

Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung

*Eine Annäherung an die sogenannten
„Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“
im Lernfeldbezug Geschichte-Sozialkunde/Politische Bildung
und Geographie- u. Wirtschaftskunde in den NMS*

Bachelorarbeit

aus dem fächerübergreifenden Lernfeld Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)

an der

[Pädagogischen Hochschule Niederösterreich](#)

vorgelegt von

Tanja Beisteiner

Matr.Nr.: 1388976

Themensteller: Prof. Mag. Dr. Christian SITTE



Baden, Juni 2015

Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung

*Eine Annäherung an die sogenannten
„Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“
im Lernfeldbezug Geschichte-Sozialkunde/Politische Bildung
und Geographie- u. Wirtschaftskunde in den NMS*

Bachelorarbeit

aus dem fächerübergreifenden Lernfeld Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)

an der

[Pädagogischen Hochschule Niederösterreich](#)

vorgelegt von

Nadine Schmied

Matr.Nr.: 1388808

Themensteller: Prof. Mag. Dr. Christian SITTE



Baden, Juni 2015

Kurzzusammenfassung

In schulpolitischen Debatten wird immer wieder beklagt, dass sich Unterricht sozusagen „in Schubladen“ einzelner Fächer abspielt. Leider, so schreibt Vielhaber 2004, „gibt es derzeit keine allgemein akzeptierte Didaktik, auf die sich eine solche Unterrichtsorientierung stützen könnte“.¹

Unter fächerübergreifenden Unterricht wird die Vernetzung einzelner Gegenstände verstanden. Vielhaber schreibt dazu, dass Unterrichtssequenzen, welche ein Thema in den Mittelpunkt stellen, zu dessen Lösung mehrere Fächer einen Beitrag leisten. Zu Erschließung eines Themas mit Methoden, Denkweisen, theoretischen und praktischen Konzepten sowie Modulen und Verfahren werden unterschiedliche Gegenstände verwendet.²

Obwohl es bereits viele Ansätze gibt, konnte sich das fächerübergreifende Konzept noch nicht so durchsetzen, wie es von diversen Expertinnen und Experten gefordert wird. In der folgenden Bachelorarbeit werden Vor- und Nachteile bezüglich dieser Thematik gegenübergestellt und analysiert. Mit Hilfe des Themenbereichs [Europäische Integration/Globalisierung](#) soll verdeutlicht werden, dass es zahlreiche Überschneidungen in diesem Bereich gibt und deshalb ein solcher Ansatz möglich ist. Auch beim Studium der beiden infrage kommenden Lehrpläne für GW und GS/PB sowie in den Schulbüchern dieser Unterrichtsgegenstände sind fächerübergreifende Aspekte sichtbar. Daher wurde zunächst mit einem Vergleich des Lehrplans sowie einer Analyse, der für diese beiden Unterrichtsgegenstände in der 4. Klasse in Frage kommenden Schulbücher, durchgeführt.

Diese Bachelorarbeit soll bewusst machen, welche Anker für eine über die einzelnen Fächer hinausgehenden zu einigen ausgewählten Themen vorhanden sind und wie wichtig Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung³ im Unterricht sein können. Einerseits ergibt sich dadurch eine enorme Zeitersparnis, andererseits wird dadurch vernetztes Denken immens gefördert, denn „Wirklichkeit“ spielt sich ja auch nicht in den Schubladen einzelner Fächer ab beziehungsweise verlangt nach weiter angelegten, vernetzten Denkgängen einfordernder Zugangsweisen. Eine mögliche Umsetzung ausgewählter Themen in sogenannten „Lernfeldern“ wäre daher von Vorteil. In unserer Arbeit werden wir dazu auch einige bisher in die Diskussion eingebrachte Ansätze reflektieren. Damit versucht die vorliegende Arbeit im Bereich der Sekundarstufe I in Österreich erstmals einen Zugang an konkreten Themenstellungen für eine 4. Klasse/8. Schulstufe NMS zu formulieren.

In Zusammenarbeit von Tanja Beisteiner und Nadine Schmied wurde uns Studentinnen der PH Niederösterreich damit die Möglichkeit eröffnet, erstmals ein insgesamt sehr umfang-

¹ VIELHABER 2006, S. 3

² Vgl. VIELHABER 2005, S. 5

³ Vgl. MATZKA 2014

reiches Forschungsgebiet zu bearbeiten. Fruchtbar waren dabei nicht nur die Diskussionen, die sich zwischen uns beiden ergaben, sondern auch die Einblicke, die wir über unseren Betreuer in eine verwandte und uns immer schon auch interessierende Drittfachdidaktik dabei erfahren konnten. Neben den gemeinsam erarbeiteten allgemeinen Teilen, bei denen aber auch einzelne Schwerpunktsetzungen individuell bearbeitet und gekennzeichnet sind, spezialisierten wir uns als Autorinnen dann jeweils auf eine, uns in den Diskussionen im Vorfeld der BEd-Arbeit, als für unsere weitere Beschäftigung mit der Lernfeldproblematik besonders ertragreich erscheinende, konkrete Themenausformulierung. Diese beiden, ebenfalls individuell gekennzeichneten dabei erarbeiteten Lernfeldbausteine, sind im Teil von Frau Beisteiner in der Farbe Blau gehalten und im Teil von Frau Schmied in der Farbe Grün formatiert. Der gemeinsam erarbeitete Textteil ist schwarz geschrieben.

Wir hoffen, dass wir mit unserer Arbeit, die zwischen den beiden Unterrichtsgegenständen GS/PB und GW angesiedelt ist und zwei konkrete fächerübergreifende/fächerverbindende Lernfeldbausteine beinhaltet, auch für Kolleginnen und Kollegen in der Praxis einige Impulse setzen können.

Tanja Beisteiner & Nadine Schmied

Abstract

While interdisciplinary education has a long tradition, it has not yet taken root in all educational systems. Although there is a plethora of approaches to the subject, the concept itself has not fully gained acceptance yet, in spite of endorsement by various experts.

This bachelor thesis is an attempt at portraying and analyzing the advantages and disadvantages of the concept itself. European Integration and Globalization provide ample overlap and demonstrate the feasibility of the approach. Since the curricula and textbooks for history, geography and economics already make use of the interdisciplinary approach, a comparison of said curricula and texts was made. I hope to increase the awareness for interdisciplinary education in this thesis, as it fosters networked thinking and is also a real time saver. In order to do so, a possible educational concept for history, geography and economics is hereby presented.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meines Bachelorstudiums des Lehramts für Neue Mittelschulen in den Fächern Deutsch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GS/PB). In meinen Praxisschulen habe ich ferner festgestellt, dass meine zukünftigen Kolleginnen und Kollegen hier oft auch Dritt- und eventuell Viertfächer (mit interessanten pädagogischen Möglichkeiten, die sich daraus ergeben können) unterrichten müssen. Da meinerseits auch ein großes Interesse zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde (GW) besteht, habe ich mich für ein Thema entschieden, welches sich in einem fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht der beiden Fächer GW und GS/PB anbieten könnte: Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung – Eine Annäherung an die sogenannten „Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“ im Lernfeldbezug Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung und Geografie und Wirtschaftskunde in den NMS.

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Mag. Dr. Christian Sitte bedanken, der als Lehrer (GW und GS/PB) selber in einem Schulversuch Neue Mittelschule solche Ansätze erlebt hatte und sich auch später als Fachdidaktiker für GW damit öfter beschäftigte, für seinen Impuls und für das Hinleiten zu dieser Fragestellung, die zwischen zwei Fächern angesiedelt ist.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern Ernst und Christine, die mir dieses Studium ermöglichten, die mich immer unterstützten und stets an mich glaubten. Außerdem möchte ich meinem Freund Markus danken, der während der drei Jahre meines Studiums, die nicht immer einfach waren, an meiner Seite stand und oftmals Geduld zeigen musste. Nicht zuletzt möchte ich mich bei meiner Studienkollegin und Freundin Nadine bedanken, mit der ich nicht nur die drei Jahre meines Studiums bewältigt habe, sondern mit der ich auch in Zusammenarbeit die umfangreiche Thematik dieser Bachelorarbeit verfasst habe und die mir dabei, ausgehend von ihrer dazu zu erarbeitenden Schwerpunktsetzung, in ständigen Diskussionen dazu immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand als Abschluss meines Bachelorstudiums für das Lehramt Neue Mittelschule (NMS) in den Fächern Deutsch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Da meinerseits auch ein großes Interesse am Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde (GW) besteht und ich diesen vielleicht später einmal als Drittfachlehramtsprüfung dazu nehmen möchte, habe ich mich für ein Thema entschieden, welches fächerübergreifende/fächerverbindende Brücken zwischen den beiden Unterrichtsgegenständen GS/PB und GW enthalten sollte. Dazu bot sich – nach einem Impuls von meinem Betreuer Mag. Dr. Christian Sitte, der als Fachdidaktiker für GW an der PH Niederösterreich auch über frühere Erfahrungen als Lehrer für GW und GS an einem „Schulversuch Neue Mittelschule“ in Wien in einem Lernfeld „Sprachlich-Gesellschaftlicher-Bereich“ verfügte, eine Thematik an, die in beiden Fächern in der 4. Klasse NMS vorkommt. An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Mag. Dr. Christian Sitte für sein großes Engagement während der Betreuung meiner Bachelorarbeit bedanken.

In Zusammenarbeit mit meiner Kollegin Tanja Beisteiner wurde uns damit die Möglichkeit eröffnet, gemeinsam ein sehr umfangreiches Forschungsgebiet zu bearbeiten. Mein daraus abschließend formulierter Lernfeldbaustein war dann zu der Thematik „Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung – Eine Annäherung an die sogenannten „Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“ im Lernfeldbezug Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung und Geografie und Wirtschaftskunde in den NMS.“

Ein besonderer Dank gilt meinem Freund Dominik, der mich während der drei Jahre meines Studiums, die nicht immer einfach waren, begleitete und oftmals Geduld zeigen musste. Außerdem möchte ich meinem guten Freund Peter danken, der wie ein Vater immer an meiner Seite stand. Der größte Dank gebührt meiner Mutter Gabriele, die mir dieses Studium ermöglichte und stets an mich glaubte. An dieser Stelle möchte ich meinen bereits verstorbenen Vater erwähnen, der mich während seiner Lebzeiten ebenfalls immer tatkräftig unterstützte. Die wertvolle Zusammenarbeit mit meiner Kollegin Tanja Beisteiner hat mich bestärkt und im Bezug auf die Bachelorarbeit weitergebracht.

