

Mensch und Lawine: Eine differenzierte fachdidaktische Annäherung an eine nicht immer problemlose Beziehung

Christian Vielhaber

1 Einführende Überlegungen zur fachdidaktischen Annäherung

Die Fachdidaktik auf die hier Bezug genommen wird, ist jene des Faches Geographie und Wirtschaftskunde. Diese Feststellung scheint mir deshalb angebracht, weil sich dadurch bestimmte Blickwinkel der Problembehandlung ergeben, die sich nur aus der disziplinären Sichtweise erklären lassen. Beispielsweise dann, wenn der Problembereich „Mensch und Lawine“ unter dem Aspekt unterschiedlicher Raumkonzepte didaktisch aufbereitet wird. Da es eine der zentralen Aufgaben jeder Fachdidaktik ist, die für den Unterricht gewählten Inhalte auch zu legitimieren, bieten diese Konzepte eine durchaus veritable Rechtfertigungsgrundlage schulgeographischer Inhalte, nicht zuletzt weil sie in direkter Verbindung zu unterschiedlichen Phasen und Ideologien fachwissenschaftlicher Entwicklung stehen.

2 Menschen und Lawinen beanspruchen Raum – nur welchen?

Wardenga (2002) hat die angesprochenen Räume der Geographie quasi unterrichtsfähig gemacht, indem sie – reduktionistisch vorgehend – die unterschiedlichen Qualitäten von Räumen auf eine Ebene heruntergebrochen hat, die, wie Fortbildungsveranstaltungen gezeigt haben, von vielen Lehrenden der Sekundarstufen als transferfähig für den Schulunterricht interpretiert wurde. Da wäre zunächst unser Problemfeld „Mensch und Lawine“ in einen Raumbezug gestellt, in dem es die Funktion eines verortbaren Sachverhalts einnimmt. Dieser Raum entpuppt sich bei näherem Hinsehen als nichts anderes als die Bühne des Wirkungsgefüges natürlicher und menschlicher Faktoren und wird sozusagen als „Container“ aufgefasst. Der Bezug auf dieses Raumkonzept erlaubt primär jene Informationen abzurufen, die mir ein Blick in den Behälter vermittelt. Die kognitive Erfassung einer Situation kann noch durch Wissen über Ereignisse, die in diesem Raum stattgefunden haben, angereichert werden. Das „Container“-Konzept unterstützt vorrangig die Vermittlung von Faktenwissen. Dabei können die Informationen, die in einem entsprechenden Wissenskatalog Eingang finden, ganz schön umfangreich sein: Sie reichen von Antworten auf die Frage, wo welcher Lawinentyp wann und warum abgegangen ist bis zu raumzeitlich differenzierten Hinweisen auf Opfer, Rettungseinsätze, Lawinenschutzeinrichtungen etc.

Die Fülle an Wissen, die in Bezug auf den „Container“ abgerufen werden kann, erweist sich allerdings bei näherer Betrachtung als trügerisch, was die Nachhaltigkeit und die Qualität an vermittelter Bildung betrifft, denn weder das subjektive Verständnis für eine spezifische Problemsituation

noch die individuelle Reflexionsfähigkeit werden durch den bloßen Transfer von Daten und Fakten wirklich unterstützt. Abgesehen davon bleiben wichtige Erkenntnisbereiche ausgeklammert, wie etwa jene, bei denen es um die Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit geht.

Diese Art der Fragestellung rückt dann in den Mittelpunkt des Interesses, wenn Räume als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet werden. Im Fachjargon spricht man in diesem Zusammenhang von einem relationalen Raumkonzept. Ein einfaches Beispiel dafür wäre, wenn die Größe bzw. die Radien touristischer Einzugsbereiche von Wintersportorten zum Lerninhalt gemacht würden. Eine weiterführende und anspruchsvollere Fragestellung wäre, ob sich möglicherweise der Grad der Gefährdung durch eine Lawine als eine Funktion der Distanz der Lebensräume von Menschen zu den lawinengefährdeten Standorten erweist. Einfacher ausgedrückt: Sind Menschen, die keine unmittelbare Erfahrung mit dem Gefahrenpotenzial von Lawinen haben, gefährdeter als jene, für die Lawinenabgänge Teil ihrer Lebenswirklichkeit sind? Oder ist gerade das Gegenteil der Fall, weil die nicht vorhandene Erfahrung in fremdem Terrain zur Vorsicht mahnt? Eine weitere Problemstellung, die über das relationale Raumkonzept abgehandelt werden kann, wäre von der Überlegung angeleitet, ob die Qualität der Information über Lawinengefahren bzw. über Lawinenwarnstufen in Bezug auf massentouristische Zielorte mit großen Einzugsbereichen besser ist, d.h. aktueller, differenzierter und medial gestreuter, als vergleichsweise in Bezug auf exponierte oder periphere Standorte, die touristisch nicht so intensiv genutzt werden.

Als eine echte Expansion der subjektiven Perspektive ist der Wahrnehmungsraum zu werten. Wardenga spricht davon, dass mittels dieser Kategorisierung „Räume“ als Anschauungsformen betrachtet werden, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Sinneswahrnehmungen einordnen und so Welt über ihre Handlungen räumlich differenzieren (2002, S. 5). Entscheidend dabei ist, dass es für Individuen den real existierenden Raum so nicht gibt, sondern die Wahrnehmungsorientierung des einzelnen handlungsleitende Funktion erhält. Das heißt, individuelle Erfahrung und Sozialisation spielen ebenso eine Rolle wie erworbenes Wissen, aber auch individuelle Interessen, Ansprüche, Wünsche und anderes mehr. Der Wahrnehmungsraum präsentiert sich somit als Produkt differenzierter selektiver Bewertung und diese führt letztlich auch zur Entscheidung des Individuums, in ein bestimmtes Wintersportgebiet zu fahren, einen bestimmten Hang aufzusuchen und möglicherweise auch Terrains außerhalb gesicherter Pisten zu nutzen.

