staatspräsident Ghanas, prägte dafür die auf Afrika bezogene Bezeichnung „Neokolonialismus“.

Räume lassen sich jedoch nicht so leicht ohne Heranziehung politischer Vorgaben beschreiben. Evolutionäre Zeit- und Raumvorstellungen bleiben, etwa über den Umweg von Staatsgründungen oder der Beständigkeit bzw. Veränderung von Staatsgrenzen, als Normative Gegenstand der Kategorie „Raum“.

Von Seiten der Geschichtswissenschaft trägt der Ansatz der „Globalgeschichte“ der veränderten Sichtweise Rechnung. Anstelle des – die Erforschung der Lokalgeschichte in den Vordergrund stellenden – „dig where you stand“ geht dieser Ansatz weg von der lokalen Heimat-Region hin zu globalen Betrachtungen und aufgrund der sich daraus ergebenden Interdependenzen auch wieder hinein ins Lokale. In der Politik sind hierbei die globalen Aspekte des Klimawandels oder von Wirtschaftsstandorten in Mode gekommen, im privaten Bereich sind es eher zeitlich begrenzte Nachbarschaften partiell gleicher oder ähnlicher kultureller Interessen auf virtuellen *adventure-games*-Treffen

oder in chatrooms von „raumlosen“ Netzwerken.

Gliederungsversuche, welche die Erde in Räume von in sich homogenen Kulturen aufteilen, von Kolbs „Kulturerdteilen“ (vgl. folgender Beitrag von Kühberger) bis zu Huntingtons „civilizations“, ziehen Grenzen zwischen den einzelnen „Kulturräumen“ fast ausschließlich entlang von Staatsgrenzen und scheitern schon an der Zuordnung von so einfachen – weil monolithisch gesehenen – kulturellen Merkmalen wie etwa Religionen oder Sprachen. So sieht Kolb in Neuguinea im indonesischen Westen die südostasiatische, im unabhängigen Ostteil aber die australisch-pazifische Kultur als prägend an, während Huntington etwa Bosnien der „islamic world“ zuordnet. Begriffe lassen sich manchmal eben schwer vergegenständlichen. Zeit- und Raumabgrenzungen unterliegen stets einer bestimmten Perspektive, die für die Gewichtung von Abgrenzungsmerkmalen entscheidend ist. Andere Sichtweisen werden marginalisiert oder ausgeschlossen, doch sind etwa die Unterschiede in der Lebensgestaltung zwischen Stadt und Dorf bisweilen weitaus größer als die Unterschiede beiderseits von Staatsgrenzen.

Mit dem „spatial turn“ stehen aber nun nicht nur die Gleichzeitigkeit und das Nebeneinander im Vordergrund, sondern es bekommt auch die Gegenwart als eigenständige Zeitfläche von Handlungen mehr Bedeutung. Sie verschwindet nicht hinter einer ökonomischen, politischen oder privaten Lebensplanung, die vordergründig stets die Erfahrungen vom Gestern auf das Morgen ausrichtet.

Umgekehrt ist das Verhältnis von Raum und Zeit allerdings in elektronischen Massenmedien. Kulturelle Veränderungen sind nämlich – im Gegensatz zu wirtschaftlichen Veränderungen – nur in längeren Zeitabständen beobachtbar. Kultur erscheint dadurch als „zeitlos“ und nimmt weniger Platz in der

täglichen Berichterstattung ein. Die prozentuelle Veränderung von Börsenindices im Vergleich zum Vortag ist ein fixer Bestandteil jeder Nachrichtensendung – man fokussiert dabei also Veränderungen auf Zeitpunkte. Die Handlungsräume der Weltwirtschaft werden dabei zu „raumlosen“ Ortsangaben („sinkende Kurse in New York“, „Aufwärtstrend in Frankfurt“, „Zurückhaltung in Tokyo“ usw.).

Kulturberichterstattung hat vielfach Theaterpremieren zum Inhalt und lokalisiert dabei wesentlich genauer (Premiere an der New Yorker Met, der Mailänder Scala usw.). Hingegen wird eine Vorher-Nachher-Ordnung hier kaum sinnvoll sein (das wäre auf ein Opernhaus bezogen ja der Spielplan). Zeitpunkte spielen jedoch eine nicht unwesentliche Rolle und geben Einblicke in unsere eigene Kultur: der lokale Börsenschluss ist vor der prime-time, Kulturevents finden aber meist zur prime-time statt. Bemerkenswert auch die Orte der Berichterstattung im Fernsehen: Die Berichterstattung über politische und wirtschaftliche Ereignisse kommt vorzugsweise vom Schauplatz; Analysen, die sich aber überwiegend mit der Genese und einer Historisierung (vor allem bei Krisen und Konflikten) befassen, werden im Studio als Interview gebracht. Kulturorientiertes Lesen (Hören, Sehen) von Meldungen befasst sich daher weniger mit dem Informationsgehalt, sondern fragt nach den medialen Bedingungen der Informationsproduktion und der mediengerechten Konstruktion von Raum und Zeit in Nachrichtensendungen.

Wirtschaft oder Kultur?

Wirtschaft und Kultur existieren im Alltag in engen Räumen – auch chatrooms haben eine begrenzte Aufnahmefähigkeit – und in kurzen Zeitabschnitten. Beide in große Kontexte, in große Räume (Staaten, Wirtschaftsbindnisse und Weltwirt-

*World Per Capita GDP, 20 Countries and Regional Averages, 1-2001 AD
(1990 international Geary-Khamis dollars) [Anm. Berechnung nach Kaufkraft]*

Jahr / Raum	1	1000	1500	1600	1700	1820	1870	1913	1950	1973	2001
Austria			707	837	993	1 218	1 863	3 465	3 706	11 235	20 225
West European average	450	400	771	890	998	1 204	1 960	3 458	4 579	11 416	19 256
Eastern Europe	400	400	496	548	606	683	937	1 695	2 111	4 988	6 027
Former USSR	400	400	499	552	610	688	943	1 488	2 841	6 059	4 626
United States	400	400	527	1 257		2 445		5 301	9 561	16 689	27 948
Latin American Average	400	400	416	438	527	692	681	1 481	2 506	4 504	5 811
Japan	400	425	500	520	570	669	737	1 387	1 921	11 434	20 683
Asia average excl Japan	450	450	572	575	571	577	550	658	634	1 226	3 256
Africa	430	425	414	422	421	420	500	637	894	1 410	1 489
World	445	436	566	595	615	667	875	1 525	2 111	4 091	6 049

Maddison Angus: The World Economy: Historical Statistics, 263 (OECD), gekürzt

schaft) und längere Perioden zu stellen, ist für die Beschreibung und Planung von Entwicklungen notwendig. Dazu muss man sich einer bestimmten Begrifflichkeit bedienen und diese messbar machen. Je nach Fragestellung sind die Ergebnisse dann in einer Wirtschaftsstatistik oder als Erzählung der Genese und Transformationen von Kulturen wiedergegeben.