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	13
2	FÄCHERORIENTIERTE ALLGEMEINBILDUNG	16
2.1	Einführung in die Thematik	16
2.2	Begriffseinordnung der Fächerorientierten Allgemeinbildung	17
2.3	Handlungsorientierung von Expertinnen und Experten sowie Laien	20
2.3.1	Kommunikation und Entscheidung	21
2.3.2	Kommunikationskompetenz mit Expertinnen und Experten.....	22
2.3.3	Tätigkeitsbereiche von Laien sowie von Expertinnen und Experten	22
2.3.4	Zur Relevanz der Fächer.....	24
2.3.5	Bildungsfächer als Bündel von Wissen und Kommunikationskompetenzen.....	25
2.3.6	Aufbau transversalen Unterrichtens	25
2.3.6.1	Aspekte transversalen Unterrichtens sowie Bildungsverständnis	25
2.3.6.2	Typen des transversalen Unterrichts.....	26
2.3.6.3	Effizienz und Funktionalität der Systematik	29
2.3.7	Zustandekommen von Bildung.....	30
3	FÄCHERBÜNDELDENKEN – ANSÄTZE IN DEN LEHRPLÄNEN VON GW UND GS/PB	31
3.1	Lehrplan – die Verordnungsgrundlage für die Lehrkraft	32
3.1.1	Begriffsdefinition	32
3.1.2	Zweck und Effektivität von Lehrplänen.....	34
3.2	Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches Geografie und Wirtschaftskunde (GW)	37
3.2.1	Paradigmenwechsel in den achtziger Jahren	38
3.2.2	Neues Lernzielkonzept nach dem Paradigmenwechsel.....	40
3.3	Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GS/PB)	42
3.3.1	Neuheiten aus dem Lehrplan zum Gegenstand Geschichte und Sozialkunde im Jahr 1988	42
3.3.2	Eingliederung der Politischen Bildung in den Geschichtsunterricht.....	43
3.3.3	Das Kompetenzstrukturmodell zur Politischen Bildung	44
3.3.4	Historische Kompetenzen.....	46
3.4	GW und GS im Schulversuch Neue Mittelschule im SGB	47
3.4.1	Ermöglichung eines neuen Lernens.....	47
3.4.2	Sprachlich gesellschaftlicher Bereich.....	48
3.5	Fächerübergreifendes Konzept aus Deutschland	48
3.5.1	Neuheiten im Rahmenlehrplan	49
3.5.2	Besonderheiten in den Fächern Geografie, Geschichte und Politische Bildung .	49
3.5.3	Beispiel anhand des Lernfelds „Europa in der Welt 9/10“	50

3.5.4	Beispiel anhand der Lernfelder bezüglich Globalisierung	52
3.6	Fächerdomänen	54
3.6.1	Problemstellung und Relevanz einer Gesamtsicht	55
3.6.2	Bildungsfächer	55
3.6.2.1	Die Domäne - Freier Mensch, individuell und kollektiv	56
3.6.2.2	Die Domäne - Natur und materielle Artefakte	56
3.6.2.3	Die Domäne - Freie Darstellung und Kommunikation	57
3.6.2.4	Die Domäne - Regelmäßige Darstellung und Verarbeitung	57
3.7	Neue Mittelschule ermöglicht neue Wege der Fächer	58
4	GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: EIN FÄCHERBÜNDEL GESCHICHTE, SOZIALKUNDE, POLITISCHE BILDUNG, GEOGRAFIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE	59
4.1	Erfordernisse des Menschen in einer globalisierten Welt	60
4.2	Vorstellungen zu einer integrierten Betrachtung der Fächer	60
4.3	Ein möglicher Ansatz durch Global Citizenship Education	64
4.4	Soziale Strukturen einer globalen Welt	66
4.5	Praxisbeispiel für globales Lernen im Schulunterricht	69
4.6	Themenbereiche für eine thematische Umsetzung eines Fächerbündels	69
4.6.1	Geografie im Aspekt des Raums	70
4.6.2	Lehr- und Lerninhalte zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde	71
4.6.3	Geschichte im Aspekt der Zeit	74
4.6.4	Lehr- und Lerninhalte zum Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	74
4.7	Resümee	76
5	EUROPÄISCHE INTEGRATION – EIN FRIEDENSPROJEKT IN KLEINEN WIRTSCHAFTLICHEN SCHRITTEN	78
5.1	Einleitung in die Thematik	78
5.2	Die Anfänge der Europäischen Union	79
5.2.1	Die Europäisch-Atlantischen Organisationen	80
5.2.2	Europarat und OSZE	80
5.2.3	Europäische Union	81
5.3	Die Erweiterung der Europäischen Union	84
5.4	Die Grundwerte der Europäischen Union	86
5.4.1	Die Europäische Union sichert den Frieden	87
5.4.2	Die Leitmotive der EU	87
5.4.3	Die Grundfreiheiten der Europäischen Union	88

5.4.4	Der Grundsatz der Solidarität	88
5.4.5	Anerkennen der Identität	89
5.4.6	Das Bedürfnis nach Sicherheit	89
5.4.7	Die Grundrechte der EU	89
5.5	Bewältigung europäischer Krisen	91
5.6	Die Zwiespältigkeit der europäischen Politik	92
5.7	Integration - ein komplexes Thema in der Europäischen Union	93
5.7.1	Herausforderungen und Probleme des Integrationsprozesses in der EU.....	93
5.7.2	Ein neues Integrationsmodell durch „European Union“	94
5.7.3	Die EU als friedensgefährdender Großstaat	95
5.7.4	Zukunftsperspektive der Europäischen Union	96
5.8	Resümee.....	96
6	LEHRPLANVERGLEICH ZUM THEMA „EUROPÄISCHE INTEGRATION - EIN FRIEDENSPROJEKT IN KLEINEN WIRTSCHAFTLICHEN SCHRITTEN“ .	97
6.1	Überschneidungen im Lehrplan.....	97
6.2	Fächerübergreifendes Konzept zum Thema „Europäische Integration“	99
6.2.1	Methode zu diesem Konzept	99
6.2.2	Möglichkeit zur Vermittlung „Europäischer Integration“ (4. Klasse NMS).....	99
6.3	Erneuerungen im GS/PB-Lehrplan	101
6.3.1	Gegenüberstellung Lehrstoff bisher und Entwurf 2015	102
6.3.2	Neuheiten im Lehrplan	102
6.4	Resümee.....	105
7	SCHULBUCHVERGLEICH ZUR EUROPÄISCHEN INTEGRATION.....	107
7.1	Erkenntnisse der Schulbuchanalyse	113
7.2	Mögliche Kombinationen der Schulbücher	115
7.2.1	„Geschichte für alle 4“ - „Geografie für alle 4“	115
7.2.2	„einst und heute 4“ - „Abenteuer GW 4“	115
7.3	Kurzzusammenfassung	115
8	GLOBALISIERUNG.....	116
8.1	Welt-Räume	116
8.1.1	Weltgeschichte – Raumgeschichte	117
8.1.2	Die aktuelle Konjunktur der Weltgeschichte.....	117
8.1.3	Das neue Interesse am Raum in den Geschichtswissenschaften	117
8.1.3.1	Räume und Orte der Geschichte	118
8.1.3.2	Geschichte der Orte und Räume.....	118

8.2	Welt, Raum, Globalität	118
8.3	Spatial turn.....	118
8.4	Globalisierung betrifft die ganze Welt	119
8.5	Resümee.....	119
9	LEHRPLANVERGLEICH ZUM THEMA „GLOBALISIERUNG“	120
9.1	Überschneidungen im Lehrplan.....	120
9.1.1	Methode zu diesem Konzept	121
9.1.2	Möglichkeit zur Vermittlung von „Globalisierung“ (4. Klasse NMS).....	121
9.2	Erneuerungen im GS/PB-Lehrplan	123
9.2.1	Gegenüberstellung Lehrstoff bisher und Entwurf 2015	124
9.2.2	Neuheiten im Lehrplan	125
9.3	Resümee.....	127
10	SCHULBUCHVERGLEICH ZUR „GLOBALISIERUNG“	128
10.1	Analyse und Resümee.....	135
11	ZUSAMMENFASSUNG	137
12	LITERATURVERZEICHNIS	139
12.1	Theoretische Literatur	139
12.2	Schulbücher zur Analyse	144
12.2.1	Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung (GS/PB)	144
12.2.2	Geografie und Wirtschaftskunde (GW).....	145

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phase 1 des Gruppenpuzzles	23
Abbildung 2: Phase 2 des Gruppenpuzzles	23
Abbildung 3: Phase 3 des Gruppenpuzzles	24
Abbildung 4: Basiskonzepte zur Politischen Bildung	36
Abbildung 5: Bildungsaufgabe des Faches Geografie und Wirtschaftskunde	39
Abbildung 6: Grafische Darstellung des Kompetenzmodells	45
Abbildung 7: Übersicht des Themenfeldes „Europa in der Welt“	50
Abbildung 8: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Geografie.....	51
Abbildung 9: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Geschichte	51
Abbildung 10: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Politische Bildung	51
Abbildung 11: Leben in einer globalisierten Welt	52
Abbildung 12: Wirtschaftliche Verflechtungen und Globalisierung.....	53
Abbildung 13: Die vier Domänen fächerübergreifenden Unterrichts	55
Abbildung 14: Schulfächer zur Domäne „Freier Mensch, individuell und kollektiv“	56
Abbildung 15: Schulfächer zur Domäne „Natur und materielle Artefakte“	56
Abbildung 16: Schulfächer zur Domäne „Freie Darstellung und Kommunikation“	57
Abbildung 17: Schulfächer zur Domäne „Regelhafte Darstellung und Verarbeitung“	57
Abbildung 18: Struktur des GW-Lehrplans 1985/86 für die Hauptschule.....	61
Abbildung 19: Soziale Strukturen	67
Abbildung 20: Lern-Orte für Globales Lernen.....	71
Abbildung 21: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geografie und Wirtschaftskunde	97
Abbildung 22: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	98
Abbildung 23: Screenshot der Website „polis“	101
Abbildung 24: Europa-Puzzle	104
Abbildung 25: Unterrichtsbeispiel zur Geschichte der EU	105
Abbildung 26: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geografie und Wirtschaftskunde.....	120
Abbildung 27: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	121
Abbildung 28: Screenshot der Website„polis“	123
Abbildung 29: Gegenüberstellung Lehrplan/Lehrplanentwurf	125
Abbildung 30: Online-Game „Sweatshop-Spiel“	126
Abbildung 31: Homepage „Clean Clothes Kampagne“	127

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systematik transversalen Unterrichtens nach Valsangiacomo, Widorski und Künzli David	28
Tabelle 2: Übersicht der Stundentafeln	31
Tabelle 3: Funktionssysteme und Lebenswelt der Gesellschaft.....	67
Tabelle 4: Verhältnis zwischen Kommunikation und Macht	68
Tabelle 5: Lehr- und Lerninhalte Geografie und Wirtschaftskunde.....	73
Tabelle 6: Lehr- und Lerninhalte Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	75

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass fächerübergreifende Lernfelder im Unterrichtsgegenstand Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GS/PB) sowie im Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW) nicht nur, wie auch in der fachdidaktischen Literatur immer wieder betont, für den Schulalltag einen sehr wichtigen und sinnvollen Aspekt darstellen, sondern auch dezidiert vom Gesetzgeber in der NMS in der Lehrplanverordnung angeführt als bislang schulautonome Veranstaltung gefördert werden soll.⁴ Ein verknüpfendes Denken ist gerade in diesen beiden Fächern von großer Bedeutung. Johann Gottfried von Herder, ein Geschichts- und Kulturphilosoph meinte einst:

„Die Geographie ist die Basis der Geschichte, und die Geschichte ist nichts anderes als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. (...)“⁵

Bereits im Lehrplan von 1985 gibt es Hinweise nach der Forderung eines fächerübergreifenden Unterrichts. Der folgende Textabschnitt aus dem Lehrplan 1985 macht dies deutlich:

„Der Schule sind viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Kennzeichnend für diese Bildungs- und Erziehungsaufgaben ist, daß [sic!] sie in besonderer Weise die Grundsätze der Lebensnähe und Handlungsbezogenheit des Unterrichts und der Konzentration der Bildung berücksichtigen; kennzeichnend für sie ist ferner, daß [sic!] sie nicht durch Lehrstoffangaben allein beschrieben werden können, sondern als Kombination stofflicher, methodischer und erzieherischer Anforderungen zu verstehen sind; und schließlich, daß [sic!] sie unter Wahrung ihres interdisziplinären Charakters jeweils – in bestimmten Unterrichtsgegenständen oder Teilen von Unterrichtsgegenständen einen stofflichen Schwerpunkt besitzen.“⁶

Die Forderung nach einem fächerübergreifenden Unterricht zeigte jedoch in den letzten Jahren eine unbeständige Entwicklung. In den neuen NMS 2012 ist diese Forderung wieder vielfach anzutreffen. Dies könnte vielleicht auch aus Einflüssen aus dem Konzept einer nachhaltigen Bildung zu tun haben, welches sich im 21. Jahrhundert durchgesetzt hat.⁷ Fächerübergreifender Unterricht ermöglicht es, so diese Autoren, den Schülerinnen und Schülern ein globales und vernetztes Wissen zu vermitteln. Das sind wichtige, zukünftig immer stärker eingeforderte Kompetenzen. Weiters gibt es bereits Ansätze zu

⁴ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 15

⁵ Johann Gottfried von HERDER (1744 – 1803)

⁶ LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE 1985, S. 4 – (Anm.: dieser ist wegen des damals erfolgten Paradigmenwechsels in GW hier von besonderer Bedeutung – vgl. bei Sitte Ch. 1989)

⁷Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 21

fächerübergreifendem Unterricht in verschiedenen Bildungsinstitutionen, welche in der folgenden Arbeit genauer erläutert werden.