Einem Unterricht, der sich dieser „räumlichen“ Perspektive bedient, sind Lernprozesse immanent, die in der Lage sind, SchülerInnen über sich selbst aufzuklären. Stellen sie sich vor, sie initiieren einen Lernprozess, der darauf abzielt, SchülerInnen zu einer bewussten Risikoeinschätzung in Bezug auf ihr Verhalten zu motivieren und bieten als Entscheidungsgrundlage eine Reihe von Informationen an. Die Frage an die SchülerInnen könnte wie folgt lauten: Seid ihr bereit unter den gegebenen Umständen in einem Schigebiet eine Abfahrt auch außerhalb gesicherter Pisten zu wagen oder nicht. Als Informationen könnten Bildmaterial, Informationen von Lawinenwarndiensten, Wetternachrichten, Schneeeinformationen, Informationen über Hangneigung und -exposition, Tageszeit, verfügbare Möglichkeiten des Lawinenschutzes u. a. m. dienen.

Die Perspektive des Wahrnehmungsraumes als fachliche Bezugsbasis des Lernprozesses wird innerhalb einer Klasse höchst differenzierte Ergebnisse an den Tag bringen. Ein Schüler mag eine bestimmte räumliche Situation als ungefährliche attraktive Herausforderung ansehen, während eine Klassenkollegin die Frage, ob sie das Angebot, die gesicherte Piste unter den gegebenen Bedingungen zu verlassen, eindeutig ablehnt. Der Grund für das unterschiedliche Entscheidungsverhalten liegt in der selektiven Wahrnehmung des einzelnen Menschen. Diese baut nämlich – wie oben schon angedeutet – auf unterschiedlichen Erfahrungen, Sozialisationen, Persönlichkeitsmerkmalen etc. auf. Einer ähnlichen Entscheidungssituation, die allerdings in einer Klasse durch ein entsprechendes Informations- und Medienangebot simuliert werden muss, sieht sich der Schüler bzw. die Schülerin auch in der Alltagswirklichkeit eines Schiurlaubs gegenüber. In der Realität werden aber für eine Entscheidungsfindung natürlich noch mehr Sinne angesprochen als dies im Klassenzimmer der Fall ist. Fakt bliebe aber, dass sich der oben beschriebene Schüler, der bereit wäre, Grenzen zu überschreiten, entweder als so guter Skifahrer sieht, dass er bei Abwägung der Aspekte Raumwahrnehmung – Wissen – Selbsteinschätzung, das Risiko, das mit dem Verlassen gesicherter Pisten verbunden ist, als erträglich einschätzt, oder, dass er derart unter sozialen Druck einer peer-group gesetzt wird, dass er wider besseren Wissens die Grenzüberschreitung trotzdem vollzieht. Eingeschränkte Wahrnehmung durch Unbekümmertheit oder Ignoranz – vielleicht sogar miteinander gepaart – könnten Fehleinschätzungen in Bezug auf ein aktuelles Gefahrenpotenzial im Raum und ein damit verbundenes Fehlverhalten ebenfalls erklären. Die Schülerin, die sich – wie oben dargestellt – keine Grenzüberschreitung zutraut, hat dafür auch ihre ganz speziellen Gründe, die auch im Wahrnehmungsbereich liegen und sich bei näherer Analyse als ebenfalls höchst differenziert darstellen können.

Ein völlig andere inhaltliche Ausrichtung würde eine fachdidaktisch angeleitete Unterrichtsplanung erfahren, wenn der „Gefahrenraum“, der den SchülerInnen im Hinblick auf Lawinenabgänge und ihre Risiken für den Menschen nahe gebracht werden soll, in der Perspektive seiner sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst wird (Vielhaber 1999a, Wardenga 2002, S. 8). Das erfolgt, wenn danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert. Im Gegensatz zu den bisherigen Überlegungen ginge es vor allem um eine Bewusstseinsbildung, die darauf abzielt, Raum als Element von Handlung und Kommunikation zu fassen, Nicht die Verortungen von Handlungen oder Kommunikationen im Raum stehen im Zentrum des schulischen Vermittlungsinteresses als vielmehr der Aspekt der sozialen Konstruiertheit von Räumen.

Wardenga spricht in ihrer Abhandlung über die unterschiedlichen Raumkonzepte davon, dass gerade der zuletzt vorgestellten konstruktivistischen Perspektive ein hoher Aufklärungsgehalt immanent ist. Überall dort, wo einer raumbezogenen Sprache eine hohe Bedeutung zukommt – denken wir nur an den Bereich touristischer Vermarktung – könnten räumliche Präsentationen als das dargestellt werden, was sie letztlich sind: An Interessen gebundene Konstrukte, die ganz bewusst auf Ganzheitlichkeit verzichten, dafür aber umso mehr danach ausgerichtet sind, den Erwartungen einer bestimmten Klientel zu entsprechen. Bevor wir den konstruktivistischen Ansatz in Bezug auf

sein Bildungspotential hinsichtlich des Spannungsfeldes Raum – Mensch – Lawine betrachten, möchte ich noch die Vorstellungen von Wardenga präsentieren, die sie gerade im Hinblick auf den Problembereich „Tourismus“ formuliert hat.

In diesem Zusammenhang könnte es z. B. darum gehen, die gedruckten und/oder im Internet veröffentlichten Selbstdarstellungen verschiedener Tourismusgebiete zu analysieren. Hier kämen dann etwa Fragen ins Spiel wie: Wer präsentiert die einzelnen Regionen wie? Welche Strategien werden damit verfolgt? In welchem Zusammenhang stehen die Präsentationen mit den vorgesetzten Zwecken, dem angesprochenen Adressatenkreis und den gesellschaftlichen Diskursen im Umfeld von Tourismus? Was bedeutet es, wenn im Tourismus raumbezogene Sprache (Texte, Bilder, Logos, Karten, Diagramme etc.) eingesetzt werden? Wie werden durch raumbezogene Sprache neue räumliche Entitäten aufgebaut? Wie funktioniert der Prozess der Ontologisierung und welche Effekte ergeben sich daraus für die Vermarktung und die Rezeption des konstruierten Raumbildes?