Wirtschaftliche Kennzahlen beruhen seit einem Jahrhundert und vor allem seit dem Zweiten Weltkrieg auf den Begriffen der Makroökonomie. Die statistischen Vorgaben der Bretton Woods Organisationen IMF und Weltbank sowie der UNO prägten die auf Geldwerten beruhende Sichtweise von Wirtschafts- und Kulturräumen. Wie in der Tabelle oben ersichtlich wird dabei Geld zu einem Darstellungsmedium ohne reale Bedeutung (Tooze 2004, 334). Fragwürdig ist dabei nicht nur die Wertung von wirtschaftlicher Aktivität durch „[...] the absence of the private worlds of domestic labour, reproduction, caring for others“ (McDowell 2006, 36), sondern auch die Raumbildung. Während der Kontinent Europa dreigeteilt erscheint (West, Ost und ehemalige Sowjetunion) wird Afrika als kontinentale Einheit und Lateinamerika als koloniale Sprachgemeinschaft zusammengefasst.

Die kulturorientierte Betrachtung der Tabelle (und vieler anderer

solcher Statistiken) stellt bei der Interpretation nicht den Informationsgehalt in den Vordergrund, sondern den Informationswert. Die Frage nach den Werthaltungen, die dieser Tabelle zugrunde liegt, die Frage nach dem Maß des offensichtlichen wirtschaftlichen Fortschrittes einzelner Regionen wird zu einer Frage nach den einzelnen Akteuren, etwa nach deren Marktteilnahme und Marktteilhabe, nach Geld als investierbaren Überschuss oder nach den Codes der Kapitalmanagementformen einzelner Kulturen.

Eine andere Möglichkeit, wirtschaftliche Abläufe darzustellen, beruht auf realen „Stoffangaben“, die in den Wirtschaftsstatistiken des Dritten Reiches und vom Gosplan der UdSSR bevorzugt wurden. Dabei wurde der liberale Gedanke, Daten zu sammeln, zu anonymisieren und mit Summen zu operieren, die den Einzelfall nicht mehr erkennen ließen, bewusst gegen eine Kontrollfunktion gegenüber einzelnen Betrieben und ArbeitnehmerInnen ausgetauscht. Nicht die Entwicklung der Volkswirtschaft stand dabei im Vordergrund, sondern die leichte Rückführung der Daten auf den konkreten Einzelfall. In beiden Fällen stand die Devisenbewirtschaftung zunächst im Vordergrund, sollte doch der Import wichtiger Güter den Ansprüchen der bedürfnisorientierten Planung (im Dritten Reich war dies vorrangig das Bedürfnis der

„Wehrhaftmachung“) hintangestellt werden.

Nach dem Ende des Kalten Krieges fand jedoch auch die „Stofforientierung“ Eingang in die neoliberale Wirtschaftsordnung, da sich nicht alles sinnvoll in Geldwerten ausdrücken lässt. Das Kyotoprotokoll von 1995 misst den CO₂-Ausstoß eben nicht in einem Geldwert, sondern im „Produkt-Gewicht“. Nicht nur die volkswirtschaftliche (staatliche) Summe interessiert dabei, sondern vor allem der einzelne Urheber. Dieser bleibt dabei ganz bewusst erkennbar, etwa bei den Steuermodellen nach dem CO₂-Ausstoß von Kraftfahrzeugen oder beim Handel mit Certified Emission Reductions (CERs) im Rahmen des Clean Development Mechanism des Kyoto-Protokolls.

Ansprüche des Unterrichtsfaches IWK

Die explizite Nennung von „Geografie“ und „Geschichte“ im Lehrplan mag so zu lesen sein, dass es im Fach „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ darauf ankommt, auf bereits erworbenen Kompetenzen in diesen beiden Gegenständen aufzubauen. Da IWK derzeit im abschließenden Jahrgang der Handelsakademie angesiedelt ist, gilt es daher vorderhand, die Beherrschung der fachwissenschaftlichen Konventionen (Methoden, Begriffe, Theorien

etc.) zu vertiefen sowie diese auch in Teilen in Frage zu stellen, also über sie selbst nachzudenken (konventionsskritische Metareflexion). Dabei sind etwa Unterrichtsbeispiele (z.B. Welt über Statistiken begreifen) im oben entworfenen Sinn zu hinterfragen oder auch fachspezifische Methoden auf ihre Angemessenheit hin zu befragen. Auch die Perspektivität und die darin ruhenden Intentionen von scheinbar objektiven Manifestationen der Wirtschaft (z.B. Statistiken) oder Politik (z.B. politische Argumentationen) gilt es eine verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken.

Gleichzeitig ist die fachliche Zuweisung an die Fächer „Geschichte“ und „Geographie“ auch ein eindeutiger Hinweis auf zwei unterschiedliche Denkmodelle von Raum und Zeit, in denen Wirtschaft und Kultur lokalisiert werden kann.