Die vorliegende Arbeit dient dazu, einige Grundlagen und erste Vorschläge zu formulieren, wie man diese Potentiale miteinander verknüpfen kann. Besonders soll die Bachelorarbeit auf die guten Gründe für eine fächerorientierte Allgemeinbildung eingehen und die Hemmnisse dazu gegenüberstellen sowie die Lehrpläne von Geografie und Wirtschaftskunde, in Hinkunft abgekürzt mit GW beziehungsweise Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, in Hinkunft abgekürzt mit GS/PB, zu analysieren. Ein weiterer bedeutender Bestandteil der Bachelorarbeit ist der Schulbuchvergleich, in dem verschiedene Schulbücher der Gegenstände Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung untersucht werden.

Diese Bachelorarbeit soll folgenden Fragen beantworten:

- Welche Vorstellungen werden in der Literatur zu der derzeit ablaufenden Diskussion zu sogenannten „Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“ vorgeschlagen?
- Wie erweitern oder konterkarieren sie andere fachdidaktische Vorstellungen einiger Bezugsfächer – hier von im sozialwissenschaftliche Bereiche abdeckenden Gegenständen GW und GS/PB in den Schulen der 10-14-Jährigen?
- Welche Beiträge können diese beiden Bezugsfachdidaktiken für potentielle Lernfelder leisten?
- Wie könnten Lehrkräfte solches bereits in NMS umzusetzen? Welche Hilfen stehen ihnen dabei zur Verfügung.

Das Ziel dieser Bachelorarbeit ist, Beiträge zur Diskussion über Lernfelder im und aus dem Unterricht von GS/PB und GW zu erhalten, was exemplarisch an Beiträgen der 4. Klasse NMS (= 8. Schulstufe) untersucht wird.

Es ist uns wichtig dieses Thema zu bearbeiten, da uns diese Situation mit Sicherheit im späteren Lehrerdasein begleiten und erwarten wird.

Damit unser Ziel erreicht werden kann, werden wir den Inhalt der Lehrpläne für GS/PB und GW genauer analysieren und Beobachtungen in der 4. Klasse durchführen.

Außerdem werden Gedanken aus der Basisliteratur gesammelt und in diese wissenschaftliche Arbeit miteinbezogen.

Des Weiteren haben wir es uns als Ziel gesetzt, herauszufinden, welche GW- und GS/PB-Schulbücher gut für solche Ansätze miteinander kombinierbar sind und welche Kombinationen Lehrkräften weniger Hilfen anbieten. Dazu wird in dieser Arbeit ein Vergleich di-

verser Schulbücher aus der Schulbuchliste der 4. Klassen durchgeführt. Außerdem soll diese Bachelorarbeit Aufschluss geben, wie diese Schulbücher, unter Umständen auch in Kombinationen, im Bezug auf die für eine Sekundarstufe I immer wichtiger werdende Differenzierung, verwendet werden könnten.

Der Beginn der Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil, welcher einen ersten Literaturüberblick geben soll. Das Literaturstudium bildet die Basis für den angewandten Teil. Verschiedene Bezüge und Perspektiven werden genauer betrachtet und geben damit der Leserin und dem Leser einen ersten Einstieg in die Thematik. Diese Vorgangsweise soll Aufschlüsse geben, wie man sich der Problematik eines fächerübergreifenden Unterrichts nähern kann beziehungsweise eventuell bereits schulautonom vorhandene, aus der Praxis entstandene Ansätze verbessern sowie interessanter gestalten kann.

Im nächsten Schritt werden die Lehrpläne der beiden Gegenstände Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung nach ihren darin für die planenden Lehrkräfte enthaltenen Ansätzen und Hilfestellungen untersucht beziehungsweise diese fachdidaktisch herausgearbeitet und Konformitäten gezogen.

Der dritte Teil dieser vorliegenden Arbeit beinhaltet eine qualitative Inhaltsanalyse, wobei verschiedene GW- und GS/PB-Schulbücher hinsichtlich ausgewählter potentieller Themen verglichen werden. Dies dient dazu, um herauszufinden, mit welchen Büchern fächerübergreifendes Arbeiten in ihrem Zusammenwirken optimiert wird, sowohl in fachdidaktisch-inhaltlicher, als auch bezogen auf innere Differenzierung und methodischer Hinsicht. Ein abschließendes Resümee zur Schulbuchanalyse soll genaue Erkenntnisse zum Vergleich der Schulbücher geben.

2 FÄCHERORIENTIERTE ALLGEMEINBILDUNG

Das nachfolgende Kapitel dient einerseits der Einordnung des Begriffs „Fächerorientierte Allgemeinbildung“, welche Vor- und Nachteile ein solches Konzept mit sich bringt sowie Voraussetzungen, welche für eine „fächerorientierte Allgemeinbildung“ gegeben sein müssen. Darüber hinaus wird in diesem Kapitel auch auf die Bildung der Lehrpersonen eingegangen. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels wird auf den möglichen Ansatz von Global Citizenship Education gelegt.

2.1 Einführung in die Thematik

Die Forderung nach einem fächerübergreifenden Unterricht hat bereits eine lange Tradition.⁸ Beispielhaft dafür wären der Gesamtunterricht von Berthold Otto, einem deutschen Reformpädagogen, an der Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert oder die vielfältigen Formen ungefächerten sowie fächerübergreifenden Projektunterrichts bei dem deutschen Reformpädagogen Peter Petersen, wie auch dem französischen Reformpädagogen Célestin Freinet anzuführen.⁹

In letzter Zeit ist diese Forderung wieder häufiger anzutreffen, wie beispielsweise auch bei den Autoren Vielhaber 2006, Fischer, Greiner, Bastel 2012, Matzka 2014 oder auch Weber 2014 herauszulesen ist, um nur einige zu nennen. Dies könnte womöglich, so meinen Valsangiacomo und andere, mit dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu tun haben, das sich momentan als ein wesentliches Bildungskonzept für das 21. Jahrhundert etabliert.¹⁰ Die Fragen zu einer nachhaltigen Entwicklung können nur sinnvoll behandelt werden, wenn ökonomische, soziokulturelle und ökologische Aspekte zu einer integrierenden Gesamtsicht verknüpft werden. Dabei wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass nicht nur unser Denken vernetzt stattfindet und sich nicht in den Schubladen von Schulfächern abspiele. Besonders sei darauf zu achten, dass eine globale Sichtweise vor Augen gehalten wird, die auch künftige Generationen in den Blick nimmt. Eine zentrale Rolle spielen hierbei auch Wissensbestände und Herangehensweisen gesellschaftlicher Disziplinen, da Fragen zu nachhaltiger Entwicklung nicht auf naturwissenschaftliche Aspekte reduziert werden können. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass Lernende den Nachhaltigkeitsaspekt mit Wissen aus verschiedenen Disziplinen verknüpfen und damit umgehen können. Fragen bezüglich einer nachhaltigen Entwicklung können als übergeordnete Standpunkte dargelegt werden. Sie erfordern verschiedene Perspektiven einzunehmen und Wissensbestände zu vernetzen. Dies erzeugt daher den geeigneten Ausgangspunkt zur Anleitung eines bewussten Umgangs mit Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen sowie die Einbeziehung dessen in die

⁸ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 21

⁹ Vgl. STÜBIG, BOSSE, LUDWIG 2002, S. 13

¹⁰ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 21-22

Entwicklung des eigenen Urteils. Die diversen Sichtweisen der Fachbereiche bezüglich eines Themas können deutlich machen, dass fachliche Perspektiven oft lediglich einen Teil der Wirklichkeit abbilden. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch, dass nicht nur eine Sichtweise korrekt und angemessen ist. Außerdem erfahren sie die Grenzen von Sichtweisen wahrzunehmen und konstruktiv zu nützen.¹¹

Die aktuelle Bedeutung des Faches im Fächerspektrum ist nicht unwichtig für das Interesse an der Fächerintegration. Das macht sich bemerkbar, da dem naturwissenschaftlichem und technischem Bereich, aus Sorge um den Nachwuchs, besondere Ressourcen zuteilwerden. Während der ökonomischen Bildung mehr Aufmerksamkeit verliehen wird, ist bei den klassischen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern kaum ein öffentliches Interesse zu erkennen, sodass der enge und womöglich auch bedrohte Raum der Studentafel wenig Grund zum Nachdenken über eine Fächerintegration geben dürfte. Außerdem ist das Verhältnis zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern sehr dynamisch. Deutlich wird dies sichtbar am Sozialkunde- beziehungsweise Politikunterricht, der sich schrittweise vom Geschichtsunterricht löst, jedoch noch stark mit ihm verbunden ist. In einigen Schulformen und Ländern wird er noch mit ihm verkoppelt. Derartige Entwicklungen erzeugen bei den einen Isolations- bei den anderen Integrationsbemühungen.¹²

2.2 Begriffseinordnung der Fächerorientierten Allgemeinbildung

„Fächerorientierte Allgemeinbildung“ ist ein von Roland Fischer weiterentwickeltes Konzept, welches er bereits 2001 unter dem Titel „Höhere Allgemeinbildung“ in der Fachliteratur veröffentlicht hat. Er bezieht sich dabei auf die Formulierung der Allgemeinbildung aus dem Jahr 1996 von Heymann: Darin beschreibt Heymann, dass einzelne Fächer die Allgemeinbildung ergeben beziehungsweise, dass Allgemeinbildung erst durch einzelne Fächer möglich ist.

Laut Roland Fischer soll sich „Allgemeinbildung“ nicht nur im Kopf abspielen, sondern soll zu Handlungen führen.¹³ Die heute oftmals propagierte Kompetenzorientierung ist in den verschiedenen Stufen unseres Schulsystems anzutreffen. Kompetenzen bestehen aus den zusammenhängenden Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Des Weiteren enthalten sie Aspekte von Erfahrung, Motivation und persönlichen Einstellungen. Kompetenzen befähigen Menschen, bestimmte Leistungen zu erbringen. Sie sind außerdem für die weitere schulische und berufliche Bildung von großer Bedeutung. Diese Kompetenzen beziehen sich auf ein fachspezifisches oder fachübergreifendes Kompetenzmodell aus dem

¹¹ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 22-23

¹² Vgl. WEBER 2014, S. 7f.