Wardenga 2002, S. 11

Gehen wir nun einen Schritt weiter und fragen uns, wo das Aufklärungspotential dieses Ansatzes für den Problembereich: Raum – Mensch – Lawine liegt. Damit sind wir unmittelbar mit der Alltagssituation konfrontiert, dass jede Darstellung eines „Raumes“ bzw. einer Region, die im Sinne touristischer Wertschöpfung vermarktet wird, geschönt ist. Allerdings ist es für die touristische Vermarktung eines Raumes – sei es in Broschüren, Berichten in Tagesmedien, TV-Sendungen oder Stellungnahmen diverser Lobbyisten – besonders typisch, dass im Rahmen der Informationsweitergabe Risikofaktoren jeglicher Art, die im kolportierten Raum auftreten können, vermieden werden. Die AbnehmerInnen der Botschaften – meist Erholungssuchende ohne spezifische Lokalkenntnisse – sollen selbst einen potentiellen Gefahrenraum, wie es beispielsweise ein hochalpiner Wintersportort nun einmal ist, als generell ungefährlichen Wohlfühlraum erfahren.

Vergleicht man allerdings die Stellungnahmen der regionalen Lawinenwarndienste, so wird abhängig von Schneelage und Witterung ein oft völlig anderes Bild eines „Raumes“ kommuniziert. Lässt sich eine Gefahrensituation medial einfach nicht mehr wegschreiben, sei es, dass schon eine Katastrophe eingetreten ist, sei es, dass sich eine Wetterlage als höchst brisant erweist, dann mutiert auch in der Berichterstattung das Raumkonstrukt. Plötzlich ist nicht mehr von gefahrlosen Tummelplätzen zum Ausleben sportiver Neigungen die Rede, sondern von Kampfzonen, in welchen schon seit Jahrhunderten die Mensch-Natur-Auseinandersetzungen Opfer gefordert und den Charakter der Menschen geprägt haben. In dem einen wie in dem anderen Fall, werden „Räume“ gemacht – sie existieren nicht einfach per se, sondern werden als Produkte spezifischer Interessen an die diversen Adressaten über mannigfache Kommunikationskanäle verschickt. Als leicht fassbares Beispiel der unterschiedlichen Konstruktion von Räumen, die auf jeweils interessenbezogenen Semantiken aufbauen, soll im folgenden auf Galtür – bekannt durch den verheerenden Lawinenabgang im Jahr 1999 – Bezug genommen werden.

Das erste Textbeispiel findet sich im Internet unter dem Aufhänger „Urlaub in Österreich – Galtür“ und wirbt für diesen Wintersportort, womit auch die Tourismuswirtschaft als Quelle relativ einfach erkennbar ist.

Galtür – Natürlich das Höchste...

Aktiv, einzigartig, vielfältig – Galtür, der höchst gelegene Ort der Silvretta, lockt Wintersportfans mit einem breiten Angebot. Neues Highlight ab der Wintersaison 2007/08 ist der SILVAPARK. Das bislang einzigartige Wintersportkonzept unterteilt das Skigebiet in sechs Sektoren. Mit über 70 Kilometern Loipen und Winterwanderwegen ist Galtür auch seit jeher ein „Hotspot“ für den nordischen Sport. Die Silvretta steht für Tourengerher bereit, um die unberührte Landschaft zu entdecken.

Ganz nach dem Motto „Klein aber oho“ erwartet den Gast in Galtür die maximale Vielfalt an Aktivitäten in überschaubarem und familiärem Rahmen. Der Fokus liegt auf Qualität statt Quantität und die imposante Berg- und Naturkulisse am Talschluss des Paznaun komplettiert das abwechslungsreiche Winterferien-Angebot.



Abb. 1: Das diesem Text beigefügte Bild unterstreicht die strategische Ausrichtung der beabsichtigten Raumkonstruktion: Galtür als problemloser Wohlfühlraum.

Quelle: www.tiscover.at/galtuer (Zugriff: 29.11.2008)

Ähnlich kommuniziert auch die Gemeinde Galtür ihre Selbstdarstellung – keine Rede von einem lawinenbedrohten Gefahrenraum:

Winterurlaub in Galtür

Das Skigebiet Galtür bietet für Familien und Wintersportler die besten Bedingungen für Winterurlaub in Österreich. Erleben Sie die Berglandschaft der Silvretta im Winter.

In Galtür erwartet Sie und Ihre Familie ein Winterurlaub der Extraklasse. Das Skigebiet in Tirol verfügt über abwechslungsreiche Pisten und gilt als eines der schneesichersten Winter-Resorts in den Alpen. Der Silvapark bietet Ihnen Erlebnisskifahren für jedes Interesse. Die einzelnen Sektoren sind auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Skifahrer, Snowboarder und nordischen Wintersportler sowie Kinder abgestimmt.

Skifahren in Galtür ist ein leistbares Vergnügen, die Skipasspreise der Bergbahnen Galtür beinhalten auch den Transport mit dem Skibus innerhalb der ganzen Wintersportregion Paznaun – Ischgl. Für Kinder, Ski-Anfänger oder Entdeckungsfreudige organisiert die Skischule Galtür erstklassige Kurse und Touren in die Berge. Die wichtigsten Neuigkeiten aus dem Skigebiet Galtür erfahren Sie am schnellsten bei den Winternews, Livebilder von den Webcams und Schneeberichte komplettieren die umfangreiche Information für Ihren Winterurlaub in Tirol.

Die Liste der Winteraktivitäten und Freizeitaktivitäten in Galtür ist lang, wählen Sie aus Wintersportarten wie Langlaufen, Skitouren gehen oder Eislaufen und Eisstockschießen. Auch abends und bei schlechter Witterung ist für Unterhaltung bei Groß und Klein gesorgt: Nachtskillauf, Indoor-Klettern, Tennis und Squash, Schwimmen und natürlich Après-Ski stehen am Programm.

Gönnen Sie sich und Ihrer Familie einen Skiurlaub in Österreich, freie Hotelzimmer und Appartements können Sie hier buchen.