Das Unterrichtsfach IWK kann und will wohl nicht den Anspruch eines objektivierten Blickes von Nirgendwo erheben, dem es gelingt, Daten oder Fälle objektiv darzustellen. Sein Angebot und auch sein Anspruch sind vielmehr, verschiedene Sichtweisen und unterschiedliche Zugänge aufzuzeigen. IWK soll differente Fragestellungen entwerfen und ein Bündel von Methoden anbieten, mit denen Antworten formuliert und hinterfragt werden können. Das Spannungsverhältnis von Raum und Zeit, von Begriff und Gegenstand, soll sowohl Ausgangspunkt als auch Zielvorstellung des Unterrichts sein. Wirtschaft und Kultur sind dabei die Handlungsbezüge und die Orientierungspunkte eines Spannungsfeldes postmoderner Relationierungen. Zentral in diesem Gegenstand ist daher die Offenlegung des Standpunktes einer Darstellung, das Reflektieren der Differenzen von

unterschiedlichen Darstellungen und Interpretationsvarianten sowie die Fokussierung auf die Liminalen zwischen Raum und Zeit, von Räumen und Epochen, auf die Übergänge und Überlappungen von Wirtschaft, Politik, Gesellschaften und Kulturen. Denn Sichtweisen können höchst unterschiedliche Wahrnehmungen von Gegenständen zur Folge haben, z.B. die eher kulturelle *bottom-up*-Perspektive, die den Einzelfall noch erkennen lässt, oder die makroökonomische Sicht, die mehr *top-down* ausgerichtet ist und reduktionistisch den Einzelfall vernachlässigt. Diese Gegensätzlichkeit der Perspektiven gilt es aufzuzeigen und den SchülerInnen Methoden in

die Hand zu geben, die es ihnen ermöglichen, sich über Konventionen hinwegzusetzen, um Utopien denkbar zu machen, die abseits von Ideologien und Fundamentalismen neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen könnten. Die Forschungsansätze der „Cultural Turn“ eignen sich dazu, die Welt vielfältiger zu erfragen: interpretativ, performativ, reflexiv, postkolonial, räumlich translational und bildlich (Bachmann-Medick 2006). Es geht daher nicht vorrangig um das Auswendiglernen und um den Aufbau von Daten- und Faktenwissen, sondern um kritisches Denken, welches über eine kompetenzorientierte Vermittlung erreicht werden kann.

LITERATUR

- D. BACHMANN-MEDICK, Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften. rowohlt's enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg 2006.
- A. BLUNT/G. ROSE (Hg.), Writing Women and Space. Colonial and Postcolonial Geographies, New York 1994.
- A. EINSTEIN, Vorwort, in: M. Jammer (Hg.), Das Problem des Raumes. Die Entwicklung der Raumtheorien, Darmstadt 1960, XV. zitiert nach: M. Schroer 2006, 30.
- U. FREITAG, Translokalisierung als ein Zugang zur Geschichte globaler Verflechtungen (2005), in: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/type=artikel&od=632>, 2.2.2008
- A. GIDDENS, Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt am Main 1999.
- G. ROSE, Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge. Cambridge 1993.
- F. JAMESON, Postmoderne – zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: A. Huyssen/K. Scherpe (Hg.), Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1987, 45–102.
- E. JUNG (Hg.), Standards für die politische Bildung. Zwischen Weltwissen, Teilhabekompetenz und Lebenshilfe. Wiesbaden 2005.
- E. KULKE, Wirtschaftsgeografie. Paderborn 2006.
- L. MCDOWELL, Feminist economic geographies, in: S. Bagchi-Sen/H. Lawton Smith, (Hg), Economic Geography. Past, present and future. London 2006, 43–46.
- M. SCHROER, Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes, Frankfurt am Main 2006.
- A. J. TOOZE, Die Vermessung der Welt. Ansätze zu einer Kulturgeschichte der Wirtschaftsstatistik, in: H. Berghoff/J. Vogel (Hg.), Wirtschaftsgeschichte als Kulturgeschichte. Frankfurt am Main 2004, 325–352.

Gibt es den Orient?

Kritik an einer Raumkategorie

Das Problem

Kategorien werden in den Wissenschaften verwendet, um Sachverhalte zu ordnen. Diese Klassifizierungen werden nach bestimmten Kriterien vorgenommen. In Bezug auf Kultur(erd)räume und insbesondere auf den „Orient“ ist es interessant, welche Kriterien zur Erstellung herangezogen wurden, ob diese Kategorisierungen zutreffend sind und was sie uns erzählen. In einer historischen Perspektivierung ist es sicherlich auch notwendig, darüber nachzudenken, ob die Kategorien Neuschöpfungen sind oder ältere Modelle fort-/umgeschrieben werden.

Die Verknüpfung von Kultur und Natur im Bezug auf den „Orient“ ist seit der wissenschaftlichen Erfindung des Begriffes üblich. Fast alle Konzepte (auch in Schulbüchern) bedienen sich dieser Verknüpfung bzw. Auslegung, die jedoch etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts in der geographischen Forschung kritisiert wird. Seither wurden Konzepte entwickelt, die eine stärkere Differenzierung der Forschungsinhalte entlang verschiedener allgemein geographischer, kultureller bzw. historischer Kriterien fordern. Empirische und theoretische Arbeiten zeigen nämlich kein homogenes Bild des „Orients“ als Kulturraum. Vielmehr werden Klischees bedient, Essentialisierungen vorgenommen sowie dem Raum Homogenisierung und Stagnation ohne wissenschaftliche Grundlage zugeschrieben (= „Orientalismus“).

Das Beispiel verbindet zwei Perspektiven miteinander. Anhand des heute strittigen Begriffes „Orient“

(vgl. Eurozentrismus/Orientalismus) wird diskutiert, inwieweit Kulturraumdefinitionen überhaupt Sinn machen und wie „groß“ sie sein sollten.

Wichtig für den Unterricht ist, darauf zu achten, dass die SchülerInnen erkennen, dass Definitionen und Begriffsbestimmungen immer hinterfragbar sind und in Abwägung von empirischen Beobachtungen umformuliert und verworfen werden oder strittig bleiben (Begriffskompetenz).

Im Mittelpunkt steht also das Hinterfragen der Behauptung, dass es einen solchen Raum gäbe (De-Konstruktionskompetenz). Es werden also fremde Erzählungen bzw. Definitionen herangezogen und auf ihre Stärken und auf ihre Schwächen hin untersucht. Wenn nötig wird ein Umbau der eigenen Kategorien sowie eine Integration von neuem Wissen und neuen Denkstrukturen angestrebt (Orientierungskompetenz).

