

# Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis

## Ein Praxisbeispiel zur Implementierung von Basiskonzepten im GW-Unterricht

\* herbert.pichler@univie.ac.at, Institut für Geographie & Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 24.04.2017, akzeptiert am: 28.06.2017

Das Wiedererrichten von Grenzzäunen innerhalb Europas im Zuge der Fluchtbewegungen ab 2015 wird zum Ausgangspunkt einer Unterrichtssequenz. Bildimpulse von Grenzzäunen konfrontieren Schüler/innen dabei mit der kontroversen inhaltlichen Aufladung und den vielfältigen Wirkungen von Grenzen. Anhand des konkreten Unterrichtsbeispiels wird auch aufgezeigt, wie geographische und ökonomische Basiskonzepte die Unterrichtsplanung strukturieren und unterstützen können. Zudem eröffnet das Denken und Analysieren entlang von Basiskonzepten für Schüler/innen ein anschlussfähiges fachliches und methodisches Konzeptwissen, das sich aufgrund einer deutlich längeren Halbwertszeit auch als zukunftsfähig erweisen kann.

Keywords: geographische und ökonomische Basiskonzepte, Raumkonzepte, Bildimpulse, Unterrichtsbeispiel, Grenzen, Grenzzäune

### **Critical spatial thinking lies beyond – Scrutinizing images of border-fences and border-walls with a practical reference to the implementation of key concepts in the geography and economy classroom**

From 2015 onwards, refugee movements from war-torn countries in Africa and the Middle East ushered in a new era of nationalist policies and closed borders in Europe. With a critical eye, this paper develops a teaching activity that seeks to address the complexity of the issue. Learners are presented photographs of border fences and encouraged to understand how they function as socially loaded signifiers of imagined nationhood and its supposed limits. Relevant geographic and economic key concepts from the Austrian curriculum are included to demonstrate how they can facilitate lesson planning and help pupils to gain access to discipline-specific ways of thinking.

Keywords: key concepts, geography, economy, spatial concepts, borders, border fences, picture stimuli, teaching activity

## 1 Der Grenzzaun des Anstoßes

Als Angehöriger einer Generation, die in den 1980er Jahren erleben durfte, wie die politische und somit auch territoriale Trennung Europas aufbrach und schrittweise Grenzen abgebaut wurden, lösten die ersten Bilder des stacheldrahtbewehrten Grenzzaunes zwischen Ungarn und Serbien im Herbst 2015 bei mir als Betrachter starke negative Emotionen und Assoziationen aus. Zunächst war 1989 in der Nachfolge der Implosion der Sowjetunion sowie des Zerfalls des Warschauer Paktes zumindest die jahrzehntelang schwer überwindbare bauliche Trennung zwischen

den weltanschaulichen Blöcken gefallen: der Eiserne Vorhang und die Berliner Mauer. In weiterer Folge sorgten die Erweiterungsschritte der Europäischen Gemeinschaft hin zur Europäischen Union für ein formales Zusammenwachsen in ausgewählten Politikbereichen. Eine der sichtbarsten Maßnahmen war dabei der Abbau der innereuropäischen Grenzkontrollen bei gleichzeitiger verstärkter Sicherung der EU-Außengrenzen im Zuge des Schengener Abkommens (vgl. ABl. L 239 2000: 13 ff.). Dies führte dazu, dass etliche Schüler/innen, die heute in unseren Klassen sitzen, bei Grenzübertritten bislang kaum Grenzkontrollen erlebt haben, sofern sie EU-Bürger/innen sind.

Als Reaktion auf die verstärkte Fluchtbewegung ab Herbst 2015 vor allem aus Syrien nach Europa wurde das Schengener Abkommen von mehreren Staaten außer Kraft gesetzt. Als besonderes Ereignis kann dabei die Neuerrichtung des Grenzzauns zwischen Ungarn und Slowenien im Herbst 2015 betrachtet werden, auch weil er seit 1989 als erster neu errichteter Grenzzaun an einer Binnengrenze auf dem Territorium der Europäischen Union gelten kann. Wurde die Maßnahme innerhalb der EU zunächst noch teilweise als überzogen kritisiert, wirkte etwa die österreichische Bundesregierung in den Folgemonaten auf die Staaten entlang der sogenannten „Balkanroute“ ein, um vergleichbare Abschottungsmaßnahmen gegen Flüchtlinge zu errichten. Zudem befinden sich österreichische Grenzschrützer/innen zur Verhinderung sogenannter „illegaler Grenzübertritte“ im Assistenzinsatz an der burgenländischen sowie an der ungarisch-slowenischen Grenze.

Gleichzeitig finden seit 2016 anlassbezogen wieder Grenzkontrollen an der österreichisch-deutschen Grenze sowie an den österreichischen Grenzübergängen zu Slowenien und Italien statt (vgl. Zeit Online 2.5.2017). Mehr als 25 Jahre nachdem der ‚Fall des Eisernen Vorhanges‘ bejubelt wurde, errichtete der Staat Österreich – begleitet von einer selbstentlarvenden politischen Debatte über die korrekte Bezeichnung der Grenzsicherungsmaßnahme – an seinen Außengrenzen abschnittsweise wieder Grenzzäune (vgl. Padberg et al. 2016: 201). Somit wurden die ersten Bilder von den neuen Zäunen in Europa mit ihrer potentiell starken emotionalen Wirkung und ihrer kontroversen, mehrperspektivischen inhaltlichen Aufladung – wie der kurze zeitgeschichtliche Abriss erkennen lässt – für mich zum Anstoß, eine Unterrichtssequenz zu konzipieren, durchzuführen (vgl. Material 1 und 2) und schließlich hier zu publizieren.