¹³ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 9

jeweiligen Lehrplan.¹⁴ Im Bereich der NMS findet die Kompetenzorientierung durch die Ausarbeitung des Konzepts eines „Rückwertigen Lerndesigns“ Einklang.

Das Schulsystem in der traditionellen Form gab es schon seit mehr als 50 Jahren, deswegen reagierten einige Länder darauf und somit wurden kompetenz- und handlungsorientierte Bildungsstandards definiert. Die Begründer Grant Wiggins und Jay McTighe, entwickelten Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ein Lerndesign mit dem Namen „Understanding by Design“. Überarbeitet wurde dieses „Rückwertige Lerndesign“ vom „Zentrum für lernende Schulen“ zugunsten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Dieses Konzept sieht vor, dass die Planung vom Ende her beginnt. Das heißt, es werden zu Beginn der Unterrichtsplanung Zielvorgaben definiert, welche sich auf die Unterrichtsplanung auswirken. Nach der Bestimmung der Ziele, erfolgt die Definition von wesentlichen Aspekten, das bedeutet, Ziele, welche die Lernenden in zehn oder zwanzig Jahren vom Gegenstand verstehen sollten. Damit wird der Kern gefunden, den alle Schülerinnen und Schüler für das Leben nachhaltig verstehen und beherrschen sollen. Dieser Kern ist der sinnstiftende Teil des Unterrichts.

Wichtig ist bei der Unterrichtsplanung, gewünschte Ergebnisse festzulegen. Im ersten Schritt sollten langfristige Verstehensziele festgelegt werden. Hierzu folgt die Einteilung in Wissen und Fertigkeiten, die für das Thema benötigt werden. Der nächste vorgesehene Schritt, den die Autoren dieses Videos erklären, ist die Leistungsfeststellung. Dies meint die Umstände zur Überprüfung der Ziele. Unterschieden wird hierbei zwischen summativer Leistungsfeststellung, wie etwa durch eine Schularbeit oder einen Test und einer formativen Leistungsfeststellung. Diese ermittelt Prüfstände auf dem Lernweg, wie etwa eine Lernstandserhebung. Im letzten Schritt sollte die Lehrperson herausfinden, welche Kompetenz die Lernenden beherrschen und kann somit einen flexiblen und differenziert ausgerichteten Unterricht gestalten.¹⁵

Darüber hinaus sind auch in der Sekundarstufe II derartige Ansätze anzutreffen. Durch die neue Maturaordnung werden die Lehrkräfte zur heute propagierten Kompetenzorientierung „gezwungen“. Zusammengestellte Operatoren helfen bei der konkreten Unterrichtsumsetzung und Formulierung eingeforderter Kompetenzorientierung der späteren Maturafragen.

Christian Sitte hat dazu die Operatorenliste aus gh 291/2011, Fraedrich und andere, variiert und ergänzt. Diese Operatorenlisten, mit Verben versehen, helfen zu vermitteln, was und wie etwas verlangt wird.¹⁶

Fächer im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich widmen sich ähnlichen Feldern aus der sozioökonomischen Realität, die den Schülerinnen und Schülern (SuS) in einer spezialisierten oder auch integrierten Fächerkultur geboten werden. Insbesondere in der Sekundarstufe I

¹⁴ Vgl. BILDUNGSANLIEGEN 2015

¹⁵ Vgl. UNTERBERGER 2013

¹⁶ Vgl. Sitte 2011b, S. 26f.

werden diese von den Lehrkräften fachfremd unterrichtet. Obwohl es eine große Menge an gemeinsamen Fragestellungen im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich gibt und Integrationsfächer in den Schulen bereits oftmals anzutreffen sind, weist die Fächerintegration sowohl Vor- als auch Nachteile auf.¹⁷

Ein Beispiel für Fächerintegration, welches jedoch nicht den Sinn von fächerübergreifendem Unterricht beherzigt hat, ist der neue Lehrplan der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL).

Im Jahr 2011 wurden für die Höhere technische Lehranstalt (HTL) neue Lehrpläne verordnet. Hierbei ist es zu einer Zusammenlegung der Unterrichtsfächer Geschichte, Geografie, Volkswirtschaft und Politische Bildung gekommen. Bei genauer Betrachtung wird ein Schubladendenken aus dem 19. Jahrhundert sichtbar, denn Teilgegenstände werden lediglich Kompetenzen genannt und den einzelnen Jahrgängen untergeordnet.

Diese Addition widerspricht laut Aff jeder fächerübergreifenden und fächerverbindenden Idee und lässt auch eine Neukonzeption völlig vermissen. Diese bildet sich außerdem in den dazu entwickelten Schulbüchern ab, denn die genannten Kompetenzbereiche werden einzeln und nacheinander in den Schulbüchern abgearbeitet. Es fehlt der fächerübergreifende Ansatz, denn die Inhalte wurden addiert und Jahrgängen untergeordnet.

Matzka schreibt in seinem Artikel „Ein gemeinsames Schulfach Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Politische Bildung - Beiträge zu einer österreichischen curricularen Diskussion“, dass Josef Aff, ein Wirtschaftspädagoge an der Wirtschaftsuniversität Wien, diese Entwicklung als einen curricularen Willkürakt bezeichnet und bezweifelt, dass dieses Fach von den Lehrpersonen seriös unterrichtet werden kann, denn es gibt weder die dazugehörige LehrerInnenbildung, noch den empirischen Beweis, dass diese Fächerbündelung zu einem verstärkten fächerübergreifenden interdisziplinär angelegten Unterricht, unter der Beteiligung vieler Lehrkräfte führt.¹⁸

Der Begriff „fächerübergreifender Unterricht“ wird als Hyperonym (Oberbegriff) für alle Unterrichtsformen verstanden, die ein Fach überschreiten. Fächer offenbaren ihre spezifischen Konstruktionen und helfen zur Wahrnehmung der Wirklichkeit, Interpretation sowie Gliederung der Wirklichkeit. Bemerkenswert ist vor allem, dass die meisten Systematisierungen fächerübergreifenden Unterrichts auf Gesichtspunkte der Organisationsformen bezogen werden.¹⁹

Die Organisationsformen von fächerübergreifendem Unterricht werden häufig „individuell durchgeführt“ oder „institutionell koordiniert“ beschrieben, während andere Autorinnen und Autoren eine Vielzahl möglicher Organisationsformen definieren.

¹⁷ Vgl. WEBER 2014, S. 7

¹⁸ Vgl. MATZKA 2014, S. 7f.

¹⁹ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 24

- Fächerüberschreitender Unterricht: Hierbei werden Assoziationen und Verbindungen innerhalb eines Faches zu weiteren Fächern hergestellt.
- Fächerverknüpfender Unterricht: Diesfalls werden Basiskonzepte und Methoden mehrerer Fächer miteinander verknüpft.
- Fächerverbindender Unterricht: Diese Form strebt eine parallele Herangehensweise mehrerer Fächer bezüglich eines Themas an.
- Fächerergänzender Unterricht: Hier wird ein fächerübergreifendes Thema in einem eigenen Zeitfenster komplementär zum Unterricht bearbeitet.

Mit diesen unterschiedlichen Formen sind auch immer unterschiedlich übergeordnete Ziele verbunden.²⁰

„Fächerübergreifender“ Unterricht ist laut (fach-)didaktischer Bezugsliteratur ein Unterricht, der auf Inhalte, Aspekte oder Arbeitsweisen mehrerer Fächer zugreift.

Unterricht, der über Fachgrenzen hinweg Lernprozesse zulässt, besitzt ein hohes Maß an Legitimität. Hennings These weist darauf hin, „dass sich gerade in einem fächerübergreifenden sozialwissenschaftlichen Ansatz die fachliche Relevanz der Geographie als Wissenschaft und damit zugleich auf der didaktischen Ebene die Konturen zeigen, mithilfe derer die Lernenden geographische Identität erwerben.“

Schlüsselkompetenzen, wie das Lernen in Zusammenhängen oder die kritische Reflexionsfähigkeit, sind zwar Grundvoraussetzungen, um sich komplexen Fragestellungen annähern zu können, aber kein Ersatz für fachspezifischen Wissenserwerb.²¹

„Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen.“²²

2.3 Handlungsorientierung von Expertinnen und Experten sowie Laien

Um die Selbstständigkeit in vielen Bereichen zu erlangen, ist es von großer Bedeutung, sich diverse Kulturtechniken anzueignen. Damit sind Kenntnisse, wie Texte verfassen, eine Fremdsprache beherrschen, Prozent rechnen oder handwerkliches Geschick sowie nützliches Wissen über Gefahren im alltäglichen Bereich, als auch geschichtliche und geografische Fakten gemeint.²³

Dazu gibt es zwei Ebenen: Zum einen das Handeln und zum anderen das Entscheidungshandeln. Beim Handeln ist die Kompetenz des Einzelnen gefragt, der auch

²⁰ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 24f.

²¹ Vgl. VIELHABER 2005, 4f.

²² LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 2

²³ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 10f.

selbst Entscheidungen trifft. Hingegen ist beim Entscheidungshandeln die Person wenig kompetent und ist vorwiegend auf das Wissen und Können von Fachleuten angewiesen. Die schulische Grundbildung soll auf solches vorbereiten.²⁴

2.3.1 Kommunikation und Entscheidung

Heutzutage leben wir in einer sehr arbeitsteiligen Gesellschaft. Vieles tun wir zwar selbst, jedoch sind wir in vielen Bereichen auf andere angewiesen, wie zum Beispiel in der Freizeit, im Haushalt oder für individuelle körperliche Bedürfnisse. Deshalb ist es wichtig, dass die schulische Grundbildung auf all das vorbereiten soll.²⁵

Schwierig herauszufinden ist allerdings, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten man verfügen sollte, um gut delegieren zu können und sich beraten zu lassen. Das gesamte Wissen, welches die Alltagshandlungen überschreitet, könnte relevant beim Delegieren und Beraten-Werden sein. Besonders tritt dies auf, wenn es mit anderen Personen ein Problem zu lösen gibt. Hauptsächlich geht es in diesem Bezug um die Kommunikation. Dies erfolgt vor allem durch das Beschaffen von Informationen, Stellen von Fragen und Verstehen. In jeglichen Bereichen des Lebens benötigt jeder Einzelne, Beraterinnen und Berater, welche uns bei spezifischen Entscheidungen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Fischer, Greiner und Bastel führen in ihrem Buch „Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung“ als Beispiel hierfür das einer neuen Wohnung an. Trotz der Expertise von Fachleuten und verschiedenen Beratern sind es die Laien, welche die Entscheidung zu treffen haben.²⁶

Die schon oben genannten Autoren bringen in ihrem Buch dazu auch ein Beispiel aus der (Alltags-)Physik, das jeder kennt: Sowohl in der Pflichtschule, als auch dann in der Fahrschule, wird die Geschwindigkeit beim Bremsvorgang mathematisch korrekt gelehrt. Bei einer „kompetenten Bremsung“ beziehungsweise Einschätzung als Autofahrer denkt niemand an diese Formel. Ebenso wenig erscheint sie in politischen Diskussionen zu sein – wobei hervorgehoben werden soll, dass sie dabei nicht der einzige für die komplexe Fragestellung einzubindende Aspekt sein wird:

$$s = v_0 t - \frac{a}{2} t^2 \quad (v_0 = \text{Geschwindigkeit am Beginn des Bremsvorganges, } t = \text{Zeit})$$

Der Gemeinderat von Y beabsichtigt eine verkehrsberuhigte Zone mit 30 km/h einzurichten. Dafür sind aber auch entsprechende Expertisen erforderlich, die weit über die Physik hinausgehen. Das heißt, auf die Physik alleine kann man nicht weiter aufbauen.²⁷

Im heutigen Schulunterricht geht man davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler auch Spezialisten bei einfachen Untersuchungen und Tätigkeiten zur Hand gehen können. Das

²⁴ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 9f.