Der Vorteil dieses Beispiels liegt in seiner Transferierbarkeit auch auf andere Raumbegriffe. Dadurch, dass der Fokus auf dem Kompetenzerwerb im Umgang mit Begriffen liegt, ist es möglich, zur Wiederholung/Tests/Matura auch andere Räume auf diese Art bearbeiten zu lassen (u.a. Europa, Schwarzafrika).

Das Unterrichtsbeispiel

Teil 1: Begriffswandel

Bevor die Karte (M1) präsentiert wird und das eigentliche Unterrichtsthema bekannt gegeben wird, sollte bei den SchülerInnen erhoben werden, was sie mit dem Begriff

„Orient“ verbinden (Brainstorming an der Tafel). Diese Selbstreflexion dient als Ausgangspunkt für eine spätere kritische Begriffsbestimmung.

Im Anschluss wird die Karte (M1) präsentiert sowie das Zitat von Albert Kolb (M2). Die Aussage der Karte ist eindeutig und sollte schnell erfassbar sein. Die schraffierten Teile der Karte weisen auf Überschneidungszonen der konzipierten Räume hin. Die Gefahr besteht vor allem darin, dass SchülerInnen die Karte unkritisch hinnehmen und die Einteilung nicht hinterfragen wollen, was jedoch durch die Fragestellung geleitet werden kann. Problematischer wäre, dass die SchülerInnen die Einteilung als „richtig“ einstufen könnten und die Karte dadurch jeglicher Kritik entziehen. Über die Hinweise, dass die Kartographen selbst schraffierte Bereiche einzeichneten, also sich selbst der Unmöglichkeit einer harten Grenzziehung bewusst bleiben, könnte man jedoch versuchen, einen solchen Absolutheitsanspruch aufzubrechen. Was das Zitat (M2) betrifft, so ist dieses mit sehr vielen Fachausdrücken bespickt. Es muss genügend Zeit eingeräumt werden, um die Definition wirklich zu verstehen. Dennoch sollen die SchülerInnen anhand von M1 und M2 versuchen, den „Orient“ als Raum von den umliegenden Räumen abzugrenzen und eine Diskussion zu den Auffälligkeiten (Was wird über den Raum „Orient“ ausgesagt?) zu führen.

In einem zweiten Schritt werden die Lernenden mit unterschiedlichen historischen und aktuellen Orient-Definitionen (M3, M4, M5) konfrontiert. Es gilt dabei die Grundprinzipien der historischen Quellenkritik zu beachten. Die SchülerInnen sollen anhand des Materials eine Tabelle nach folgendem Muster erstellen, um Unterschiede sichtbar zu machen:

„Welcher Raum gilt in der Geschichte und heute als „Orient“? Erstelle eine Tabelle mit dem Material!“

Quelle			
Aus dem Jahr			
Welcher Raum gilt als Orient?			
Welche Besonderheiten werden zudem angemerkt?			

Im Anschluss kann man auf die Selbstreflexion zum Orientbegriff der SchülerInnen zurückkehren (vgl. oben), um danach zu fragen, welche Definitionen auch heute noch am stärksten nachwirken. Die SchülerInnen sollten so erkennen, dass sich die Bedeutung des Begriffes veränderte und der „Orient“ sich zu unterschiedlichen Zeiten über ganz unterschiedliche Gebiete erstreckte. Dabei kann sich die inhaltliche und normative Dimension des Begriffes verändern. Im Alltagsverständnis können so jedoch auch ältere Vorstellungen nachhallen und sich gewisse „Bilder“ dauerhaft festsetzen.

2. Teil: Begriffskritik

Nun werden die SchülerInnen mit der Kritik am Orient-Begriff und der inhaltlichen Ausgestaltung konfrontiert (M6, M7).

Der englische Fachtext (M6) könnte durch eine Vokabelliste er-

gänzt werden, um das Lesen/Verstehen zu erleichtern. Im Fachtext (M7) wird erstmals vom „Orientalismus“ gesprochen, also jenem Konzept von Edward Said, das kritisiert, dass der Westen (besonders ab dem Kolonialismus) versuchte, Herrschaftswissen über den Orient zu sammeln und den „Orient“ als schwach und unterlegen darzustellen, um eigene Herrschaftsansprüche zu sichern. Zentral ist im präsentierten Textauschnitt der Hinweis auf die Fremdwahrnehmung des „Orients“ aus europäischer Perspektive. Mögliche Arbeitsaufgaben:

- Welche unterschiedlichen Punkte werden in der Kritik am Raumkonzept „Orient“ kritisiert?
- Versucht durch Argumente die kritische Position einzunehmen! Bezieht dafür die eingangs erstellten Überlegungen zur Karte und eure Vorstellungen mit ein.

An diesem Punkt ist eine Vertiefung möglich und sinnvoll: In gruppen-

differenzierter Arbeit könnten die SchülerInnen (z.B. über Geschichtsatlanten, eigene Recherchen in Fachbüchern/Internet etc.) erarbeiten, welche Kriterien (historische, religiöse, kulturelle, landschaftliche) des Orientbegriffes zutreffen und ihr Ergebnis präsentieren.

3. Teil: Reflexion des Prozesses

In einem letzten Schritt sollten die SchülerInnen nun angehalten werden, eine Stellungnahme abzugeben, warum der Begriff des „Orients“ als Beschreibung eines Kulturraumes problematisch ist. SchülerInnen sollten dazu die unterschiedlichen Quellen und Teilergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte berücksichtigen. Es geht dabei um eine kritische Beurteilung, nicht um das Wiedergeben von vorhandenen Definitionen. Im Idealfall erstellen die SchülerInnen eine *kritische Definition* zum Raumkonzept „Orient“.