## 2 Fachdidaktische Grenzübergänge – Grundlagen, Lehrplan, Basiskonzepte

### Didaktische Orientierung

Kaum ein Ereignis prägte das mediale und gesellschaftliche Umfeld unserer Schülerinnen und Schüler in den letzten beiden Jahren so kontrovers und intensiv wie die Auseinandersetzung mit den Fluchtbewegungen nach Europa. Der Aufgriff dieses Themenfeldes im Unterricht entspricht somit in hohem Maße den didaktischen Grundsätzen des 2016 verordneten neuen Lehrplans für die SII (BGLB 219. Vdg v. 2. August 2016: 59 ff.): Vielfältige Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen sind vorhanden, den Prinzipien der Aktualitäts- und Zukunftsorientierung wird damit

entsprochen. Schülerinnen und Schüler werden mit Aspekten des globalen Wandels am Beispiel Flucht und Migration konfrontiert, die gesellschaftspolitische Kontroverse sowie die Notwendigkeit zur mehrperspektivischen Betrachtung sind dem Thema bereits inhärent. Zudem erscheint die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Grenzen, den Praktiken des Ein- und Abgrenzens sowie den Konsequenzen dieser Prozesse als fachwissenschaftlich gewinnbringend (Van Houtum & Van Naerssen 2002; Reuber 2014) und in der Fachdidaktik G(W) als bislang unterbelichtet (vgl. Schultz 2013).

### 2.1 Lehrplanbezüge (vgl. BGLB 219. Vdg v. 2. August 2016: 59 ff.)

Die Bearbeitung der kompetenzorientierten Lernziele „Interessensgebundenheit von Gliederungen vergleichen“ und „Geographien durch Zonierungen/Gliederungen/Grenzziehungen machen und reflektieren“ kann bereits in der 5. Klasse die Basis für konzeptuelles Verständnis im thematischen Kontext schaffen. In der darauf folgenden 6. Klasse (3. Semester) kann die Auseinandersetzung mit Bildimpulsen zu Grenzzäunen einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der politischen Gestaltung europäischer Gesellschaften leisten („Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen“) oder eine Hinführung sein, Europa-Konzepte kritisch zu reflektieren.

Auch aufgrund der Komplexität des Themas bieten sich je nach regionaler Schwerpunktsetzung eine Anknüpfung an die kompetenzorientierten Lernziele der 7. sowie der 8. Klasse an. So sollen Schüler/innen im 5. Semester der AHS Oberstufe (7. Klasse) „Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern“ („Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern“). Auch das Lernziel „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“ offeriert Anknüpfungspunkte zum Kontext der Grenzziehungen. Der Lehrplan des 7. Semesters (8. Klasse) beinhaltet je nach kontextueller Einbettung zwei mögliche Verortungen des Unterrichtsbeispiels: Einerseits sollen Schüler/innen „Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“, wobei sie u. a. „die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken analysieren“ sowie „Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern“ können sollen. Darüber hinaus nennt der Lehrplan ausdrücklich

das Ziel, die „Politische Gestaltung von Räumen [zu] untersuchen“ („Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten untersuchen“).

## 2.2 Basiskonzepte im GW-Unterricht

Das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel erschließt Schüler/innen über die anlassbezogene fachliche Auseinandersetzung mit den Hintergründen und Folgewirkungen konkreter Grenzsicherungsmaßnahmen hinaus wichtige Erkenntnisse im Bereich des Konzeptwissens (vgl. Lambert 2013; Uhlenwinkel 2013). Der neue semestrierte Lehrplan für die SII der AHS führt als Neuerung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde u. a. Basiskonzepte ein. Im thematischen Feld *Grenzen – Flucht – Migration* eröffnen beispielsweise die Basiskonzepte „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“, „Regionalisierung und Zonierung“, „Interessen, Konflikte und Macht“, „Wahrnehmung und Darstellung“ sowie „Kontingenz“ (vgl. BGBL 219. Vdg v. 2. August 2016: 60 ff. und Editorial in diesem Heft) vielfältige Lern- und Bildungschancen, die im folgenden Abschnitt erläutert werden. Je nach Schwerpunktsetzung der vertiefenden Auseinandersetzung im Unterricht kann dabei an der Bildung eines spezifischen Konzeptverständnisses gearbeitet werden.

### Basiskonzept Raumkonstruktion und Raumkonzepte am Beispiel Grenzzäune

Historische, aktuelle und zukünftige Grenzen oder Grenzziehungen erweisen sich als geeignete Fallbeispiele, an denen Schülerinnen und Schüler erkennen können, wie Räume gemacht, gestaltet und verändert werden können. Dabei gilt es die klassischerweise im GW-Unterricht verankerten Raumkonzepte des Raums als Container sowie des Raums als Netz von Lagebeziehungen und Reichweiten zu erweitern<sup>1</sup> (vgl. Wardenga 2002; Uhlenwinkel 2013; Pichler et al. 2017). Am konkreten Beispiel der Errichtung von Grenzsperrern und -kontrollen im Zuge

<sup>1</sup> Es ist dem Autor bewusst, dass zwischen den in der deutschsprachigen Geographie dominanten Klassifikationen von Raumkonzepten (vgl. Wardenga 2002; Weichhart 2008) und der internationalen Debatte zu Raumkonzepten in der Bildung (vgl. Allen, Massey & Cochrane 1998; Massey 1999) gerade hinsichtlich der Definition des relationalen Raums erhebliche Unterschiede bestehen. Während sich die deutschsprachige Debatte auf Raum als System von Lagebeziehungen stützt, wird relationaler Raum in der englischsprachigen Sozialgeographie als intentional konstruierter Raum angesehen, wobei die Konstrukteurinnen und Konstrukteure dieses Raums die Relationen interessensgeleitet herstellen (vgl. Jekel 2008). Diese Debatte kann hier nicht geführt werden, sollte aber im Rahmen der Erstellung neuer Curricula, Bildungsstandards und Basiskonzepte in Hinkunft neu geklärt werden, um die internationale Anschlussfähigkeit sicher zu stellen.