Quelle: www.galtuer.com/de-skiurlaub-silvretta.htm (Zugriff: 29.11.2008)

Ein völlig anderes Bild wird in Lehrmaterialien des Klettverlages gezeichnet. Galtür wird in diesen Unterlagen auf einen Ort reduziert, in dem eine der schlimmsten Lawinenkatastrophen in den Alpen zu verzeichnen war. Der Blickwinkel unter dem die Ortschaft Galtür betrachtet wird, ist exklusiv durch die Katastrophenperspektive bestimmt.

Ernst Klett Verlag: Lehrmaterialien und Lernmaterialien

Infoblatt Lawinenkatastrophe von Galtür 1999

Nach wochenlangen Schneefällen ging am 23. Februar 1999 eine Lawine mit enormem Ausmaß auf die Gemeinde Galtür in Österreich nieder und hinterließ eine Schneise der Verwüstung: 31 Menschen starben, Gebäude fielen wie Kartenhäuser in sich zusammen. Zu diesem Zeitpunkt war Galtür bereits auf Grund starker Schneefälle und höchster Lawinengefahr seit sechs Tagen von der Außenwelt abgeschnitten, es saßen etwa 3 000 Urlauber und Einwohner fest. In der darauf folgenden Nacht verschärfte sich die Situation noch zusätzlich, da eine zweite Lawine auf Galtür abging, glücklicherweise aber keine Personen verschüttete. Das Lawinenunglück von Galtür war eines der schwersten in der Geschichte der Alpen. Die Aufräumarbeiten dauerten Wochen

Entstehung und Verlauf der Lawine

Am 23. Februar 1999 gegen 16:00 hielt die angetaute Schicht dem Druck der darüber liegenden Schneemassen nicht mehr stand und eine gigantische Lawine löste sich etwa 1 300 m oberhalb des Ortes. Es dauerte 50 Sekunden, bis die Lawine den Ort erreichte. Durch den Druck brachen die Scheiben der Häuser, Räume füllten sich fast vollständig mit Schnee. Durch den Schneestaub der Pulverschneeschicht erstickten viele Menschen. Nach zwei Minuten hatte die Lawine ihren Zerstörungszug beendet.

Forscher berechneten im Nachhinein auf Grund der Wetter- und Geländedaten, dass die Abbruchkante der Lawine etwa 500 m breit und der abgebrochene Schnee zwischen 2,5 und 3,5 m tief war. Dies ergibt eine Menge von etwa 170 000 t Pulverschnee, die auf dem Weg talwärts fast noch einmal dieselbe Menge Schnee mit sich riss, so dass schließlich über 300 000 t Schnee auf Galtür zurasten. Die Lawine entwickelte eine Geschwindigkeit von ungefähr 300 km/h und war zum Teil an die 100 m hoch.



Abb. 2: Von der Wucht der Lawine zertrümmerte und zerstörte Autos.

Quelle: http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=geo_infothek&article=Infoblatt+Lawinenkatastrophe+von+Galt%FCr+1999&node=Lawinen%2C+%D6sterreich (Zugriff: 01.12.2009)

Eines sollte aus den bisherigen Ausführungen bereits deutlich geworden sein, nämlich dass je nach dem zu Grunde gelegten räumlichen Bezugskonzept auch die Problemorientierung selbst und damit auch die spezifischen Fragestellungen in unterschiedlicher Weise die Unterrichtsplanung beeinflussen. Das heißt, geographische oder präziser formuliert „raumbezogene“ Überlegungen bestimmen nicht nur die Inhalte eines Lernprozesses sondern auch die Richtung, in die sich dieser bewegt.

Damit ist die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde als „big player“ mit im Spiel. Nur der kompetente Bezug auf diesbezügliche theoretische Grundlegungen macht unterrichtliche Vermittlungsabsichten wirklich transparent, nachvollziehbar und ermöglicht zudem klare Antworten auf die Frage, wie diese im Sinne nachhaltiger Bildung umgesetzt werden können.

3 Kein Lernprozess ohne (fach)didaktische Grundlegung

Keine Fachdidaktik kommt ohne Zugriffe auf Überlegungen aus, die bereits im Bereich allgemeiner Didaktiken formuliert wurden. Um zu entscheiden, welche Didaktiken zur Planung eines Lernprozesses eigentlich unterrichtsleitend sein sollen, bedarf es im ersten Schritt einer Klarlegung der Vermittlungsinteressen: Was will ich eigentlich im Rahmen meines Unterrichts wirklich erreichen (Vielhaber 1999b, S. 10)? Bezogen auf die gewählte Themenstellung wären wohl die Fähigkeit einer realistischen Gefahreinschätzung und ein damit verbundenes Handeln eine ebenso anstrengenswerte unterrichtliche Zielsetzung wie die Schulung des individuellen Reflexionsvermögens und zwar derart, dass das den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse als Produkte sozialisierender Effekte zu begreifen. Erst diese Fähigkeit kritischer Selbstreflexion vermag über Fremdbestimmungen aufzuklären und das Bewusstsein zu selbstbestimmtem Handeln zu unterstützen.

Im ersteren Fall gilt das sogenannte praktische Vermittlungsinteresse. Dabei geht es um die Qualifikation des Schülers/der Schülerin, die ihn/sie für eine bestimmte Lebenssituation sozusagen fit macht – also ein durchaus lebenspraktischer Bildungsanspruch. Die (Fach)didaktik, die einem diesbezüglich ein unterstützendes Konzept liefert, ist die curriculare, denn ihre konzeptionelle Orientierung legt fest, dass es primär Aufgabe schulischer Bildung zu sein hat, SchülerInnen mit Qualifikationen auszustatten, die sie in die Lage versetzen, bestimmte Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen.