²⁵ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 10

²⁶ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 11f.

²⁷ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 9f.

Wissen darüber wird jedoch schnell vergessen und die Tätigkeiten sowie Untersuchungen verlernt. Dieser Lernprozess zeigt weder eine Wirkung, noch bringt sie dem Einzelnen etwas.²⁸

2.3.2 Kommunikationskompetenz mit Expertinnen und Experten

Am besten lässt sich das Delegieren und Beraten lassen anhand des Berufs RichterIn beziehungsweise Richter erklären. Obwohl eine RichterIn oder ein Richter in einzelnen Bereichen keine Expertin bzw. kein Experte ist, beurteilt sie beziehungsweise er trotzdem Expertisen und vertraut auf die fachliche Richtigkeit der Expertinnen und Experten. Letzten Endes hat aber die RichterIn oder der Richter ein Urteil zu fällen. Genau wie eine RichterIn oder ein Richter, haben viele Menschen tagtäglich Entscheidungen zu treffen, die ihren Kompetenzbereich überschreiten.²⁹

In der arbeitsteiligen Gesellschaft ist es besonders wichtig, dass die Einzelperson individualisiert ist, das heißt, dass die Einzelne beziehungsweise der Einzelne aufgrund seiner Fähigkeit richtig eingesetzt wird. Noch nie war die rechtliche und wirtschaftliche Verantwortung des Individuums in allen Belangen so hoch wie in der heutigen Zeit, sei es im Bereich von Gesundheit oder von privaten kleinen Entscheidungen. Täglich werden dem Individuum angepasste Entscheidungen abverlangt. Die Entscheidung darüber, was in der Schule gelernt wird, liegt nicht bei den Lernenden, sondern bei der Schulbehörde.³⁰ Gerade durch diesen Zusammenhang soll die Schule durch gruppenarbeitsteilige Unterrichtsformen, wie beispielsweise einem „Gruppenpuzzle“ gerecht werden.

2.3.3 Tätigkeitsbereiche von Laien sowie von Expertinnen und Experten

Die Begriffe „Grundkenntnisse“, „Operieren“ und „Reflexion“, wie Roland Fischer sie nennt, sind Tätigkeits- und Lernbereiche. Sie dienen den Laien sowie Expertinnen und Experten als Entscheidungsträger. Vor allem geht es bei diesen „Grundkenntnissen“ um das Kennen, das Verstehen und das Tun. Auch Wolfgang Sander erwähnt in einem Artikel, dass Kompetenzen Wissen und Können verbinden. Somit werden Menschen befähigt, Probleme zu lösen sowie Handlungsanforderungen eines bestimmten Fachgebietes zu bewältigen.³¹ Beim „Operieren“ wird neues Wissen geschaffen und bei der „Reflexion“ handelt es sich um das Interpretieren, das Einordnen und Bewerten von Wissen. Um neues Wissen zu generieren, müssen Probleme mit speziellen Methoden gelöst werden. Dies ist die Aufgabe der Expertinnen und Experten auf der Basis der Grundkenntnisse zu operieren. Bei der Zusammenarbeit von Laien und Expertinnen beziehungsweise Experten müssen beide über Grundkenntnisse verfügen.

²⁸ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 10-12

²⁹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 12

³⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 13

³¹ Vgl. SANDER 2009, S. 1

Dadurch kann ein größeres Verständnis der Grundkenntnisse, als auch der Motivation für den Laien nur ein Gewinn sein. Die Reflexionskompetenz teilt sich zwischen Laien und Expertinnen beziehungsweise Experten auf. Für die Laien spricht in aller Regel die größere Objektivität, hingegen spricht für die Expertinnen und Experten das größere Fachwissen.³²

Als Praxisbeispiel hierfür kann die Methode des Gruppenpuzzles angeführt werden.

Beim Gruppenpuzzle handelt es sich um eine Unterrichtsmethode, welche mehrere Phasen umfasst. Das Besondere an dieser Methode ist, dass die Lernenden auch gleichzeitig als Lehrende agieren können. Mithilfe des Gruppenpuzzles erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler das Wissen selbstständig. Das bedeutet, dass aus einem Teil eines ausgewählten Themas ein gemeinsames Wissen entwickelt wird. Hierbei wird in einer doppelten Gruppenstruktur gearbeitet. Dies bedeutet einerseits, dass die Schülerinnen und Schüler in Stammgruppen und andererseits in Expertengruppen arbeiten. Die Methode des Gruppenpuzzles ist unterteilt in drei Phasen:

Phase 1: Die Schülerinnen und Schüler holen sich innerhalb der Stammgruppe Erstinformationen zu einem bestimmten Teilbereich ein. Differenziert kann werden, indem Kinder, welche Unterstützung benötigen, dies in Partnerarbeit erledigen können. In dieser Phase werden die Materialien durchgelesen und über die Problemstellung nachgedacht.³³

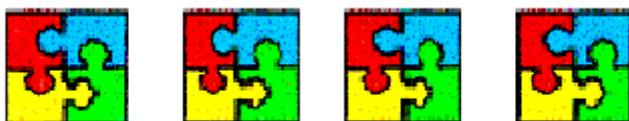


Abbildung 1: Phase 1 des Gruppenpuzzles³⁴

Phase 2: In dieser Phase treffen die Expertinnen und Experten aus jeder einzelnen Stammgruppe in den sogenannten Expertengruppen zusammen. Hierbei klären die Lernenden den Wissenstand ab und beschäftigen sich mit dem Aufarbeiten ihrer spezifischen Themen.³⁵



Abbildung 2: Phase 2 des Gruppenpuzzles³⁶

³² Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 13f.

³³ Vgl. MAUK, JINDRA 2007, S. 25

³⁴ SITTE, Ch. 2007

³⁵ Vgl. MAUK, JINDRA 2007, S. 25

³⁶ SITTE, Ch. 2007

Phase 3: In dieser Phase kehren die Schülerinnen und Schüler wieder in die Stammgruppe zurück. Hier erfolgt die gemeinsame Bearbeitung der gestellten Aufgaben zu einem Gesamtprodukt, welches als Ertragssicherung festgehalten wird.³⁷

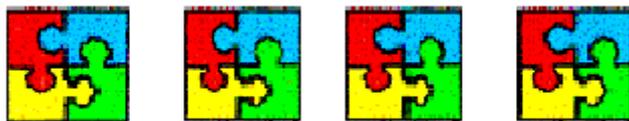


Abbildung 3: Phase 3 des Gruppenpuzzles³⁸

2.3.4 Zur Relevanz der Fächer

Beim Kommunizieren mit Expertinnen und Experten resultiert als Konsequenz das Ernstnehmen der Disziplinen. Die Kompetenzen von Expertinnen und Experten sind in Fächer gegliedert, welche eine fortwährende Spezialisierung ermöglichen. Der Mittelpunkt eines Faches wird von konkretem Wissen und konkreten Fertigkeiten bestimmt.³⁹

In Hinsicht auf die Thematik „Europäische Integration“ sollten die Schülerinnen und Schüler das Verständnis erlangen, dass das alltägliche Leben von der Politik beeinflusst wird. Sie sollen außerdem zu einer selbstständigen, begründeten sowie möglichst sach- und wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen herangezogen werden. Somit sollen sie dazu befähigt sein, eine politische Urteilskompetenz zu entwickeln. Ziel ist es, dass die Lernenden historische und politische Handlungsweisen im Kontext der Europäischen Integration verstehen und somit ein historisches und politisches Bewusstsein entwickeln.⁴⁰

Laut dem Lehrplan zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde, sollen die Lernenden grundlegende Kenntnisse und Einsichten über Europa erwerben. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die Tatsache, dass diverse Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur unter Berücksichtigung überregionaler Aspekte zu lösen sind. Somit wird die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen gefördert.⁴¹

Vom Neuen Mittelschullehrplan auf das Thema „Globalisierung“ abgeleitet, bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler Zugang in die Geschichte und Politik diverser räumlicher Dimensionen mit ihrer Vernetzungen erhalten sollen, wodurch eine reflektierte und (selbst)reflexive Identität ermöglicht wird.⁴²

Die Schülerinnen und Schüler sollen naturwissenschaftliche und technische Entwicklungen im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Folgen und technischen Innovation verstehen

³⁷ Vgl. MAUK, JINDRA 2007, S. 25

³⁸ SITTE, Ch. 2007

³⁹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 15

⁴⁰ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 42-44

⁴¹ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 50f.

⁴² Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 42

und außerdem, im Einbezug des ökologischen Wandels, den naturwissenschaftlich-technischen Fortschritt kritisch bewerten können.⁴³

Des Weiteren sollen die Jungen und Mädchen der Sekundarstufe I Gegenwartsphänomene und künftige Herausforderungen verstehen⁴⁴ sowie vertiefende Erkenntnisse und Einblicke über das Wirtschaften auf der ganzen Welt erhalten.⁴⁵

2.3.5 Bildungsfächer als Bündel von Wissen und Kommunikationskompetenzen

Diese Bündel können in verschiedenen Bereichen von Expertinnen und Experten zur Anwendung kommen. Trotz Kritikpunkten ist es von großer Wichtigkeit einen Expertinnen- und Expertenpool aufzubauen. Der Aspekt, dass die Welt der Expertinnen und Experten in bestimmter Weise strukturiert wird, sollte nicht außer Acht gelassen werden. Da die Umgebung von Expertinnen und Experten detaillierter ist als ein Schulfächerkanon, entspricht die Strukturierung nicht dieser in den Fächern.⁴⁶

2.3.6 Aufbau transversalen Unterrichtens

Im nachfolgenden Abschnitt wird auf das von Fischer, Greiner und Bastel sogenannte transversale Unterrichten und dessen Strukturierung eingegangen. Außerdem soll deutlich gemacht werden, welche Faktoren in das transversale Unterrichten einfließen müssen und welche Kompetenz dabei erlangt wird. Wie bereits erwähnt, stellen Kompetenzen in der Sekundarstufe I und II einen wichtigen Aspekt dar.

2.3.6.1 Aspekte transversalen Unterrichtens sowie Bildungsverständnis

In einem Beitrag von Valsangiacomo in der „Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften“ zum Thema „Fächerintegration“ wird darauf Bezug genommen, wie wichtig es ist, dass Kinder und Jugendliche zu einer vernünftigen Selbstbestimmung, zur Freiheit des Denken und Handelns, zur Kritikfähigkeit sowie zu politischen Engagement und Verantwortung ermächtigt werden. Diese Ziele beziehen sich auf den Umgang, die Verwendung und den Einbezug von fachlichem Wissen und Können zur Lösung von Frage- und Problemstellungen wie auch zur Urteilsbildung. Dabei sind nicht nur Urteile im politischen Bereich betroffen, sondern vielmehr werden auch Fragen im privaten Segment angesprochen. Die Verantwortungsbereitschaft kennzeichnet sich durch Folgen und Konsequenzen des eigenen Handelns, die bei der Entscheidungsfindung beachtet werden. Bei dieser Gelegenheit kommt dem fachlichen Wissen und Können eine bedeutsame Funktion zu.