LITERATUR

B. ASHCROFT/G. GRIFFITHS/H. TIFFIN, Post-Colonial Studies. The Key Concepts. London–New York 2000.

V. BERNHARD, Österreicher im Orient. Eine Bestandaufnahme österreichischer Reiseliteratur im 19. Jahrhundert. Wien 1996.

M. DO MAR CASTRO VARELA/N. DHAWAN, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.

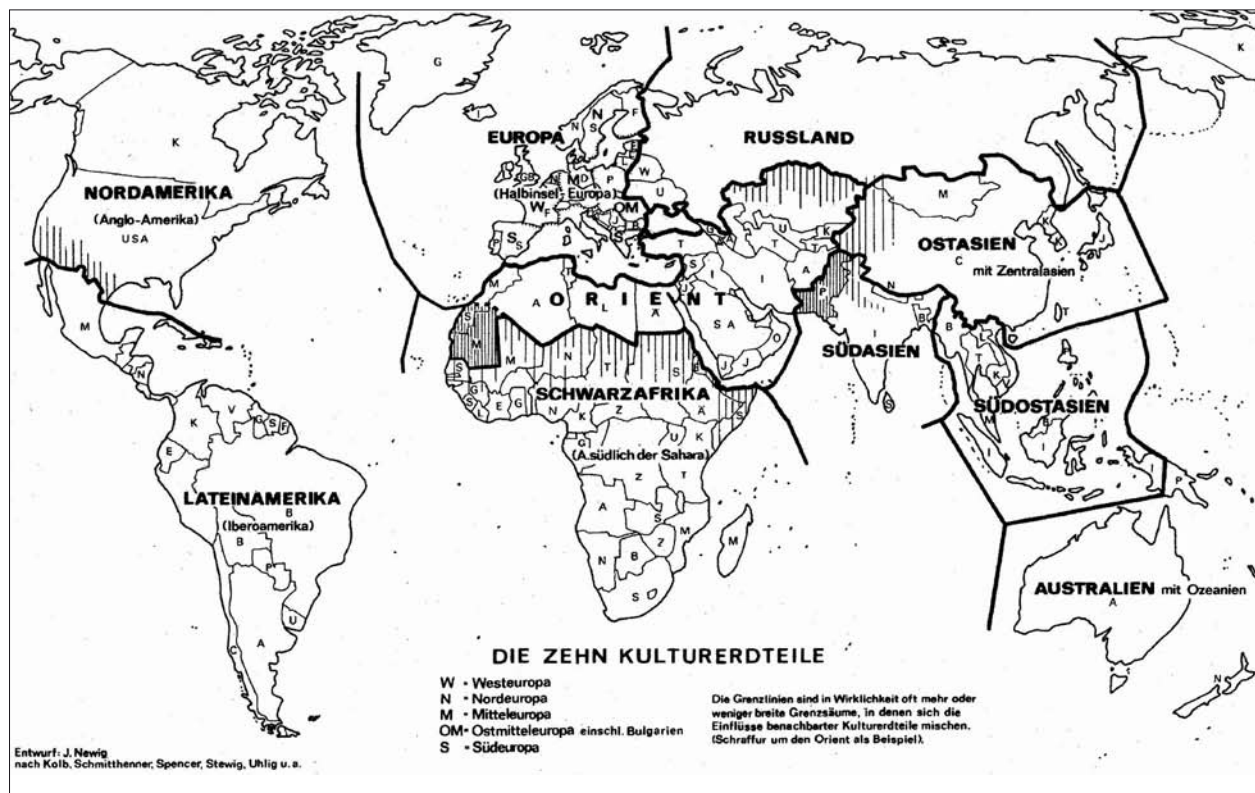
A. ESCHER, Arabische Welt, Islamische Welt oder Orient? Ein Plädoyer für „Arabische Welt“ und „Islamische Welt“ gegen „Orient“, in: Praxis Geographie 3/2005, 4–11.

G. MEYER (Hg.), Die arabische Welt Im Spiegel der Kulturgeographie. Mainz 2004.

E. W. SAID, Orientalism. New York 1979.

Das Material

M1 Karte der Kulturerdteile (nach A. Kolb)



Quelle: <http://www.kulturerdteile.de/> (10.10.2006)

M2

„Unter einem Kulturerdteil [wird] ein Raum subkontinentalen Ausmaßes verstanden, dessen Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen, geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufes beruht.“

Albert Kolb, Die Geographie und ihre Kulturerdteile, in: Hermann-von-Wissmann-Festschrift. Tübingen 1962, 46

M3

Orient, d.i. die aufgehende, nämlich Sonne, wird im Allgemeinen das Morgenland oder die Gegend genannt, wo die Sonne am Himmel aufzugehen pflegt, dann in mathematisch geographischer Bedeutung die Himmelsgegend des Osten. Insbesondere bezeichnet man mit Orient bei den Europäern nach Morgen gelegenen Länder, also ganz Asien, das deshalb auch mit dem Namen des Morgenlandes belegt wird. Unter dem großen Orient verstehen die Franzosen die östlichen Länder Asiens, während die westlichen unter dem Namen der Levante (f. d.), der der Wortbedeutung von Orient entspricht, bekannt sind.

Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände. Conversations-Lexikon. Neunte Originalauflage. Bd. 10, Leipzig 1846.

M4

Orient, Orient [lat. Oriens ›Aufgang (der Sonne)‹, ›Osten‹] der, das Morgenland im Unterschied zum Okzident (→Abendland), die Länder gegen Sonnenaufgang (griech. Anatole, italien. Levante, arab. Maschrik). Die räuml. Abgrenzung und der Sprachgebrauch sind nicht einheitlich.

Seit Diokletian verstand man unter O. die Diözese Oriens (Vorderasien, Ägypten), seit dem Mittelalter das Herrschaftsgebiet des Islams (oriental. Kulturkreis). Neuerdings hat sich die angelsächs. Einteilung in → Naher Osten, → Mittlerer Osten

sowie der zusammenfassende Begriff *Near and Middle East* eingebürgert. – Über die Abgrenzung des Alten O. vgl. unter den Abschnitt ›Der Alte Orient‹.