Im zweiten Fall, das wäre jener, bei dem Reflexion und Selbstbestimmung die wesentlichen Aspekte didaktischer Zielsetzungen sind, geht das Vermittlungsinteresse über das rein praktische weit hinaus. Nicht die Bewältigung einer Lebenssituation steht zur Disposition sondern die Aufklärung über das Zustandekommen eben dieser. Manipulative Einflussnahmen, Zwänge oder externe Machtansprüche sollen als von außen wirkende Triebfedern des eigenen Handelns erkannt werden, um sich bewusst und emanzipiert bestimmten Lebenssituation erst gar nicht auszusetzen. Nicht von ungefähr wird das Vermittlungsinteresse, das solche Absichten verfolgt, als kritisch-

emanzipatorisch bezeichnet. Einen entsprechend relevanten didaktischen Bezug liefert die kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafki (Klafki 1996). In der Folge werden für beide angesprochenen fachdidaktischen Optionen Zugänge vorgestellt, die im Rahmen der Thematik Mensch – Lawinen im Unterricht sinnvoll erscheinen.

4 Das Spannungsfeld Mensch – Lawine. Ein lebenspraktischer Zugang und seine fachdidaktische Umsetzung in zwei Teilen

Der erste Teil widmet sich einer wirklichkeitsnahen Projektion einer Problemsituation im Klassenzimmer. Die unterrichtsleitenden didaktischen Überlegungen auf die sich diese Projektion bzw. Simulation stützt, basieren auf drei grundlegenden Aspekten der Curriculumtheorie: Lebenssituation, Qualifikation und Problemorientierung. Der zweite Teil eröffnet über Analyse- und Reflexionsaufgaben von Bildmaterial eine Erweiterung des kritischen Horizontes mit dem Ziel, SchülerInnen hinsichtlich medialer und werbestrategischer Manipulationsversuche entsprechend zu sensibilisieren.

4.1 Teil 1-a Wir simulieren Wirklichkeiten im Klassenzimmer

Die Ausgangslage scheint ziemlich klar zu sein. Nicht die Lawine ist das eigentliche Problem sondern der Mensch. Deshalb wird auch die Verwendung des Begriffes „Naturkatastrophe“ für Lawinenabgänge von einer Reihe von Wissenschaftlern bereits seit Jahrzehnten als unangemessen abgelehnt (vgl. u. a. Daum & Schmidt-Wulffen 1980). Erst jüngst haben diesbezüglich Felgentreff und Glade in dem Buch: Naturrisiken und Sozialkatastrophen dazu Stellung genommen (2008, S. XVII). Sie stellen nachdrücklich fest, dass die Natur keine „Katastrophe“ kennt, sondern sich einfach nur entwickelt und daher der Begriff der „Naturkatastrophe“ irreführend wäre. Sie präferieren den Begriff „Naturrisiken“, weil er zwar menschliche Betroffenheiten impliziert – ohne Betroffene wären es nur natürliche Prozessabläufe – aber die Unvermeidlichkeit wie sie dem Begriff der „Naturkatastrophe“ immanent ist, ausschließt.

Für eine fachdidaktische Aufbereitung der Problemstellung, sei sie auch nur partiell, ist diese Unterscheidung durchaus bedeutsam. Es gibt eine ganze Reihe von Katastrophen, gegen die quasi keine Kraut gewachsen ist; gegen ein erkanntes Risiko allerdings kann der Mensch Schutzstrategien entwickeln, damit es nicht schlagend wird. Wenn also im Unterricht die Lebenssituation – für die SchülerInnen entsprechend vorbereitet werden sollen – „Risikovermeidung bei winterlichen Freizeitaktivitäten“ heißt, dann bedingt das die Kenntnis von Gefahrenzeichen und die richtige Bewertung einer Situation, der man sich im Naturraum gegenüber sieht. Es geht also ganz im Sinne der oben angesprochenen Curriculumtheorie um die Vermittlung von Qualifikationen. Diese Vermittlung sollte schülerorientiert erfolgen, um jungen Menschen begreiflich zu machen, was das vermittelte know how mit ihnen zu tun hat. Erst wenn Schüler/innen erkennen, dass erlerntes Wis-

sen Gebrauchswert für ihre Lebenswirklichkeit hat, gewinnen Lernprozesse eine neue, alltagstaugliche Qualität und werden dementsprechend ernst genommen.

Was heißt das für das unterrichtliche Spannungsfeld Mensch – Lawine? Es bedeutet die Notwendigkeit eine adäquate Lebenssituation zu konstruieren. Im Vorfeld allerdings ist es wichtig, Schüler/innen mit dem enormen Gefahrenpotential einer Lawine zu konfrontieren, aber sie auch darauf hinzuweisen, dass bereits enorme Anstrengungen unternommen wurden, um die Gefahren, die von Lawinen ausgehen zu minimieren. Sie sollen wissen, dass an Orten des Wintertourismus mit einem hohen finanziellen Aufwand getrachtet wurde, die Freiraumakteure maximal abzusichern. Einerseits verhindern vielfältige Schutzbauten die Lawinenabgänge und andererseits werden Risikoräume, wo Abgänge nicht ausgeschlossen werden können, zu Sperrzonen erklärt. All die Schutzmaßnahmen wirken aber nur dann, wenn sich die Menschen mit den notwendigen Vorsichtsmaßnahmen vertraut machen und sich an Regeln halten.

Der Unterrichtseinstieg, der diese Einsichten vermittelt, kann vielperspektivisch gestaltet werden. Der kritische Punkt der fachdidaktischen Strukturierung liegt im Übergang zwischen Einstieg und der oben angesprochenen Lebenssituation auf die der Lernprozess fokussiert wird. Im Prinzip geht es dabei um die Verdeutlichung der Auseinandersetzung zwischen Menschen, die sich an Regeln halten und jenen, die Regeln zur Durchsetzung ihrer persönlichen Interessen durchbrechen.