⁴³ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 43

⁴⁴ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 44

⁴⁵ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 50

⁴⁶ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 15

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Bestimmen relevanter Wissensbestände zur Bearbeitung von Problem- und Fragestellungen und deren Verknüpfung mit der dem eigenen Bezugs und der persönlichen Position gegenüber des beurteilenden Gegenstands oder der zu fällenden Entscheidung, grundlegende Elemente der Urteilsbildung darstellen. Eine moralische Urteilsfähigkeit einschließlich der Verantwortungsbereitschaft, kennzeichnet einen mündigen Menschen und somit gilt dies als wesentlicher Aspekt der Bildung. Um die Bildungsziele entsprechend dieser These bearbeiten zu können, müssen die einzelnen Fächer aufeinander bezogen werden. Es geht dabei nicht um den Grund, dass das Bereiten der Bildungsprozesse im Fachunterricht nicht möglich wäre, sondern es bedarf der Bearbeitung spezifischer Bildungsziele mehrerer fachlicher Perspektiven und Zugangsweisen der Welt. Dabei muss nicht jede Unterrichtseinheit die konkrete Anwendung des erarbeiteten Wissens auf eine komplexe Frage- oder Problemstellung beziehungsweise Möglichkeiten der Urteilsbildung enthalten. Das transversale Unterrichten kann auch dazu genützt werden, um fachliches Wissen und Können zu entwickeln und Fachkonzepte zu dessen Strukturierung und Organisation zu erstellen.⁴⁷

„Die Strukturierung der Typologie anhand übergeordneter Bildungsziele verweist auf dieses Anliegen und kann dazu dienen, dass das Erarbeiten von Wissen und Können im Unterricht stets im Hinblick auf den kritisch-reflexiven und selbstbestimmten Umgang zu konzipieren.“⁴⁸

2.3.6.2 Typen des transversalen Unterrichts

Damit die bereits erwähnten Aspekte von Bildung und die daraus resultierenden Bildungsziele für die Unterrichtskonzipierung ernst genommen werden können und die Schülerinnen und Schüler (SuS) zu einer kritischen Urteilsbildung hingeführt werden, ist es nötig, sich entsprechende Lerngelegenheiten zu schaffen.

Im Zuge transversalen Unterrichts kann auf die Thematik der Europäischen Integration sowohl auf die geografischen Aspekte eingegangen werden, wie beispielsweise die Reichweite der Europäischen Union oder die Erweiterung der Mitgliedsstaaten, als auch in wirtschaftlicher Sichtweise, indem die Freiheiten im Binnenmarkt sowie die Währungsunion erläutert werden. Des Weiteren können in geschichtlicher Hinsicht die Anfänge der Union behandelt werden. Außerdem können bezüglich der politischen Sicht die einzelnen Organe der Europäischen Union besprochen werden. Auch die Sonnen und Schattenseiten dieser Vereinigung sollten einerseits politisch und andererseits wirtschaftlich aufgezeigt werden.

Globalisierung ist ein großes Thema, auf welches aus vielen verschiedenen Blickwinkel eingegangen werden kann. Der geografische Aspekt ist genauso vielfältig zu beleuchten, wie der wirtschaftliche oder geschichtliche Aspekt der Globalisierung.

„Die österreichische Schule kann die im §2 des Schulorganisationsgesetzes u.a. formulierte Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis

⁴⁷ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 29-31

⁴⁸ VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 31

geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken, nur erfüllen, wenn sie Politische Bildung bei Kindern und Jugendlichen entsprechend berücksichtigt.“⁴⁹

Die Autoren Valsangiacomo, Widorski und Künzli David haben dazu vier Typen formuliert:

SYSTEMATIK TRANSVERSALEN UNTERRICHTENS			
	BEZEICHNUNG	ZIELE	BILDUNGSTHEORETISCHE BEGRÜNDUNGEN
TYP 1: Win-Win	1: Fachliches Wissen und Können erarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Über fachliches Wissen und Können verfügen. • Über eine Basis zur Verknüpfung von fachlichen Wissen und Können verfügen. • Handlungsfähig werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Das transversale Vorgehen legt das Verbinden von Fachwissen bewusst an. • Die Verknüpfung gewährleistet die Anschlussfähigkeit von neuem Wissen und Können an bereits vorhandene Wissensbestände eines zusätzlichen Faches. • Wissen und Können kann angewendet werden: auf andere Fachgebiete und lebensweltliche Situationen.
TYP 2: Fachkonzept	2. Fachkonzepte erarbeiten; Reflexion über Fächer bearbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Fächer als Mittel der Weltbegegnung verstehen: <ul style="list-style-type: none"> – Wahrnehmung fachlich ordnen und systematisieren können; – über fachliche Begriffsnetze verfügen; – wissen, dass Fragen/Probleme fachlich modelliert werden können; – bewusst fachliche Zugänge zur Weltbegegnung wählen und nützen können; • Grenzen und Möglichkeiten der Fächer kennen: Geltungsbereich und Aussagekraft fachlicher Inhalte bestimmen können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es kann erkannt werden, dass die Fächer je eigene Lesarten der Welt, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens und -erklärens bereit stellen und die Wirklichkeit mithilfe der Fächer je spezifisch modelliert werden kann. • Unterschiedliche Denkart und Rationalitätsformen können den Fächern respektive ihren Bezugsdisziplinen zugeordnet werden. Dies bildet die Voraussetzung zur Differenzierung von dem Alltagswissen und dem wissenschaftlich geprüften Wissen. • Der Geltungsanspruch und die Aussagekraft von Wissensbeständen und Argumenten können beurteilt werden. • Eine Sensibilisierung für die Grenzen der Fächer sowie die Übergänge von einem Fach in ein anderes können erreicht werden.
TYP 3: Fragestellung	3A: Probleme lösen, Fragen beantworten	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme/Fragen unter Einbezug des relevanten Wissens und Könnens bearbeiten können. • Den Gegenstand aus mehreren fachlichen Perspektiven sehen können. • Fachliche Wissensbestände zur Beantwortung der Frage oder zur Bearbeitung des Problems aufeinander beziehen können. • Notwendige Wissensbestände selbstständig bestimmen und erarbeiten können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die sinnvolle Bearbeitung derartiger komplexer Fragestellungen erfordert einen mehrperspektivischen Zugang. • Die Notwendigkeit der Kooperation, des Zusammenarbeitens mit unterschiedlichen Experten oder Akteuren zur Bearbeitung komplexer Probleme und Fragen wird verdeutlicht. Der Einbezug unterschiedlicher Fachinhalte, Disziplinen oder Fachpersonen wird eingeübt („Interdisziplinarität“). • Die Offenheit für das Suchen nach neuen Möglichkeiten der Problembearbeitung über Disziplinen- resp. Fachgrenzen hinaus kann eingeübt werden. • Zusammenhänge zwischen den fachlichen Inhalten/Zugangsweisen können gebildet werden. Wissensbestände aus mehreren Fächern können zu einer Synthese zusammengeführt werden.
	3B: Antworten und Problemlösungen reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> • Gegebene Antworten oder Problemlösungen auf ihren fachlichen Gehalt hin analysieren können. • Form und Geltungsanspruch 	<ul style="list-style-type: none"> • Es kann darüber nachgedacht werden, welche Fragen in einem Fachgebiet legitimerweise gestellt und mit welchen Verfahren diese nachvollziehbar beantwortet werden können. • Die Klärung dessen, was Fächer oder Disziplinen in

⁴⁹ UNTERRICHTSPRINZIPIEN POLITISCHE BILDUNG DES BMBF 2015

		<p>der für die Beantwortung der Frage oder die Bearbeitung des Problems einbezogene Wissensbestände bestimmen können.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neue und ungewohnte Lösungen entwickeln/Antworten finden können. • Probleme und Fragen kritisch reflektieren und gegebenenfalls reformulieren und anpassen können. 	<p>ihrer spezifischen Fokussierung leisten können und wo ihre Grenzen liegen, trägt zur kritischen Prüfung von Problemlösungen oder Antworten bei.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durch die Reflexion können mögliche Lücken und Mängel in den Antworten erkannt und Alternativvorschläge erarbeitet werden.
TYP 4: Urteilsbildung	4. Sich ein Urteil bilden; Handeln begründen und verantworten	<ul style="list-style-type: none"> • Beitrag der einzelnen Fächer zum gesellschaftlich Gegebenen erkennen können. • Gesellschaftlich Gegebenes kritisch prüfen und sich dazu positionieren können: Sich über eigene Ansichten und Überzeugungen klar sein, diese prüfen, begründen und revidieren können. • Eine eigene Vorstellung des guten Lebens entwickeln und umsetzen können. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine kritische Distanz zu gesellschaftlichen Normen, Sitten und Bräuchen wird ermöglicht. • Die Fähigkeit der Urteilsbildung zu schulen bildet die Grundlage - nicht nur im Privatleben, sondern auch in der Partizipation an politischen Prozessen und bei der gesellschaftlichen Teilhabe -, eine eigene Vorstellung des guten Lebens entwickeln und umsetzen zu können. • Je umfassender das Wissen aus den verschiedenen Fächern ist, desto vollständiger können Auswirkungen des eigenen Handelns abgeschätzt werden. Darin eingeschlossen ist die Einsicht in die Mitverantwortung gegenüber den Anderen („Solidaritätsfähigkeit“).

Tabelle 1: Systematik transversalen Unterrichtens nach Valsangiacomo, Widorski und Künzli David ⁵⁰

Unter Typ 4 „Urteilsbildung“ werden von den oben genannten Autoren Fachinhalte und Perspektiven von Unterrichtssequenzen zur Ermöglichung von Urteilsbildung eingeordnet.

In Typ 3 „Fragestellung“ findet man Lerngelegenheiten, in denen Inhalte, Fachwissen und unterschiedliche Perspektiven zur Bearbeitung von Frage- und Problemstellungen eingeschlossen werden, damit ein möglichst umfassendes Bild des Sachverhalts erhalten wird. Unterrichtssequenzen, welche durch Abweichen des Faches das Einnehmen einer Metaebene zum Fach ermöglichen, werden im

Typ 2 „Fachkonzept“ untergeordnet. Lerngelegenheiten, in denen fachliches Wissen und Können mit einem weiteren Fach kombiniert wird, ist in

Typ 1 „Win-Win“ beschrieben.