Der heutige Orient

In modernen kulturgeograph. Betrachtungen umfaßt der O. diejenigen Teile der hellenistisch und römisch geprägten antiken Mittelmeerwelt, die im 7. Jahrh. n. Chr. von den Arabern erobert wurden und noch heute überwiegend dem Islam zugehören. Damit werden dem O. der westliche und mittlere Teil des großen altweltlichen Trockengürtels zugerechnet. Dieser ›Kulturerdteil‹ O. mit seinen traditionellen Lebensformen des Hirtennomaden, des Fellachen und des Städters und mit dem charakteristischen Wirtschaftssystem des →Rentenkapitalismus umfaßt ganz Nordafrika und Vorderasien mit knapp 13 Mill. km² (etwas mehr als Europa) und etwa 175 Mill. Einw.

Weltwirtschaftlich ist der O. vor allem durch seine großen Erdölvorräte von Bedeutung, die nach Schätzungen 1969 etwa 70% der Weltvorräte ausmachten. Von den 11 Erdölfeldern der Welt mit je mehr als 1000 Mill. t nachgewiesenen Reserven liegen 10 im O.

Die polit. Geschichte des O. seit der Antike ist mit der Geschichte des östl. →Mittelmeerraumes identisch.

Gekürzt aus: Brockhaus Enzyklopädie. Bd. 13. Wiesbaden 1971, 803.

M5

Orient

Orient [aus lateinisch (sol) oriens »aufgehend(e Sonne)«, »Morgengegend«, »Osten«] der, -s, eurozentrische Bezeichnung eines räumlich nicht genau abgegrenzten Kulturraumes, der im Einzelnen die Länder gegen Sonnenaufgang (griechisch *Anatole*, italienisch *Levante*, arabisch *Maschrek* [*Maschrik*]) umfaßt; auch synonym gebraucht zu *Morgenland* im Unterschied zum *Abendland* (Okzident), von Europa aus gesehen.

Seit Diokletian verstand man unter Orient die Diözese Oriens (Vorderasien, Ägypten), seit dem Mittelalter das Herrschaftsgebiet des Islam (orientalischer Kulturkreis). Die hellenistisch-römische Epoche des östlichen Mittelmeerraums wird heute der Antike zugeordnet (*hellenistische Staatenwelt*, *Hellenismus*, *römische Geschichte*), die vorangehende Zeit als *Alter Orient* (auch: *Alter Orient* und Ägypten) abgegrenzt. In neuerer Zeit haben sich für den islamischen Orient die angelsächsische Einteilung in *Naher Osten*, *Mittlerer Osten* sowie der zusammenfassende Begriff *Near and Middle East*, im deutschen Sprachraum auch *Vorderer Orient* eingebürgert. Im englischen Sprachgebrauch schließt Orient auch den Fernen Osten ein.

In moderner kulturgeografischer Betrachtung umfasst der Orient außer im Bereich des Alten Orients diejenigen Teile der hellenistisch und römisch geprägten Mittelmeerwelt, die im 7. Jahrhundert n. Chr. von den Arabern erobert wurden und heute überwiegend dem Islam zugehören. Damit werden dem Orient der westliche und mittlere Teil des großen altweltlichen Trockengürtels zugerechnet. Dieser »Kulturerdteil« Orient mit seinen traditionellen Lebensformen des Hirtennomaden, des Fellachen und des Städters und mit dem charakteristischen Wirtschaftssystem des *Rentenkapitalismus* umfasst ganz Nordafrika und Vorderasien mit knapp 13,5 Mio. km² (etwas mehr als Europa) und etwa 300 Mio. Einwohnern.

Mit der Blütezeit der arabischen Wissenschaften und Künste gelangten im Mittelalter materielle und geistige Güter aus dem Orient nach Europa, das sich besonders seit der Zeit der Kreuzzüge ein vielfach emotional geprägtes Orientbild schuf. Die Expansion des Osmanischen Reiches seit dem 17. Jahrhundert führte zu einer teilweisen Orientalisierung Südosteuropas. Seit Ende des 18. Jahrhunderts erschien der Orient in der europäischen Literatur und Musik als eine geistige Idylle. Ausgehend von Frankreich entstand im 19. Jahrhundert ein kultureller *Orientalismus*, der sich in den Künsten in der Ägyptenmode und Arabienmotivik äußerte. Die Orientkultur im weiteren Sinn schlug sich im Japonismus und der Indienmotivik nieder. Gleichzeitig vollzog die *Orientalistik* eine sprunghafte Entwicklung. Die intellektuell-romantische Beschäftigung mit dem Orient wurde von einer machtpolitisch-imperialistischen Durchdringung der Region begleitet, die durch die darauf folgende Kolonialisierung ihrerseits in starkem Maße von der westlichen Kultur beeinflusst wurde.

http://www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php (Brockhaus online/16.10.2006)

M6

The Orient, the land to the east of the West, is a realm of stories. Its actuality has always been encapsulated in forms of storytelling facts, fiction and fable. It invites the imagination. [...] It was in its encounters with Islam that the West first developed its vision of the Orient as an unfathomable, exotic and erotic place where mysteries dwell and cruel and barbaric scenes are staged. The Crusades, for example, both initiated and perpetuated the representation of Muslims as evil and depraved, licentious and barbaric, ignorant and stupid, unclean and inferior, monstrous and ugly, fanatical and violent. For Christendom, Islam was the darker side of Europe. The Protestant Reformation and the rise of the Ottoman Empire led to the transformation of Christendom to the 'West'. In the seventeenth and eighteenth centuries, 'the West' was largely a geographical designation and was synonym with 'Europe' and the 'Orient'. The term 'Europe' has a longer history going back to the ancient Greeks and Romans and had much wider currency.

'Only in the aftermath of the nineteenth-century colonial penetration of India, China and the Middle East did 'the West' take on a more prominent political role, as the signifier of Europe's imperial project. It was at this time that it began to include the United States, previously referred to as the 'New World', and to merge with the concept of 'civilisation', the term coined by the Enlightenment philosophers to describe the aim of social evolution, which they identified with the processes and institutions marking the development of private property, the family, and monetary relations.' (Federici 1995)

Western civilization thus became the yardstick, as Christendom had been earlier, by which Oriental cultures and civilizations were measured. The conceptual category of 'the West' was pitted against the concepts of the 'orient' and the Orient came to signify all that the West was not and some of what the West actually desired.