Um eine entsprechende Konfrontation herbeizuführen, bedarf es sichtbarer Grenzüberschreitungen seitens einiger Schüler/innen. Diese können provoziert werden, indem eine reale Situation simuliert wird, die jenen, die Regeln überschreiten, gegenüber den anderen, die sich daran halten, Vorteile verschafft. Bezogen auf unsere Thematik Mensch – Lawine hat sich folgende Simulation bereits mehrfach bewährt: Das Klassenzimmer selbst wird zur Skiabfahrt umfunktioniert und mittels Sesseln wird der Verlauf der Abfahrt markiert. Der Auftrag an die Klasse lautet, möglichst rasch diese Abfahrt zu absolvieren (natürlich nicht mit Skiern sondern per pedes), um in den Genuss einer Belohnung zu kommen, die am Ende wartet (eine Mozartkugel oder ähnliches reicht völlig aus). Mit dem Startzeichen geht es los. Die „Piste“ sollte kurvenreich angelegt werden und in bestimmten Bereichen verengt sein. Es ist damit zu rechnen, dass einige Schüler/innen sich nicht an die Regeln halten werden, sondern, um in den Genuss der Belohnung zu kommen, die „Piste“ verlassen und Abkürzungen wählen werden, um schneller zu sein.

Auch in realen Situationen werden Grenzen überschritten, um sich Belohnungen zu verschaffen, sei es in Form einer Abfahrt im unverspurten Gelände, sei es durch den Genuss persönlicher Freiheit auf gesperrten Hängen ohne Konfrontation mit den touristischen Massen. Die Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse zählen für die Abweichler/innen jedenfalls mehr als die Einhaltung von Regeln, über deren Sinnhaftigkeit meist nicht nachgedacht wird. Egozentrik geht vor Allgemeinwohl. So wäre wohl der Leitspruch der Deviant/inn/en zu formulieren. Problematisch dabei ist aber, dass bei solchen Grenzüberschreitungen Risiken in Kauf genommen werden, die neben der eigenen Person auch viele andere Menschen gefährden, ja selbst jene, die bei einem fatalen Aus-

gang der Grenzüberschreitung an Rettungsaktionen beteiligt sind, wie es bei Lawinenabgängen der Fall sein kann.

4.2 Teil 1-b Fehlverhalten bleibt nicht folgenlos – eine Konfrontation

Zurück zur unterrichtspraktischen Situation. Durch die Simulierung der oben skizzierten Lebenssituation, sollte es gelungen sein, Schüler/innen ausfindig zu machen, die ausschließlich um des eigenen Vorteils willen die bestehenden Normen verletzt haben. Es geht in einem nächsten Schritt nun darum, diese Gruppe mit den möglichen Konsequenzen ihres Fehlverhaltens zu konfrontieren. Ein diesbezüglich niederschwelliger aber dennoch wirksamer methodischer Schritt läge in der direkten Auseinandersetzung mit der Gruppe, die sich regelkonform verhalten hat:

Einige Impulse zur Auswertung der Einstiegssimulation (Vielhaber 2006, S.76):

- Die Gruppe der regelkonformen Schüler/innen begibt sich in ein Streitgespräch mit den Abweichlern. Argumente werden protokolliert.
- Positive und negative Eigenschaften von Abweichler/inne/n und regelkonformen Schüler/innen werden nach den Kriterien Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung an die Tafel geheftet und geclustert und bilden den Ausgangspunkt einer weiterführenden Diskussion.
- Rekonstruktion der Ereignisse: Wer hat sich als erstes deviant verhalten und warum? Wer ist nachgefolgt, mit welcher Begründung?
- Vergleich des individuellen Verhaltens im Rahmen der Simulation mit Realsituationen aus der persönlichen Lebenswelt (z. B.: Missachten die „Abweichler/innen“ auch in realen Lebenssituationen Regeln und Gebote? Wenn ja, mit welcher Begründung?)

Häufig werden im Rahmen solcher Auseinandersetzungen auf Grund fehlender Informationen, beschränkter Blickwinkel oder bewusster Trotzreaktionen Aussagen getätigt, die nachweisbar falsch sind. Beispiele dafür gibt es zur Genüge:

- „Ich bringe ohnedies nur mich selbst in Gefahr, wenn ich die gesicherte Piste verlasse, daher kann ich machen, was ich will.“
- „Wenn Bergretter/innen Lawinenopfer bergen, ist das ihr Job. Wieso soll das ein Problem sein?“
- „Ich traue mir zu, die Gefahr richtig einzuschätzen, außerdem fahre ich wirklich gut Schi/Snowboard“ etc.

Im Sinne der curricularen Didaktik wäre es wichtig, derlei Falschaussagen zu sammeln und auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen bzw. zu analysieren, um die Grenzüberschreiter/innen einsichtsfähig zu machen. Wirklichkeitsnahe Bezüge sind allerdings dafür Voraussetzung. Das bedeutet für die Unterrichtspraxis vor allem die Notwendigkeit einer Inszenierung, die das Erleben emotionaler Befindlichkeiten jener erfahrbar und nachvollziehbar macht, die als Retter/in in einer Ka-

tastrophensituation involviert sind. Auch diejenigen, die an Rettungsaktionen beteiligt sind, können posttraumatische Belastungsstörungen entwickeln, weil sie die Ausnahmesituation, in der Hilflosigkeit, Ohnmacht und Versagen ständige Begleiter sein können, nicht verkraften.

Wenn jene Schüler/innen, die sich deviant verhalten haben, den Auftrag erhalten, innerhalb einer vorgegebenen Zeit eine Rettungsaktion zu organisieren, um „Lawinenopfer“ zu bergen (ein ausreichend großer Watteberg mit versteckten Figuren, die mittels Mikadostäbchen als Ersatz für Sonden aufgespürt werden müssen, ist so etwas wie die Grundausrüstung einer entsprechenden Inszenierung) ist es mit entsprechenden Begleitmaßnahmen (Zeitverzögerung durch vorgegeben Suchprozess um die „Lawine“ zu finden, Verwirrung durch Einarbeitung auch anderer Dinge in den Watteberg, keine klaren Angaben über die Zahl der Opfer bzw. der Verschütteten etc.) ziemlich sicher möglich, auch bei ihnen psychische Stresssituationen, herbeizuführen.