der ‚Schließung der sogenannten Balkanroute‘ kann etwa erkannt werden, dass die alleinige Betrachtung von Containerräumen – der Nationalstaat oder die Europäische Union – keine brauchbaren Erklärungsmodelle für die ablaufenden Prozesse liefert. Die Einbeziehung des relationalen Raumes (als System von Lagebeziehungen und Reichweiten) erschließt den globalen Maßstab der Einflussfaktoren von und auf Flucht- und Migrationsbewegungen. Darüber hinaus erweist sich der Wahrnehmungsraum als erkenntnisreich, etwa wenn Schüler/innen reflektieren, wie sie selbst diese (neuen) Grenzzäune wahrnehmen und worin diese Einschätzung gründet. Empfinde ich einen Grenzzaun als Bedrohung, als Einschränkung der Reise- und Bewegungsfreiheit oder als Schutz und Sicherheitsfaktor? Schließlich kann der GW-Unterricht den „Raum“ noch um eine Dimension erweitern und interessengeleitete Raumkonstruktionen thematisieren. Wie werden welche Grenzen konstruiert? Wie wird über die neuen Grenzen gesprochen und wie werden sie medial inszeniert? Welche Wirkungen hat diese Darstellung? Wie wird aus einer Fluchtbewegung eine ‚Flüchtlingskrise‘, aus Grenzzäunen eine ‚Festung Europa‘?

### Regionalisierung und Zonierung am Beispiel Grenzzäune

Dem Basiskonzept Regionalisierung und Zonierung folgend kann am Fallbeispiel Grenzen erschlossen werden, dass Räume „gemacht“ sind (vgl. Werlen 2000; Wardenga 2002). Hinter Abgrenzungen verbergen sich meist handfeste politische und/oder ökonomische Interessen. Ziel wäre es, verfälschende Fehlvorstellungen einer vermeintlichen Naturgesetzlichkeit von bestimmten Grenzen aufzubrechen. Etwa, dass Europa bis zum Ural reiche oder die Grenze zwischen Europa und Asien durch den Bosphorus verlief (vgl. Schultz 1997) etc. Bewusst gemacht werden kann dies etwa im Zuge von Arbeitsaufträgen, Territorien interessengeleitet abzugrenzen oder zu zonieren (vgl. Rhode-Jüchtern 2015). Im thematischen Kontext des Unterrichtsbeispiels kann dies beispielhaft erkannt werden, wenn danach geforscht wird, welche Interessen hinter bestimmten Grenzen stehen, wer sich hier aus welchen Motiven heraus von wem abgrenzt.

### Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht am Beispiel Grenzzäune

Einem kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse folgend (vgl. Vielhaber 1999) kann man das Wiedererrichten von Grenzzäunen in Europa zum Anlass nehmen, die damit verbundenen politischen Aushandlungsprozesse zu analysieren. „Das lenkt die

Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung“ (BGLB 2016: 62). Damit leisten übertragbare Erkenntnisse aus dem Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht auch einen relevanten Beitrag zur Politischen Bildung im GW-Unterricht.

Welche kontroversen Interessenlagen kollidieren im konkreten Konfliktfall der Bewältigung der Fluchtbewegung nach und durch Europa und welche Positionen setzen sich dabei warum durch? Auf nationalstaatlicher Ebene vertreten Mitglieder der EU unterschiedliche Positionen und Strategien: Die Interessen Griechenlands und Italiens als hauptbetroffene Vertreter der Schengen-Außengrenze, stehen jenen der Transitländer entlang von Fluchtrouten sowie jenen der Hauptzielländer der Fluchtbewegung entgegen. Daneben gibt es bislang von eintreffenden Flüchtenden kaum betroffene Staaten, die sich auch nicht an der Unterbringung der Asylwerber/innen beteiligen wollen. Da es bislang keine gemeinsame Außen- und Sicherheitsstrategie gibt, scheitern die europäischen Institutionen und Instrumente mit Appellen und vagen Vorhaben („Hotspots“, etc.). Realpolitisch schaffen Einzelgänge von betroffenen Staaten Fakten (Errichtung von Grenzzäunen, Einführung von Grenzkontrollen, Strafandrohung für „illegale“ Grenzübertritte, schlechte Versorgung von Flüchtenden, etc.). Zudem findet sich europäische Politik in dem Dilemma wieder, die türkische Führung ob demokratiepolitischer Bedenken kritisieren zu wollen und sie gleichzeitig als Verbündeten in der Kontrolle der Fluchtrouten von Syrien nach Griechenland zu brauchen („Türkei-Deal“).