Ziauddin Sardar, *Orientalism*. Buckingham–Philadelphia 1999, 1–3.

M7

Als akademische Disziplin entsteht der Orientalismus im späten 18. Jahrhundert und bildet fortan ein Wissensarchiv, welches die westliche kulturelle, ökonomische und militärische Dominanz über den Orient stützte. [...] Der Orientalismus konstruiert die Menschen im Orient als das Gegenbild der Europäer/-innen, als ihre Anderen. Der Versuch, die Anderen Europas zu verorten und festzulegen, geht zugleich mit der Bestimmung eines positiv besetzten europäischen Selbst einher. [...] Durch den Begriff 'orientalistisch' wird eine durchaus breite, diversifizierte Wissensfülle homogenisiert und versucht mit einem einzigen Konzept zu erfassen. Orientalische Sprachen, Geschichte und Kultur wurde hierfür innerhalb eines Kontextes erforscht, der die 'positionelle Superiorität' (positional superiority) Europas nie in Frage stellte.

María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld 2005, 32.

Lehrplan der Handelsakademie

BGBI. II – Ausgegeben am 19. Juli 2004 – Nr. 291 4 von 88
www.ris.bka.gv.at

7. INTERNATIONALE WIRTSCHAFTS- UND KULTURRÄUME

Bildungs- und Lehraufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die in den einschlägigen Unterrichtsgegenständen insbesondere in „Geografie (Wirtschaftsgeografie)“ und „Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)“ erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertiefen und diese in eigenständigen Analysen anwenden,
- Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen, um politisch, sozial und ökologisch verantwortungsbewusst in Beruf und Alltag, in der Öffentlichkeit und im Privatleben handeln zu können,
- die Kenntnis der wirtschafts- und sozialräumlichen Struktur der globalisierten Welt vertiefen und in regionalen oder sektoralen Fallstudien anwenden,
- kulturelle Traditionen und deren Einfluss auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik beschreiben, die Chancen und Risiken der globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen beurteilen können,
- kontroverse Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft verstehen und bewerten,
- aus der Kenntnis der Vielfalt der Kulturen, Lebens- und Wirtschaftsweisen Toleranz und Verständnis für fremde Kulturen und Lebensweisen vertiefen und diese zur Grundlage alltagsrelevanten Handelns machen können und
- Informationen, Daten und Quellen selbstständig recherchieren, diese aufgabengerecht aufbereiten und präsentieren können.

Lehrstoff:

V. Jahrgang:

Basislehrstoff:

Wirtschafts- und Kulturräume:

Grundlagen und Begriffe

Aspekte der Internationalisierung und Globalisierung:

Wirtschaftliche, gesellschaftliche, ökologische, politische und kulturelle Zusammenhänge; historische Bezüge.

Akteure der Weltwirtschaft, Entstehung der Weltwirtschaft und Weltpolitik:

Überblick und aktuelle Fallbeispiele.

Konfliktfelder in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und ihre historischen Wurzeln.

Globale Perspektiven lokalen Handelns.

Nachhaltigkeit, globale Verantwortung, Konsumententscheidungen und ihre Auswirkungen, Konfliktbewältigung, Partizipation in der Zivilgesellschaft.

Internationale Wirtschaft und Kultur:

Raumkonzepte und ihre politische und soziale Relevanz; Kulturräume und ihre historische Entwicklung.

Erweiterungslehrstoff:

Sektorale oder regionale Fallstudien:

Analyse der wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen, ökologischen und kulturellen Zusammenhänge; historische Bezüge. Einsatz von fremdsprachigen Informationen und Quellen zu aktuellen Themen der Wirtschaft, Politik und Kultur.

IT-Bezug:

Multimediaeinsatz; Internetrecherche.

Globalgeschichte und Entwicklungspolitik

Seit den 1980er-Jahren begann sich ein neues Konzept einer Weltgeschichte im Sinne einer *global history* durchzusetzen. Es ging und geht dabei nicht nur um die Überwindung des eurozentrischen Blicks, sondern auch um die Manifestationen von Globalisierungsprozessen und um die Fragen, von welchen Triebkräften diese bestimmt sind und welche Auswirkungen sie auf spezifische Kulturen, soziale Systeme und Regionen haben. In der Reihe Globalgeschichte und Entwicklungspolitik sollen zukunftsweisende wissenschaftliche Arbeiten publiziert werden, die historische Fragestellungen in die Analyse aktueller Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse einbeziehen.

Band 1: Globalisierung und Globalgeschichte

Margarete Grandner, Dietmar Rothermund, Wolfgang Schwentker (Hg.)
ISBN: 3-85476-175-9

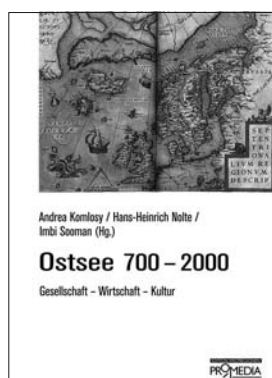
Inhalt:

Zum Geleit | Vorwort | Dietmar Rothermund: Globalgeschichte und Geschichte der Globalisierung | Wolfgang Schwentker: Globalisierung und Geschichtswissenschaft. Themen, Methoden und Kritik der Globalgeschichte | Matthias Middell: Universalgeschichte, Weltgeschichte, Globalgeschichte, Geschichte der Globalisierung – ein Streit um Worte? | Andrea Komlosy: Weltzeit – Ortszeit. Zur Periodisierung von Globalgeschichte | Hans-Heinrich Nolte: Das Weltsystem-Konzept – Debatte und Forschung | Susanne Weigelin-Schwiedrzik: Weltgeschichte und chinesische Geschichte. Die chinesische Historiographie des 20. Jahrhunderts zwischen Universalität und Partikularität | Julia Adeney Thomas: Weltgeschichte als japanische Selbst-Entdeckung | Marcus Gräser: ‚Globalizing America‘ und ‚Provincializing Europe‘ World History als Feld der amerikanischen Geschichtswissenschaft



Edition Weltregionen

In dieser Reihe geht es nicht um Ereignisgeschichte von außereuropäischen Großräumen, sondern um den Entwurf von größeren sozialen wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungszusammenhängen. Auch dabei handelt es sich um Reader, angelehnt an die so genannten „Area Studies“, die im englischsprachigen und nicht-europäischen Forschungsbereich weit häufiger betrieben werden als in den historischen Disziplinen noch immer vorhanden ist. Die Reihe versucht nicht, einem enzyklopädischen Anspruch gerecht zu werden, sondern exemplarisch Strukturen und Lebenswelten durch Schwerpunktsetzungen in der Darstellung näher zu bringen.