Vor allem, wenn es den Rettern nicht gelingt, in der vorgegebenen Zeit alle „Opfer“ zu bergen, kommt es zu der bitteren Erfahrung, einer Situation ausgeliefert und hilflos gegenüberzustehen. In den bisherigen Beispielfällen, in denen diese Simulation in Schulen umgesetzt wurde, hat sich jedenfalls gezeigt, dass von der anfänglichen Coolness der Grenzüberschreiter/innen nicht mehr sehr viel überbleibt, wenn sie sich in einem Wettlauf mit der Zeit befinden, um jemanden – und seien es nur Spielfiguren – zu retten. Am eigenen Leib zu erfahren, dass durch persönliches Fehlhandeln auch andere Menschen in akute Belastungssituationen geraten, ist die zentrale Einsicht, die Schüler/innen aus diesem Lernprozess gewinnen sollen. Sie soll auch mit dazu beitragen, künftig verantwortungsbewusster zu handeln und potenzielle Gefahren reflektierter wahrzunehmen.

4.3 Teil 2 – Das Spannungsfeld Mensch – Lawine. Ein kritisch-emanzipatorischer Zugang mittels werbestrategischer Manipulation und didaktischer Sensibilisierung

No risk, no fun – dieser Spruch ist wohl ein Paradebeispiel jugendlicher Unbekümmertheit. Manche werden jetzt sagen, eher ein Zeichen von mangelnder Reife. Ich denke, dass es gegenüber den Jugendlichen fair wäre, Einsichten möglich zu machen, die sie erkennen lassen, dass dieser lockere Umgang mit Gefahren auch gesellschaftlich produziert ist. Sie, die jungen Menschen, sind gerade in der Phase der Adoleszenz Sozialisierungsprozessen ausgesetzt, deren Hintergründe sie eigentlich noch nicht durchschauen können. So gesehen könnte ihre Unbekümmertheit auch als Konsequenz bewusster Manipulation angesehen werden, die wirtschaftlich positiv vermarktet werden kann. Nehmen wir direkt Bezug auf unsere Themenstellung: Jugendliche kümmern sich nicht um die Markierungen gesicherter Pisten. Sie wollen Freiheit ohne Zwang von außen genießen und bringen sich und andere in extreme Gefahrensituationen, weil sie durch ihr Verhalten Lawinen oder Schneebretter auslösen. Das könnte, kurz gefasst, der Ausgangspunkt für unseren kritisch-emanzipatorischen Zugang sein. Was dabei noch nicht angesprochen und schon gar nicht geklärt ist, betrifft die Frage, woher es eigentlich kommt, dass Lawinen in ihrem eminenten Gefahrenpotential von vielen Jugendlichen nicht entsprechend wahrgenommen werden. Die Erklärung ist einfach: Es ist die Art und Weise wie Informationen über Wintersportorte üblicherweise in den di-

versen Medien transportiert werden. Nicht die Falschinformationen sind das Problem sondern die bewusst aufgebauten Informationslücken.

Besonders deutlich erkennbar wird dieses zweifelsohne manipulative Vorgehen, wenn man sich das Bildmaterial vor Augen führt, mit dem in Film, Fernsehen, Zeitungen und Prospekten für wintersportliche Aktivitäten geworben wird. Pulverschneeabfahrten in extrem steilem Gelände, unverspurte Hänge in gleißendem Sonnenlicht, eine einsame Skispur weit abseits jeder gesicherten Trassierung – aus diesen Ingredienzien sind die Lockmittel gemischt, mittels derer die Tourist/inn/en verführt werden sollen.

Kein Wintersportort wirbt mit dem Slogan „Lawinengefahr“. Kein Prospekt zeigt Hänge von denen Schneebretter abgegangen sind. Nirgends wird auf einschlägige Risiken und Gefahren hingewiesen. Wieso sollten also Jugendliche fähig sein, Gefahren dort zu vermuten, wo eine ganze Werbeindustrie vermittelt, dass es solche eigentlich gar nicht gibt. Winterprospekte geben dafür eindrucksvolle Belege ab. Offensichtlich haben Überlegungen des Konsumentenschutzes, die erreicht haben, dass Bürger/innen im Spektrum von Genussmitteln über Medikamente und Waschmittel bis zum Rasenmäher auf Etiketten und Beipacktexten über alles aufgeklärt werden, was ein Risiko darstellen könnte, die Tourismuswerbebranche noch nicht erreicht (Vielhaber 2006, S. 79).

Bevor Schüler/innen über die Intensität werbestrategischer Manipulation in Sachen Wintertourismus aufgeklärt werden, soll ihnen über einen Arbeitsauftrag, ein Spiegel vorgehalten werden, der ihnen zeigt, wie sehr sie bereits selbst Opfer gefilterter Wahrnehmung geworden sind. Der Auftrag lautet, aus einer Sammlung von Bildern jene fünf auszuwählen, die sich nach Meinung der Bearbeiter/innen am besten für ein Wintersportprospekt einer Reiseagentur eignen würden. Es hat sich bei den bisherigen Umsetzungen des Arbeitsauftrages gezeigt, dass sich kaum jemals ein/e Schüler/in im Rahmen der Bildauswahl für ein Image entschieden hat, das Gefahren oder gar mögliche Katastrophen erahnen lässt.

Auch Bilder, die massentouristische Aktivitäten zeigen, wurden nur sehr selten in die nähere Auswahl mit einbezogen. Dafür fanden aber vor allem jene Bilder Anerkennung, die unbekümmertes, unvorsichtiges, ja sogar unverantwortliches Handeln in Bezug auf ein angemessenes Verhalten im Gelände erkennen lassen.

Im Rahmen des Unterrichts wäre zu klären, warum wohl die meisten Schüler/innen Konsumentenschutz für notwendig und richtig halten, aber ohne weiteres bereit wären, sich im Dienst der Tourismusbranche instrumentalisieren zu lassen. Der bewusste Verzicht auf Informationen, die zumindest auf mögliche Gefahren hinweisen, ist jedenfalls eine Manipulation, deren ethische Ausrichtung zweifelhaft ist. Im Sinne politischer Bildung scheint jedenfalls eine entsprechende Reflexion, die den Schüler/inne/n die Möglichkeit eröffnet, den Ursachen des eigenen Handelns nachzuspüren, notwendig zu sein.