### **Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung am Beispiel Grenzzäune**

Das Hauptziel dieses Basiskonzept ist es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die Welt als wahrgenommene und konstruierte Welt zu erkennen und produzierte Darstellungen einer kritischen Analyse zu unterziehen. In der vorgeschlagenen Unterrichtssequenz sind Bildimpulse der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung (siehe Material 1 und 2). Im Rahmen der Analyse der möglichen Wahrnehmungen und Wirkungen von Fotografien (gilt analog für Karten oder Texte, etc.) können Schüler/innen zur Erkenntnis gelangen, dass für die Konstruktion von Wahrnehmungen bestimmte Einflussfaktoren bedeutsam sein können: Einmal ist die Wahrnehmung der Bilder stark mit der persönlichen Lebensgeschichte der Betrachter/innen verknüpft, mit Vorerfahrungen mit Grenzen und Grenzübertritten, mit dem Informationsstand zum Thema sowie mit der politischen und

weltanschaulichen Positionierung. Andererseits kann ein/e Produzent/in einer Darstellung durch gezielte Ausdrucks- und Gestaltungsmittel bestimmte Wahrnehmungsweisen und Interpretationen unterstützen, bzw. nahelegen. In der Bildanalyse können exemplarisch die möglichen Effekte des Bildausschnittes, der Perspektive, der Motivwahl und der Bildkomposition, des Lichtes (sowie der Bildunterschrift, sofern vorhanden) auf die Wahrnehmung thematisiert werden (vgl. Markom & Weinhäupl 2014).

Formulierungen wie ‚Flüchtlingskrise‘, ‚Migrationswellen‘, ‚Balkanroute‘, sowie ‚Grenzraummanagement‘ verweisen auf die Bedeutung der Sprache, mit der kontroverse Themenfelder wie Flucht und Migration verhandelt werden. Damit rückt auch die kritische Analyse der Sprache und ihrer Bedeutung für die Darstellung und Konstruktion von räumlichen Vorstellungsbildern und Einstellungen in den Fokus eines politisch bildenden GW-Unterrichts. Da dieser Aspekt im vorliegenden Beitrag nicht weiter vertieft wird, sei an dieser Stelle auf ein entsprechendes weiterführendes Unterrichtsbeispiel verwiesen (vgl. Hintermann & Pichler 2017).

### **Basiskonzept Kontingenz am Beispiel Grenzzäune**

Eine zunächst einmal technische Einrichtung, ein neu errichteter Grenzzaun, wird mit einer Vielzahl von teils hochkontroversen Bedeutungen aufgeladen (vgl. Van Houtum & Van Naerssen 2002), die alle auf ihre Art wirksam werden und somit ‚stimmen‘. Der gleiche Zaun erzählt bei mehrperspektivischer Betrachtung gleichzeitig viele Geschichten: Offiziell wird der Grenzzaun als Maßnahme zur Sicherung und Wiederherstellung der rechtlichen Souveränität über das Staatsterritorium bezeichnet. Der einst als Kritik an der Abschottung geprägte Begriff der ‚Festung Europa‘ wird heute teilweise auch als Synonym für ein als bedeutsam erachtetes Sicherheitsgefühl verwendet. Er kann also zugleich als unzulässige Abschottung, als Sicherheit und als Ausdruck von Ängsten und des Schutzbedürfnisses gelesen werden. Der Grenzzaun steht weiter für regionale politische Ordnungsversuche in einem globalisierten Flucht- und Migrationskontext. Er verweist auch auf die unsolidarische Verteilung der Herausforderungen zwischen EU-Binnenstaaten und jenen, die an den Außengrenzen die Hauptlast der Versorgung der Asylwerbenden im ‚sicheren Ermland‘ zu tragen haben (vgl. Dubliner Übereinkommen 1997).

Die Grenze und ihre Konsequenzen verursachen in den Bereichen Schutz vor Verfolgung und Asylrecht Verletzungen der Bestimmungen der Menschenrechte (Vereinte Nationen 1948, Artikel 14) sowie der Genfer Flüchtlingskonvention (Vereinte Nationen 1951).



Die unrechtmäßige Überwindung auf der Flucht wird zum strafrechtlich relevanten Delikt des illegalen Grenzübertritts, der Stacheldraht und die Strafandrohung werden zum international medial inszenierten Abschreckungsszenario. Er wird zum Symbol der regionalen Eindämmung von Fluchtbewegungen und erhöht gleichzeitig das Gefahrenpotential für die Flüchtenden, die auf Ausweichrouten zur geschlossenen ‚Balkanroute‘ über das Mittelmeer zu Tausenden ertrinken (vgl. UNHCR 2016). Jede dieser Erzählungen ist wahr und wirkmächtig und das auch meist noch gleichzeitig. Am Beispiel Grenzen können Schüler/innen das Prinzip der Kontingenz analysieren und reflektieren. Kontingenz geht dabei über eine mehrperspektivische Betrachtung hinaus: Kontingenz begreift gesellschaftliche Phänomene und Prozesse als potentiell mehrdeutig, veränderbar und ergebnisoffen (und darf dabei nicht mit postmoderner Beliebigkeit verwechselt werden). Dies steht im deutlichen Kontrast zu vereinfachenden, verfälschenden, monokausalen Deutungs-, Erklärungs- und Lösungsansätzen, auch im GW-Unterricht (vgl. Bergmeister et al. 2017).

### 3 Methodische Grenzüberschreitungen (Durchführung und Erwartungshorizont)

Die vorgestellte Unterrichtssequenz Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis erstreckt sich über drei bis vier Unterrichtsstunden (inklusive Präsentationen, Besprechung und Ergebnissicherung) und kann in Partner/in- oder Kleingruppenarbeit erschlossen werden. Ob alle vorgeschlagenen Aufgabenstellungen A–F in Material 2 einer durchgängigen, zweistündigen kooperativen Arbeitsphase in Kleingruppen erarbeitet werden oder diese in kleinteiligere Sequenzen unterteilt werden, obliegt den didaktischen Präferenzen der Lehrperson sowie der Einschätzung des Leistungsvermögens und der Bedürfnisse der Schüler/innen. Bezüglich der Präsentationsformen werden bewusst keine Vorgaben gemacht. Es würden sich beispielsweise Plakate, theatrale Formen der Darstellung von Konflikten, eine Ausstellung im öffentlichen Raum der Schule oder eine Dokumentation auf der Schulhomepage anbieten. Die Schüler/innen können aufgefordert werden, selbst eine geeignete Form der Präsentation zu wählen.