Bei Typ 1 steht zwar das Erarbeiten von fachlichem Wissen und Können im Zentrum, jedoch wird durch das bewusste Verbinden von Fachwissen die Basis eines späteren Transfers geschaffen. Dabei handelt es sich um Aufgabenstellungen, in denen sich die Lernenden unter Einbezug mindestens zweier Fächer fachliches Wissen und Können erarbeiten. Somit werden Unterrichtsinhalte aufeinander bezogen, damit fachliche Lernprozesse angeregt werden und die Fächer voneinander profitieren.⁵¹ Das Ziel hier ist ein vertiefter Wissensaufbau, der das Vernetzen von unterschiedlichen Fachinhalten bereits einleitet. Aus diesem Grund wird auf

⁵⁰ In: VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 35

⁵¹ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 34

die Typen mit ihren je spezifischen Bildungsanliegen und ihre bildungstheoretische Argumentation eingegangen.⁵²

2.3.6.3 *Effizienz und Funktionalität der Systematik*

In dieser Systematik werden Bildungsziele für den Unterricht in einer Typologie strukturiert und ausdifferenziert. Damit können ihnen Formen der Fächerverbindung zugeordnet werden. Zu dieser Systematik sind Ähnlichkeiten bezüglich der Operationsliste bei den neuen Maturafragen der Sekundarstufe II erkennbar. Auch sie enthalten Kompetenzen und Ziele, die alle Lernenden erwerben sollen. Es wird nicht der Anspruch verfolgt, ein konkretes Vorgehen in der Unterrichtsgestaltung von Themen zu finden, Fragestellungen zu formulieren oder der Einbezug von geeigneten Materialien, sondern es geht vielmehr um eine Systematik, mit der Unterrichtshandeln analysiert und begründet werden kann. In erster Linie kann die Frage nach dem „Wozu“ mit Hilfe dieser Systematik geklärt werden. Anhand der Fokussierung auf die bildungstheoretische Begründung der Fächerverbindung wird erstmals ein Orientierungswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung gestellt.⁵³

„Professionelles Handeln von Lehrpersonen zeichnet sich dadurch aus, dass es unter Einbezug relevanten und geprüften Wissens geschieht und dadurch begründbar wird. Dies gilt auch für die Frage, weshalb man im Unterricht Fächer aufeinander beziehen soll.“⁵⁴

Es braucht einen Bezug der Wissensbestände zu konkreten Unterrichtssituationen und zum eigenen Unterrichtshandeln, damit dieses geforderte Orientierungswissen Eingang in die professionelle Wissensstruktur der Lehrpersonen findet und diese auch in der Tat darauf zurückgreifen können. Laut Sander sollte sich das erworbene Wissen im Bezug auf Politische Bildung in konkreten Anforderungssituationen außerhalb der Schule bewähren.⁵⁵ Mit dem Einsatz dieser hier kurz vorgestellten Typologie als Reflexions- und Analyseinstrument kann einerseits die Verknüpfung von konkretem Unterrichtsgeschehen mit übergeordneten Zielen und damit den Aufbau von Expertisen ermöglicht werden.

Außerdem kann mittels der Typologie von Valsangiacomo, Widorski und Künzli David das konkrete Vorgehen im Unterricht mit dem Bearbeiten von Bildungszielen abgestimmt und der Unterricht somit adäquat geplant und konzipiert werden. Folglich kann entschieden werden, an welchen Bildungsanliegen mit den Lernenden gearbeitet werden soll und welche Form des Fächerbezugs - und damit verbunden, welche Auswahl von Inhalten und Methoden - hierzu getroffen werden soll.⁵⁶

⁵² Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 31

⁵³ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 27

⁵⁴ VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 27

⁵⁵ Vgl. SANDER 2009, S. 1

⁵⁶ Vgl. VALSANGIACOMO, WIDORSKI, KÜNZLI DAVID 2014, S. 27f.

2.3.7 Zustandekommen von Bildung

Eine erfolgreiche Kommunikation mit Expertinnen und Experten erfordert die Identifikation von Grundkenntnissen. Das Ziel dabei sollte die Entscheidungsfähigkeit sein. Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, wie in einem organisierten Bildungs- beziehungsweise Schulwesen über Bildungsziele und Bildungsinhalte entschieden werden sollte.⁵⁷

⁵⁷ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 18

3 FÄCHERBÜNDELDENKEN – ANSÄTZE IN DEN LEHRPLÄNEN VON GW UND GS/PB

Christian Matzka erwähnt in seinem Artikel, dass von vielen interessierten Menschen das schubladenhafte Denken, das durch die Gestaltung von Stundentafeln der österreichischen Lehrplänen an Sekundarschulen entsteht, in Frage gestellt ist. Ein Grund dafür ist, dass die Gestaltung von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und die Lösung von Problemen interdisziplinär und fächerübergreifend angesetzt ist. Außerdem ist die Ausformung der Lehrpläne ein Ergebnis aus einer andauernden Entwicklung seit dem 19. Jahrhundert. Bislang gelang es bei keiner Schulreform diese starre Vorgabe der Fächerabfolge zu modifizieren. In diesem festen Konstrukt sind die einzelnen Gegenstandsbezeichnungen in der gewöhnlichen Anordnung zu finden, so auch im Lehrplan der Neuen Mittelschule aus dem Jahre 2012.⁵⁸

Der Vergleich der nachfolgenden Tabelle bezüglich der Bürgerschule Braunschweig aus dem Jahre 1885 zeigt, dass sich kaum etwas verändert hat:

Pflichtgegenstände NMS 2012	Gegenstände Bürgerschule Braunschweig 1885
Religion	Religion
Deutsch	Deutsch
Erste lebende Fremdsprache	Schönschreiben
Zweite lebende Fremdsprache oder Latein	
Geometrisches Zeichnen bei Führung eines naturwissenschaftlichen oder mathematischen Schwerpunktes	Geometrie
Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	Geschichte
Geographie und Wirtschaftskunde	Geographie
Mathematik	Rechnen
Biologie und Umweltkunde	Naturgeschichte
Chemie	Anschaunungsunterricht
Physik	Naturlehre
Musikerziehung	Singen
Bildnerische Erziehung	Freihandzeichnen
Technisches und textiles Werken	
Bewegung und Sport	Turnen
Ernährung und Haushalt	

Tabelle 2: Übersicht der Stundentafeln⁵⁹

Diese Tabelle macht deutlich, dass Schule ein dynamisches System ist, das auf Veränderung in der Gesellschaft und Arbeitswelt durchaus reagiert, wenn auch nicht immer sehr rasch. So sind die Fremdsprachen im Laufe der Zeit erst sehr spät dazugekommen. Allerdings gibt es die zweite Fremdsprache erst in der Neuen Mittelschule, wobei dies in der Sekundarstufe I,

⁵⁸ Vgl. MATZKA 2014, S. 1

⁵⁹ In: MATZKA 2014, S. 2

typenabhängig ist. Der Gegenstand „Schönschreiben“ ist aus den Lehrplänen verschwunden, hingegen kamen Ernährung und Haushalt, sowie textiles und technisches Werken, für Mädchen und Knaben, dazu. Veränderungen und neue Entwicklungen in den Bereichen Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft erfolgen nur durch Veränderungen sowie Ergänzungen der Gegenstandsbezeichnungen und durch die Anpassung von Bildungszielen und Inhalten. Doch diese Umsetzung ist oftmals sehr langwierig, da die einzelnen Bezeichnungen nicht immer auf neue Ziele und Inhalte Aufschluss geben.⁶⁰

„Der Blick auf die Geschichte der Gegenstandsbezeichnungen zeigt das Problem der Schulentwicklung auf. Einerseits werden historische Fachbezeichnungen und der Fächerkanon beibehalten, andererseits bildet sich die Notwendigkeit einer Erweiterung der Inhalte des Schulunterrichts in Ergänzungen und Erweiterungen der Gegenstandsbezeichnungen ab.“⁶¹

Verstärkt wird diese Problematik der Entwicklung weiters durch die Bildung der Lehrpersonen. Die Träger der Bildung von Lehrpersonen sind die ursprünglichen Fächer Geschichte und Geografie an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Allerdings findet das breite inhaltliche Spektrum, das in den Bezeichnungen beabsichtigt wird, kein Pendant in den Curricula. Die große Anzahl an wissenschaftlichen Disziplinen, die sich in einem Schulfach ergeben, werden durch die Lehrerinnen und Lehrer nur sehr wenig gebündelt. Infolgedessen wird gefordert, dass zum einen die Bildung von Lehrpersonen zu einer wissenschaftlichen Disziplin gebündelt wird und zum anderen soll eine neu entwickelte Fachdidaktik eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Disziplin bezüglich dem Schulfach konstruieren. Demzufolge könnten die Lücken zwischen den zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen und dem Schulfach geschlossen werden. Die resultierende Folge daraus wären Fächer, welche kein „und“ oder keinen „Schrägstrich“ benötigen und deren Bezeichnungen noch diskutiert werden müssten.⁶²

3.1 Lehrplan – die Verordnungsgrundlage für die Lehrkraft

Der folgende Abschnitt setzt sich zum einen mit den Begriffen „Lehrplan“ und „Curriculum“ sowie dem Zweck von Lehrplänen auseinander und beschäftigt sich mit ihrer Wirkung beziehungsweise ihrer Entstehung. Vor allem wird hierbei auf die österreichische Perspektive Bezug genommen.⁶³

3.1.1 Begriffsdefinition

Lehrpläne zählen zu staatlichen Dokumenten, in denen die Aufgaben der Bildung des Schulsystems verbindlich festgelegt werden. Dabei wird nach Art der Schule,

⁶⁰ Vgl. MATZKA 2014, S. 2f.

⁶¹ MATZKA 2014, S. 3

⁶² Vgl. MATZKA 2014, S. 3f.

⁶³ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 212

Unterrichtsgegenständen und Jahrgangsstufen differenziert. Die bildungspolitischen Vorstellungen werden durch sie kodifiziert und haben daher einen gesellschaftspolitischen Charakter. Während sich traditionelle Lehrpläne an (Stoff-) Inhalten orientieren, sind moderne Lehrpläne meist auf Zielsetzungen und Themenkreise beziehungsweise -bereiche oder eventuell auch auf Lerninhaltsvorschläge angelehnt.

Zwei Arten von Lehrplänen werden unterschieden:

- Minimal-Lehrpläne
Hierbei werden nur jene Zielsetzungen und Themenkreise beschrieben, welche von den Verantwortlichen des Lehrplans als unbedingt notwendig erachtet werden. Alle Schülerinnen und Schüler lernen von diesem „Minimal“-Bereich das selbe. Diese Form von Lehrplänen bietet große Freiräume und die Unterrichtsziele und -inhalte sind von situativen Bedingungen abhängig.
- Maximal-Lehrplan
Sie bieten mehr Lerngut als für den Unterricht in einem Schuljahr behandelt werden kann. Die Entscheidung darüber was ausgewählt wird, bleibt der Lehrperson überlassen. Da hierbei nur der Rahmen für den Unterricht vorgegeben wird, nennt man sie auch „Rahmenlehrpläne“. Dadurch wird jedoch nicht garantiert, dass alle betroffenen Schülerinnen und Schüler das selbe lernen.⁶⁴

Angesichts des Schulorganisationsgesetzes von 1962 werden in Österreich Lehrpläne als zentrale Verordnungen des zuständigen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur bestimmt. Diese bestehen aus einem allgemeinen Teil, aus der Stundentafel und aus den Fachlehrplänen. Im allgemeinen Teil ist das allgemeine Bildungsziel sowie allgemeine didaktische Grundsätze und Hinweise zur Funktion beziehungsweise zur Gliederung des Lehrplans zu finden. Die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände pro Schulstufe werden in der Stundentafel angegeben. Die Fachlehrpläne beinhalten die Bildungs- und Lehraufgabe des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes, die Aufteilung des Lehrstoffes der einzelnen Schulstufen als auch die (fach-)didaktischen Grundsätze.⁶⁵

Eine umfassende Bedeutung haben hingegen die Curricula, denn sie enthalten deutlich detaillierte Vorgaben für den Unterricht. Sie setzen sich aus begründeten Zielangaben, zugeordneten Lerninhalten, Unterrichtsverfahren sowie Arbeitsmaterialien beziehungsweise Medien und Handlungsvorschlägen für die konkrete Unterrichtsgestaltung zusammen. Außerdem enthalten sie Maßnahmen und Instrumente der Evaluation. Curricula erheben den Anspruch auf eine wissenschaftlich-theoretische Absicherung sämtlicher Aspekte und fordern weiters bei einer andauernden Entwicklung möglichst viele gesellschaftliche Gruppen, welche

⁶⁴ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 212f.