Im Anschluss an diese Unterrichtsetappe wäre es angebracht, die Schüler/innen mit dem aktuellen Prospektmaterial für das Winterhalbjahr zu konfrontieren. Nach einem eingehenden Studium sollten die Lernenden in der Lage sein, das Bildmaterial nach Kriterien der kritisch-emanzipatorischen Didaktik zu analysieren. Fragen, welche Bilder den Betrachter geradezu animieren, sich gefährlich zu verhalten und wie hoch der Anteil dieser Darstellungen am gesamten Bildmaterial ist, wären genauso legitim wie eine Spurensuche in den verfügbaren Prospekten, die auf die Aufdeckung von Widersprüchen (z. B. tausende Skitourist/inn/en in einer Destination aber überdurchschnittlich häufige Darstellungen eines einzelnen Skifahrers, der eine einsame Spur über einen tief verschneiten Hang zieht) und Halbwahrheiten abzielt.

Am Ende eines solchen Lernprozesses könnte aktives Handeln im Rahmen einer Klassengemeinschaft stehen. So könnten in Form eines Briefes oder einer sonstigen hochoffiziellen Kontaktnahme Konsumentenschutzorganisationen angefragt werden, ob auch die Ware Tourismusstandort der Produkthaftung unterliegt und warum allfällige Risiken in Werbeprospekten nicht deutlich gemacht werden müssen. Ebenso spannend wie interessant wären Anfragen an Gemeinden, in denen im letzten Jahr unvorhergesehene Lawinenabgänge zu verzeichnen waren und Straßen gesperrt werden mussten, um herauszufinden, welche Position von den Verantwortlichen der Kommunen eingenommen werden, wenn die Frage lautet, ob ein möglicher Aufenthalt gefährlich sein könnte. Welche Einsichten auch immer gewonnen werden, sie sollten für Schüler/innen Anlass sein, Informationen künftig kritischer zu hinterfragen, um allfälligen Fremdbestimmungen im Rahmen des persönlichen Handelns bewusst gegensteuern zu können.

5 Resumee

In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Vermittlung kognitiven Wissens ohne entsprechende Andockmöglichkeiten an jugendliche Lebenswelten nicht allzu viel bringt (vgl. Schmidt-Wulffen 2008). Wenn die Zielsetzung des reflektierten eigenständigen Handelns in Bildungsfragen einen höheren Stellenwert erhält als die bloße kognitive Reproduktion „trägen Wissens“, dann können sich LehrerInnen auch nicht mehr – wie im herkömmlichen Unterricht üblich – hinter der „Sachlichkeit“ von Inhalten verstecken. Am Beispiel des Spannungsfeldes Mensch – Lawine sollte gezeigt werden, dass es nicht darum geht, Fakten aufzulisten, sondern die SchülerInnen dazu zu bringen, ihre eigene Rolle in Bezug auf ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen zu überdenken, die in Verbindung mit der gewählten Thematik stehen. Fachdidaktische Ansätze dazu gäbe es zur Genüge. Allein die aufgezeigten unterschiedlichen Raumbezüge eröffnen den Lernenden vielfältige Möglichkeiten, eigene Standpunkte mehrperspektivisch zu hinterfragen, um letztlich auch zu einer zukunftsfähigen Bildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen (Heinrich u.a. 2007).

Nicht das Naturrisiko oder die Naturkatastrophe sind die wirklich bedeutsamen Aspekte in einem Lernprozess sondern die Frage, wie sich Menschen im Rahmen ihrer individuellen Handlungsfähigkeiten mit diesen Phänomenen auseinandersetzen. Zur fachdidaktischen Ausrichtung erscheinen

im Kontext einer inhaltlich stärkeren Hinwendung des Unterrichts zu den Erfahrungswelten und Lebensräumen der Kinder und Jugendlichen all jene Ansätze gewinnbringend, die Schüler/innen in das Zentrum von Lernprozessen rücken (vgl. Pichler 2008, Wieser 2008) und genau das sollte dieser Beitrag aufzeigen.

6 Literatur

- Daum, Egbert und Wulf, Schmidt-Wulffen (1980): Erdkunde ohne Zukunft. Eine konkrete Alternative zu einer Geographie der Belanglosigkeiten. Paderborn: Schöningh.
- Felgentreff, Carsten und Thomas, Glade (Hg.) (2008): Naturrisiken und Sozialkatastrophen. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Heinrich M., Minsch, J. Rauch, F., Schmidt, E. und Vielhaber, C.: Bildung und Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005 – 2014), Münster: Monsenstein und Vannerdat. (= Schriftenreihe: Bildung und Nachhaltige Entwicklung 4)
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 5. Aufl.
- Pichler, Herbert (2008): GW ohne PISA liegt schief! Individualisierung und Schüler/-innenzentrierung im GW-Unterricht. In: Dobler, K., Jekel, T., Pichler, H. (Hrsg.): kind : macht : raum. Heidelberg: Wichmann, S. 95–111.
- Vielhaber, Christian (1999a): Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie. In: Christian, Vielhaber (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Universität Wien, S. 47–66. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)
- Vielhaber, Christian (1999b): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Christian Vielhaber (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Universität Wien, S. 9 – 26. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15)
- Vielhaber, Christian (2006): No risk, no fun. Der schmale Grat zwischen Verantwortungslosigkeit und Coolness im Bereich wintersportlichen Verhaltens. Eine Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. In: GW-Unterricht 104, S. 72–80.
- Wardenga, Ute (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: Geographie heute 200, 23. Jg., S. 8–10.
- Wieser, Clemens (2008): Beziehungen zwischen Lebenswelt und Lernen – eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In: Dobler, K., Jekel, T., Pichler, H. (Hg.): kind : macht : raum. Heidelberg: Wichmann, S. 134–153.
- Schmidt-Wulffen, Wulf (2008): Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hochgehren.