#### Aufgabenstellung A

Die Schülerinnen und Schüler werden einleitend mit den sieben Fotografien von Grenzzäunen konfrontiert (vgl. Material 1) und aufgefordert, diese angeführten historischen und aktuellen Grenzen zuzuordnen. Da

keine Beschriftungen oder zuordenbare Flaggen und Symbole erkennbar sind, ist eine eindeutige oder richtige topographische Zuordnung der Grenzen fast unmöglich. Das Ziel dieser Aufgabe ist weniger die korrekte Zuordnung sondern vielmehr der dadurch ausgelöste Reflexions- und Diskussionsprozess. Die Aufgabenstellung, die Zuordnung zu begründen, eröffnet in der Dokumentation und Diskussion der Zuordnungsversuche Einblicke in die Vorstellungsbilder der Schüler/innen über ‚richtige‘ oder ‚ungerechte‘, ‚lebensgefährliche‘ oder ‚sanfte‘ etc. Grenzen. In der Diskussion treffen unterschiedliche Hypothesen und Zuweisungen aufeinander, können adaptiert bzw. revidiert werden (vgl. Basiskonzept Raumkonstruktion und Raumkonzepte). Die Lehrperson kann zu diesem oder zu einem späteren Zeitpunkt die richtige Zuordnung der Bilder zu den konkreten Grenzen auflösen. Die Sequenz wurde mit Schüler/innen einer HTL (9. Schulstufe), mit GW-Lehramtsstudierenden an der Universität Wien sowie mit GW-Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen einer Fortbildung erprobt. Dabei bestand jeweils eine wesentliche Erkenntnis der Konfrontation mit den Grenzbildern in der Schwierigkeit oder Unmöglichkeit der korrekten Zuordnung. Rein von den baulichen Maßnahmen, vom Bedrohungs- oder Abschreckungspotential her ist es kaum möglich, den Grenzzaun eines totalitären Regimes wie Nordkorea von der Sicherung der EU-Außengrenze in den Exklaven Ceuta oder Melilla zu unterscheiden (vgl. Basiskonzept Kontingenz). Einzelne Grenzbilder provozierten Fragen, die gesammelt wurden und denen bei der Bearbeitung der Aufgaben D und F nachgegangen werden konnte.

#### Aufgabenstellungen B und C

Die Erkenntnis, dass baulich gesicherte Grenzen weltweit massive, harte Einschnitte darstellen, verdichtet sich und differenziert sich gleichzeitig in der Bearbeitung der Aufgabenstellungen B und C weiter aus. An einem ausgewählten Fallbeispiel soll unter B herausgearbeitet werden, welche unterschiedlichen Qualitäten der Abgrenzung und Exklusion Grenzen aufweisen können (vgl. Basiskonzept Regionalisierung und Zonierung): Manche Grenzbefestigungen soll(t)en neben der Schutzfunktion vor unmittelbar benachbarten und als feindlich eingestuften Staaten auch die eigene Bevölkerung am Verlassen des Territoriums hindern (Nordkorea, Berliner Mauer, Eiserner Vorhang). Andere Grenzzäune wurden errichtet, um nicht kontrollierte Zuwanderung möglichst aussperren zu können (USA/Mexiko, Außengrenze der EU bei Melilla, Ungarn/Serbien, österreichische Grenze bei Spielberg). Einen spannenden Sonderfall stellen die so bezeichneten israelischen Sperranlagen im Westjordanland

dar, da diese die Territorien zweier ethnische Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Staates voneinander abgrenzen. Die Errichtung dieser von Israel als ‚Terrorabwehrwall‘ bezeichneten Sperranlage erfolgte ab 2002 als Reaktion auf Terroranschläge. Da Palästina noch kein unabhängiger Staat ist und die Befestigung nicht dem Grenzverlauf des Waffenstillstandabkommens von 1994 entspricht, somit palästinensisches Territorium okkupiert, ist sie höchst umstritten (vgl. Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht): Die Grenzmauer wurde 2004 vom Internationalen Gerichtshof und den Vereinten Nationen als völkerrechtswidrig eingestuft (Internationaler Gerichtshof 2004).

Aufgabenstellung C lädt dazu ein, direkte Konsequenzen (z. B.: Aufgriffe bei illegalen Übertritten etc.) und indirekte Konsequenzen (z. B.: Lenkung von Migrationsbewegungen etc.) der Errichtung eines Grenzzauns zu erörtern (vgl. Basiskonzept Raumkonstruktion und Raumkonzepte). Als weitere Perspektive wird exemplarisch die unterschiedliche Betroffenheit von verschiedenen Personengruppen bewusst gemacht.

#### **Aufgabenstellung D**

Im Rahmen der Aufgabenstellung D nehmen die Schüler/innen nun anschließend einen (weiteren) einzelnen konkreten Grenzzaun näher unter die Lupe. Indem nach den Hintergründen und Folgen der Errichtung, der Häufigkeit von ‚illegalen‘ Grenzübertritten sowie den Strafen und möglichen weiteren Folgen geforscht wird (vgl. Basiskonzept Regionalisierung und Zonierung), werden die mit der Errichtung der Grenzzäune verbundenen Konflikte offen gelegt und damit diskutierbar gemacht (vgl. Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht).