Band 9: Der Indische Ozean

Dietmar Rothermund/Susanne Weigelin-Schwiedrzik (Hg.)
ISBN: 3-85371-221-5

Band 15: Lateinamerika 1870–2000

**Walther L. Bernecker/Martina Kaller-Dietrich/Barbara Potthast/
Hans Werner Tobler (Hg.)**
ISBN: 978-3-85371-270-2

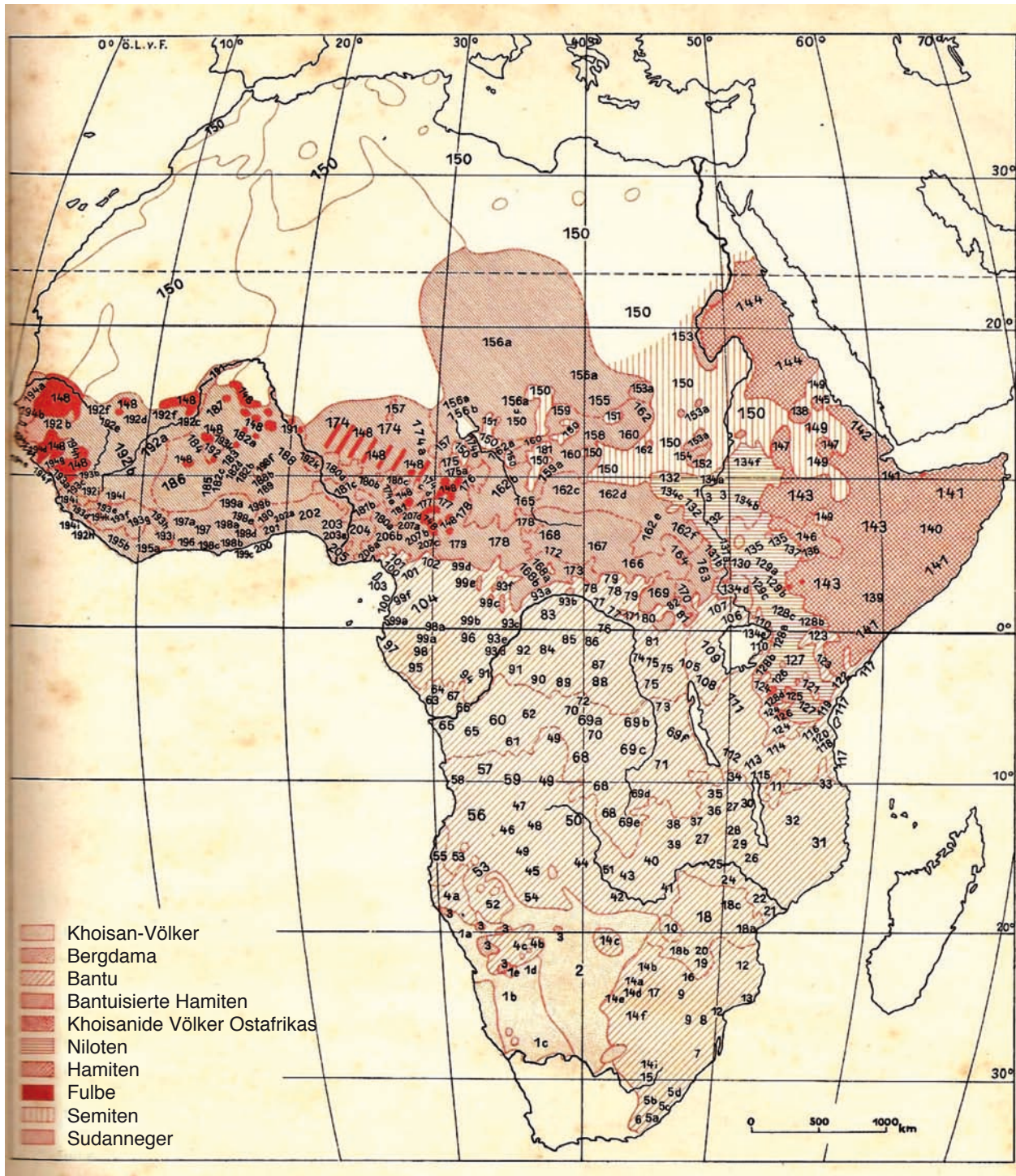
Band 16: Ostsee 700–2000

Andrea Komlosy/Hans-Heinrich Nolte/Imbi Sooman (Hg.)
ISBN: 978-3-85371-276-4

Bestelladresse:

VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte,
Universität Wien, 1010 Wien, Dr. Karl-Lueger Ring 1
Tel. ++43/1/4277-41305, Fax ++ 43/1/4277-9413
E-Mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at; <http://vgs.univie.ac.at/>

Völker- und Sprachenkarte von Mittel- und Südafrika



Baumann in Bernatzik, 1939, 296a

Hugo Adolf Bernatzik (* 26. März 1897 in Wien; † 9. März 1953 ebendort) war einer der bedeutendsten Ethnologen Österreichs und Begründer der angewandten Völkerkunde. 1920 brach er ein Medizinstudium an der Universität Wien ab und ging für die nächsten Jahre auf ausgedehnte Reisen nach Spanien und Nordwestafrika, Ägypten, Somaliland sowie in den Sudan. 1939 wurde er Professor an der Universität Graz. Erleichtert wurde diese Berufung vermutlich durch seine Mitgliedschaft in der NSDAP, der er bereits vor dem „Anschluss“ beigetreten war. 1953 starb Bernatzik nach einer Krankheit, die er sich in Nordafrika zugezogen hatte, im Alter von 56 Jahren.