#### **Aufgabenstellung E**

Mit dieser Aufgabenstellung analysieren die Schüler/innen die potentiellen Wirkungen der Fotografien. Dies eröffnet Erkenntnisse, dass die subjektiven Perspektiven der Betrachtenden, ihre Vorerfahrungen und ihr Vorwissen die wahrgenommenen Gefühle, Assoziationen und Gedanken formen. Weiter können die Schüler/innen erschließen, dass Fotografinnen und Fotografen die Stilmittel der Fotografie bewusst einsetzen, um damit bestimmte Wirkungen oder Effekte zu erzielen. So kann aus der Analyse der Wahl des Ausschnittes, der Perspektive oder des Lichts auf mögliche beabsichtigte Wirkungen (Dokumentation, Abschreckung, Kritik an der Grenze, Effekthascherei, etc.) geschlossen werden. Daraus kann über den thematischen Zusammenhang hinaus abgeleitet werden, dass textliche, bildliche oder (karto)grafische Darstellungen immer Interessen bedienen und manipulative

Effekte haben können (vgl. Basiskonzept Darstellung und Wahrnehmung). Eine zusätzliche Teilaufgabe (Wahlaufgabe) lässt die Lernenden darüber nachdenken, welche Bedeutung historische Fotografien von ‚erloschenen‘ Grenzen für die Gegenwart haben können.

#### **Aufgabenstellung F**

Mit der Aufforderung eine selbst gestellte, weiterführende Forschungsfrage nach eigenem Interesse zu verfolgen, wird eine Gelegenheit eröffnet, das vorwissenschaftliche Denken und Arbeiten zu schulen.

### **4 Literatur**

- Allen, J., D. Massey & A. Cochrane (1998), *Rethinking the region*. New York: Routledge.
- Amtsblatt Nr. C 254 vom 19.8.1997: Übereinkommen über die Bestimmung des zuständigen Staates für die Prüfung eines in einem Mitgliedstaat der Europäischen Gemeinschaften gestellten Asylantrags – Dubliner Übereinkommen. S. 1–12. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41997A0819%2801%29:DE:HTML> (20.6.2017).
- Amtsblatt Nr. L 239 vom 22.9.2000: Schengen-Besitzstand – Übereinkommen zwischen den Regierungen der Staaten der Benelux-Wirtschaftsunion, der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik betreffend den schrittweisen Abbau der Kontrollen an den gemeinsamen Grenzen. S. 13–18. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000A0922\(01\)&qid=1452689135544&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:42000A0922(01)&qid=1452689135544&from=EN) (20.6.2017).
- Bergmeister, F., H. Pichler & C. Hintermann (2017): Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz. In: *ÖGL* 61/1. S. 37–51.
- BGBl. 219. Teil2. 2016. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird. [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2016\\_II\\_219](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_219) (27.7.2017).
- Hintermann, C. & H. Pichler (2017): Sprache Macht Migration. Migration und Flucht im Geographieunterricht verhandeln. In: *geographie heute* (erscheint 2017).
- Internationaler Gerichtshof (2004): *Legal Consequences of the Construction of a wall in the occupied Palestinian Territory*. <http://www.icj-cij.org/docket/index.php?p1=3&p2=4&case=131&p3=4> (27.7.2017).
- Jekel, T. (2008), *In die Räume der GW-Didaktik. Briefe einer Reise*. Wien (= Materialien zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts).
- Kleinschmidt, C. (2014): *Semantik der Grenze*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 63. Jahrgang 4–5/2014. S. 3–8.

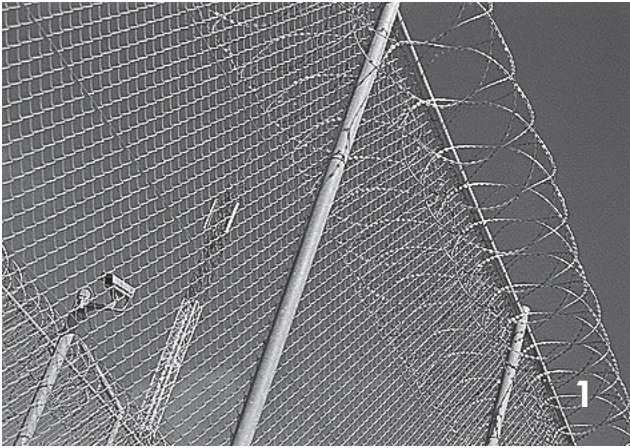
- Lambert, D. (2013): Geographical Concepts. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig. S. 174–181.
- Markom, C. & H. Weinhäupl (2014): Migration in Bildern: Visuelle Repräsentation von Menschen mit Migrationsbiographien in Schulbüchern. In: GW-Unterricht 134. S. 29–41. [http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu\\_134\\_029\\_041\\_markom\\_weinhaeupl.pdf](http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_134_029_041_markom_weinhaeupl.pdf) (25.4.2017).
- Massey, D. (1999): Philosophy and the politics of spatiality: some considerations. In: ebd. (Hrsg.): Power-geometries and the politics of space-time. Heidelberg: Franz Steiner. (= Hettner Lectures, 2). S. 29–42.
- Padberg, S., H. Pichler, C. Hintermann & S. Baumann (2016): Flucht und Migration bewegt Schüler/innen, Studierende und Lehrpersonen! Geographiedidaktik und Geographieunterricht für Menschenrechte und gegen Rassismus. In: GW-Unterricht 142/143. S. 197–205. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/13-2016/50-142-143-2016.html> (25.4.2017).
- Pichler, H., C. Fridrich, C. Vielhaber & F. Bergmeister (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens GW 2.0 im Cluster Nordost – Perspektiven einer zukunfts-fähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht 146. S. 60–62. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (1.7.2017).
- Reuber, P. (2014): Territorien und Grenzen. In: Lossau, J., T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Stuttgart: UTB. S. 182–195.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015): Der Blaue Strich – Zur Handlungsbedeutung aktionsräumlicher Zeichen. In: Geographische Zeitschrift 3/1999. S. 211–222. Wieder abgedruckt in: ebd. (2015): Kreative Geographie. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 184–196.
- Schultz, H. D. (1997): Räume sind nicht, Räume werden gemacht: zur Genese „Mitteleuropas“ in der deutschen Geographie. In: Europa Regional 5/1. S. 2–14. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/48375> (27.7.2017).
- Schultz, H. D. (2013): Grenzen. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann. S. 326–332.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: GuiD1/2013. S. 18–43. [http://daten.schule.at/dl/10148/img/Uhlenwinkel\\_Concepts\\_GuiD1\\_2013.pdf](http://daten.schule.at/dl/10148/img/Uhlenwinkel_Concepts_GuiD1_2013.pdf) (25.4.2017).
- UNHCR (2016): Massive loss of life reported in latest Mediterranean tragedy <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/4/57178bcf6.html> (20.6.2017).
- Van Houtum, H., T. Van Naerssen (2002): Bordering, Ordering and Othering. Tijdschrift voor economische en sociale geografie, 93. S. 125–136.
- Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (20.6.2017).
- Vereinte Nationen (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. [http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK\\_Pocket\\_2015\\_RZ\\_final\\_ansicht.pdf](http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf) (20.6.2017).
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht, Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15. Wien. S. 9–26.
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: geographie heute 200: S. 4–7. [https://homepage.univie.ac.at/Christian.Site/FD/artikel/ute\\_wardenga\\_raeume.htm](https://homepage.univie.ac.at/Christian.Site/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm) (25.4.2017).
- Weichhart, P. (2008): Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart: Franz Steiner (= Sozialgeographie kompakt, 1).
- Werlen, B. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern, Stuttgart: UTB.
- Zeitonline (2017): EU erlaubt deutsche Grenzkontrollen für weitere sechs Monate. 2.5.2017. <http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-05/fluechtlingskrise-eu-kommission-deutschland-grenzkontrolle-verlaengerung-genehmigung> (20.6.2017).

## Bildquellen

- 1: <https://www.flickr.com/photos/noborder/2494704149>
- 2: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ab/Border\\_Wall\\_at\\_Tijuana\\_and\\_San\\_Diego\\_Border.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ab/Border_Wall_at_Tijuana_and_San_Diego_Border.jpg)
- 3: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bildein\\_-\\_Grenzerfahrungsweg\\_-\\_Eiserner\\_Vorhang.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bildein_-_Grenzerfahrungsweg_-_Eiserner_Vorhang.jpg)
- 4: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jerusalem\\_Mount\\_of\\_Olives\\_Jericho\\_road\\_Wall.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jerusalem_Mount_of_Olives_Jericho_road_Wall.jpg)
- 5: <https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Berlinermauer.jpg>
- 6: [https://simple.wikipedia.org/wiki/Korean\\_Demilitarized\\_Zone#/media/File:Korea\\_DMZ\\_sentry.jpg](https://simple.wikipedia.org/wiki/Korean_Demilitarized_Zone#/media/File:Korea_DMZ_sentry.jpg)
- 7: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7e/Hungarian-Serbian\\_border\\_barrier\\_1.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7e/Hungarian-Serbian_border_barrier_1.jpg)



**Material 1: Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis**





## Material 2: Arbeitsauftrag

### Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis

Bearbeite die folgenden Aufgaben mit einer Partnerin / einem Partner deiner Wahl und präsentiere eure Ergebnisse mit medialer Unterstützung.

Beachtet beim Beschreiben, Erkennen und Interpretieren, dass es sich bei den Bildern (nur) um Abbilder der Grenzen handelt. Manche dieser Grenzen gibt es in dieser Form heute nicht mehr.

**A) Versucht eine vorläufige historische und geographische Zuordnung der Bilder der Grenzzäune und Grenzwälle in Material 1 und begründet eure Zuordnung.**

- Berliner Mauer (vor 1989)
- Eiserner Vorhang (Österreich vor 1989)
- Nordkorea – Südkorea (entmilitarisierte Zone)
- USA – Mexiko
- EU-Außengrenze in Marokko (Melilla)
- Israel – Palästina, Westjordanland (ab 2002)
- Ungarn – Serbien (seit 2015)

**B) Wählt eine Grenze aus und erschließt, welche Zwecke die Grenze erfüllt:**

- a. Versucht aus der Gestalt der Grenze Rückschlüsse auf ihren Zweck zu ziehen und notiert diese.
- b. Recherchiert und notiert, wer sich durch die Errichtung der Grenze vor wem abgrenzt(e).

**C) Sammelt direkte und indirekte Konsequenzen der ausgewählten Grenze und notiert eure Ergebnisse (auch nach Recherche):**

- a. Listet direkte und indirekte Wirkungen der Grenze im Alltag auf.
- b. Unterscheidet verschiedene Wirkungen für unterschiedliche Gruppen von Betroffenen.

**D) Wählt eine zweite der oben aufgelisteten Grenzen (oder eine andere Staatsgrenze, über die ihr mehr erfahren wollt) aus und recherchiert:**

- a. die Hintergründe der Errichtung der Grenze,
- b. die Folgen der Errichtung der Grenze,
- c. die Häufigkeit „illegaler“ Grenzübertritte an dieser Grenze,
- d. sowie die Strafen und andere Folgen, die unerlaubte Grenzübertreter/innen zu befürchten haben/hatten.

**E) Analysiert die Wirkungen von Fotografien:**

- a. Beschreibt die Wirkung(en) der Fotografien von Grenzzäunen und Grenzwällen auf euch selbst.
- b. Interpretiert die vermutliche Absicht der Fotografinnen und Fotografen anhand der eingesetzten fotografischen Mittel (Perspektive, Ausschnitt, Motiv, Licht etc.).
- c. *Wahlaufgabe: Analysiert die Bedeutung, die historische Fotos von „erloschenen“ Grenzen für die Gegenwart haben können.*

**F) Formuliert eine weiterführende Forschungsfrage nach eurem Interesse und geht dieser nach.**

## Erwartungshorizont zu Material 2: Arbeitsauftrag

### Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis

**A) Versucht eine vorläufige historische und geographische Zuordnung der Bilder der Grenzzäune und Grenzwälle in Material 1 und begründet eure Zuordnung.**

1. EU-Außengrenze in Marokko (Melilla)
2. USA – Mexiko
3. Eiserner Vorhang (Österreich vor 1989)
4. Israel – Palästina, Westjordanland (ab 2002)
5. Berliner Mauer (vor 1989)
6. Nordkorea – Südkorea (entmilitarisierte Zone)
7. Ungarn – Serbien (seit 2015)

**B) Wählt eine Grenze aus und erschließt, welche Zwecke die Grenze erfüllt:**

Lösungsvorschlag von Schüler/innen und Studierenden:

- a. *Gestalt > Zweck: Mauer auch Sichtbarriere (erschwert unerlaubten Übertritt), Wachtürme und breiter Grenzstreifen zur Überwachung und gewaltsamen Verhinderung unerlaubter Übertritte, Überwachungskameras zur Kontrolle, Stacheldraht als zusätzliche physische Barriere, zusätzlich Bewachung durch Soldaten*
- b. *Abgrenzung wovor?*
  - *Abgrenzung vor Zuwanderung (Bsp.: USA-Mexiko, Außengrenze der EU bei Melilla, Ungarn-Serbien, österreichische Grenze bei Spielberg etc.)*
  - *Schutz vor unmittelbar benachbarten und als feindlich eingestuft Staaten (Bsp.: Nordkorea, Eiserner Vorhang)*
  - *Eigene Bevölkerung soll am Verlassen des Territoriums gehindert werden (Bsp.: Nordkorea, Berliner Mauer, Eiserner Vorhang)*
  - *Abgrenzung von Bevölkerungsgruppen oder ethnischen Gruppen (Bsp.: Westjordanland)*

**C) Sammelt direkte und indirekte Konsequenzen der ausgewählten Grenze und notiert eure Ergebnisse (auch nach Recherche):**

Lösungsvorschlag von Schüler/innen und Studierenden:

- a. *Direkte und indirekte Wirkungen*
  - *direkte Wirkungen: Kontrolle der Einreise, Verhinderung oder Erschwerung unerlaubter Übertritte, unerlaubte Übertritte, wirtschaftlicher Schaden für Transportwirtschaft durch Wartezeiten etc.*
  - *indirekte Wirkungen: Lenkung von Migrationsbewegungen, Tote auf Ausweichrouten z. B. im Mittelmeer, Sicherheitsgefühl kann steigen, Erstarken des Rechtspopulismus, Handelshemmnis, Verstärkung von Feindbildern etc.*
- b. *Wirkungen für unterschiedliche betroffene Gruppen:*
  - *Unerlaubte Grenzübertritte/innen: Aufgriff bei illegalem Übertritten samt Rückstellung oder Strafverfolgung, Verletzungen durch Stacheldraht, Tod etc.*
  - *Reisende: Einreiseverbote, Grenzwarzeiten, Grenzkontrollen etc.*
  - *Etc.*

**D) Wählt eine zweite der oben aufgelisteten Grenzen (oder eine andere Staatsgrenze, über die ihr mehr erfahren wollt) aus und recherchiert:**

*Auswahl einer konkreten Grenze, Internet-Recherche mittels seriöser Quellen, Ausarbeitung und medial unterstützte Präsentation der vier Teilaufgaben (Hintergründe und Folgen der Errichtung, „illegale“ Grenzübertritte, Strafen und andere mögliche Folgen bei unerlaubtem Grenzübertritt)*

**E) Analysiert die Wirkungen von Fotografien:**

- a) *Wirkung(en) der Fotografien von Grenzzäunen und Grenzwällen: Beschreibung der Wirkung einzelner Bilder hängt von Vorerfahrungen mit Grenzen und Grenzübertritten, vom Informationsstand zum Thema sowie von der politischen und weltanschaulichen Positionierung ab.*
- b) *Absicht der Fotografen/der Fotografinnen anhand der angewandten fotografischen Mittel: Analyse der möglichen Effekte der Ausdrucks- und Gestaltungsmittel der Fotografie: Motiv, Bildausschnitt, Perspektive, Farbe oder Schwarzweiß, Lichteinfall, Schatten etc.*
- c) *Wahlaufgabe: Bedeutung historischer Fotos von „erloschenen“ Grenzen für die Gegenwart als Dokumente der Erinnerungskultur, Analyse der Sichtweisen historischer Grenze (Propaganda) etc.*

**F) Formuliert eine weiterführende Forschungsfrage nach eurem Interesse und geht dieser nach.**

*Bearbeitung einer individuellen eigenständigen Forschungsfrage*