⁶⁵ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 213

beteiligt sind sowie viele offengelegte Entscheidungsprozesse.⁶⁶ Wenn in dieser Arbeit Lernfelder thematisiert werden, so sind nach dem derzeitigen Verordnungsstand derartige „Lernfeld-Curricula“ eine Aufgabe, bei der schlussendlich Lehrpersonen an einem Standort eigenständig schulautonom entwickeln müssen. Hierbei könnten fachdidaktisch weitergebildete Lerndesignerinnen oder Lerndesigner Hilfestellungen bieten. Jedoch fehlen bereits hier fachdidaktisch abgesicherte Angebote. Ein Vorgänger solcher Lernfelder war bereits der erwähnte Wiener Schulversuch Mittelschule der 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts.⁶⁷

3.1.2 Zweck und Effektivität von Lehrplänen

Laut Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes, hat die Lehrkraft die Aufgabe in österreichischen Schulen eigenverantwortlich die Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu erfüllen.⁶⁸

„In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.“⁶⁹

Es ist jedoch nicht gerade verwunderlich, dass unterrichtende Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker sowie Lehrpersonen, welche von Neuerungen keineswegs begeistert sind, ihren Unterricht nicht nach Lehrplänen planen und gestalten. Auch eine Lehrperson, welche unter Zeitdruck steht, wird vermutlich bei der Unterrichtsplanung zum Schulbuch und dem dazu passenden Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer greifen. Dort erlangt man schnell und konkret die Hilfestellungen für die zu haltende Stunde, jedoch nicht vom Lehrplan.⁷⁰

Eine fachkundige Benutzerin oder ein fachkundiger Benutzer kann allerdings bei einem aufmerksamen Studium des Lehrplans gewisse grundsätzliche Hinweise für seinen Unterricht herauslesen. Beispielsweise, wenn es darum geht, festzustellen, was verbindlich ist, welche Freiräume zur Verfügung stehen, wie viel Zeit für das Fach zugesprochen wird und wie das Unterrichtende, normativ gerechtfertigt werden kann. Insbesondere ist es bedeutsam zu wissen, dass der Lehrplan bei fachlichen oder fachdidaktischen Anfechtungen eine

⁶⁶ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 214

⁶⁷ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 461-463

⁶⁸ Vgl. SCHULUNTERRICHTSGESETZ (SchUG) 1986, S. 10

⁶⁹ SCHULUNTERRICHTSGESETZ (SchUG) 1986, S. 10

⁷⁰ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 216

Berufungsgrundlage ist, auf die sich die Lehrperson zur Entlastung zurückziehen kann. Auch Schulbuchautoren sollten sich gewissermaßen nach diesen Normen richten.⁷¹

Aufgrund dessen ist der Einfluss des Lehrplans auf den tatsächlich in der Klasse praktizierten Unterricht nicht selten relativ gering. Der Lehrplan gibt tatsächlich nur das an, was im Unterricht gelten soll, nicht aber wie der Unterricht konkret vollzogen werden soll.

Der Erziehungswissenschaftler und spätere Leiter des Zentrums für schulpraktische Ausbildung an der Universität Wien, Univ. Prof. F. Oswald, erhob in einer Untersuchung im Zentrum für Schulversuche, welche Christian Sitte für die Absicherung dieser Behauptung zitierte, dass sich die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung nur begrenzt bis gar nicht mit dem konkreten Lehrplantext, insbesondere mit den dort angegebenen allgemeinen Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen, auseinandersetzen. Eine große Zahl der Lehrerinnen und Lehrer bleibe beim Lesen des Lehrplans vor allem auf der Stoffebene hängen und orientiere sich bei ihrer konkreten Planung am Schulbuch, dem „heimlichen Lehrplan“.⁷²

Eine weitere sich aus diesem Zustand ergebende Problematik zeigen fachdidaktische Untersuchungen auf. Ein Beispiel hierfür wären die „zwölf Thesen“ von Christian Sitte, wo er in einer Antwort auf eine Untersuchung von Christian Fridrich zur andauernden „Persistenz der Länderkunde in GW“ deutlich die Wirkung von Schulbüchern aufzeigt, die trotz Approbation nicht den fachdidaktischen Intentionen der Lehrpläne entsprechen würden.⁷³ Umso stärker gilt diese Problematik für die Schulbuchsituation zwischen den, für potentiell ins Auge gefasste Lernfelder in Frage kommenden Schulbüchern, die heute den Lehrkräften für GW und GS/PB laut Schulbuchliste zur Auswahl stehen und die wenig bis gar keine fächerübergreifenden Konzepte anbieten. Dabei könnten, die seit der LP-Novelle 2000 eingeforderten „Kern- und Erweiterungsbereiche“, weitere nutzbare Anstöße bieten.⁷⁴

In Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wäre ein Blick auf die eben angeführte Angelegenheit der Lehrplanintentionen sowie der Umsetzung durch die Lehrkräfte durch fachdidaktische Vergleiche von Schülerheften ansprechend. Ausgehend davon, berichten Eltern und Unterrichtende, im Bezug auf triviale Sachverhalte, dass viele 3. Klassen ihren Unterricht weit vor dem Ersten Weltkrieg abschließen. Resultierend daraus, wird es immer schwieriger den ohnedies immer umfangreicher werdenden Stoff der 4. Klasse NMS zeitgeschichtlich und politisch bildend durchzunehmen.⁷⁵

Hierbei könnte ein stärkeres Denken im Sinne von Konzepten, wie sie Wolfgang Sander zeigt, für Lernfeldstrukturierungen, aber auch in dazu ausgerichteten projektorientierten

⁷¹ Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 217

⁷² Vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 218

⁷³ Vgl. SITTE, Ch. 2014b, S. 53-59

⁷⁴ Vgl. Sitte, Ch. 2001c, S. 9 und 13

⁷⁵Vgl. SITTE, Ch. 2014b, S. 53-59

Planungen, hilfreich sein. Die folgende Abbildung zeigt Basiskonzepte im Bezug auf Politische Bildung.

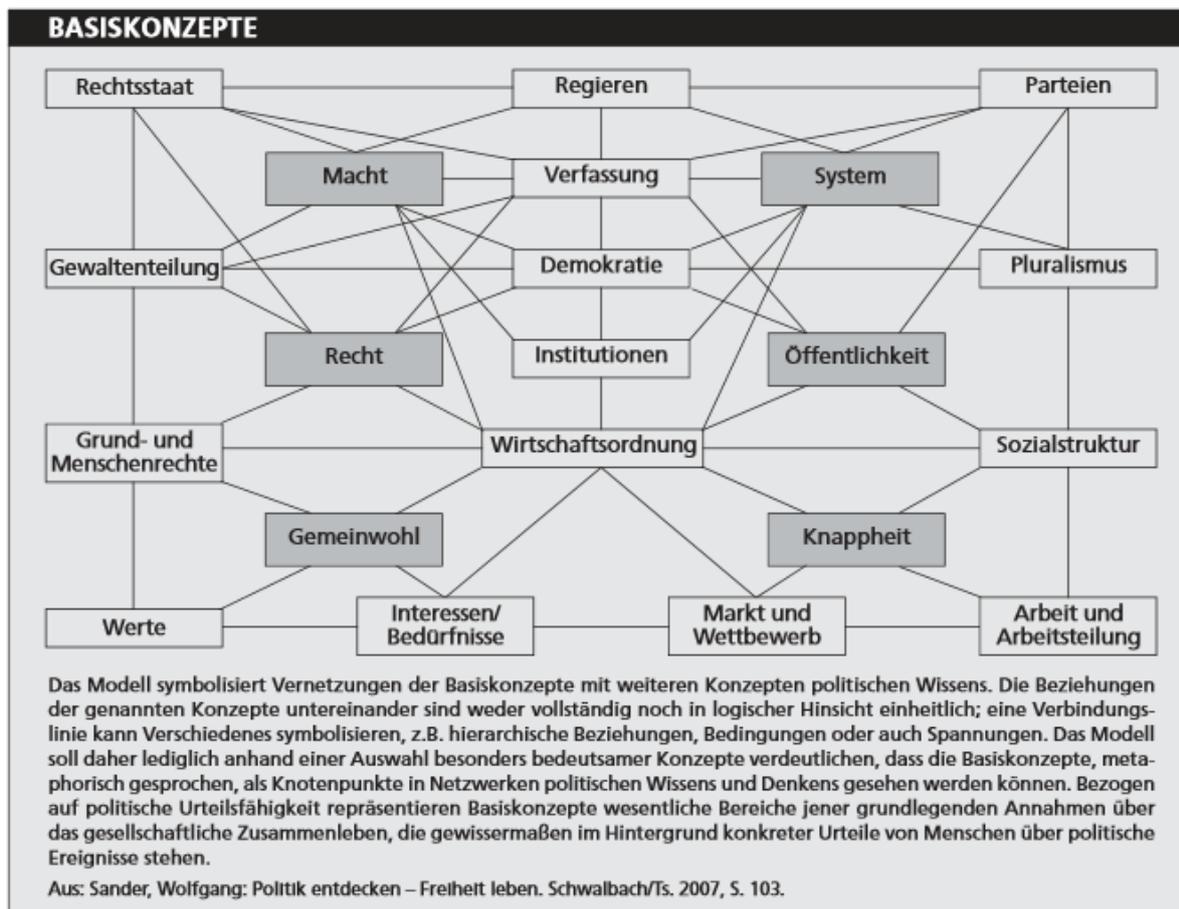


Abbildung 4: Basiskonzepte zur Politischen Bildung⁷⁶

Das Schema zeigt in seinen Kästchen eine Reihe von Anknüpfungspunkte für beide in unserer Arbeit in Frage kommenden Unterrichtsgegenstände: Die Bereiche im Zentrum, mit Ausnahme vom Bereich „Wirtschaftsordnung“ und die in der oberen beziehungsweise rechten Hälfte von Sander angeführten Bereiche sind schwerpunktmäßig in GS/PB verankert. Ausgehend von „Knappheit“, einem für Wirtschaft im Allgemeinen konstituierendem Begriff, erscheinen die am unteren Rand angeführten Begriffe aber auch der Begriff „Sozialstruktur“ schwerpunktmäßig, neben anderen, im Unterrichtsgegenstand GW auf. Über die Klammer Politische Bildung spielt in beiden dann noch der Begriff/das Basiskonzept „Macht“ eine wichtige Rolle. Es wird eingegangen auf „Wie wird Macht in den unterschiedlichen Formen durchgesetzt?“ und „Wie zeigt sich Macht in der Wirtschaft oder auch in Raumstrukturen?“⁷⁷

⁷⁶ In: SANDER 2009, S. 60

⁷⁷ Vgl. SITTE, Ch. 2014a

3.2 Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches Geografie und Wirtschaftskunde (GW)

Früher bestand die Hauptaufgabe des Unterrichtsgegenstandes GW darin, den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, abfragbares Faktenwissen beizubringen.⁷⁸ Im Jahr 1962 einigten sich die beiden dominierenden Parteien SPÖ und ÖVP sowie die hinter ihnen stehenden Interessensverbände/Sozialpartner wie Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung auf eine Neuordnung des österreichischen Schulwesens. Dabei wurde der Schule die Aufgabe übertragen, zum Nutzen individueller und sozialer Bewältigung der Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft, in das Konzept der Allgemeinbildung mit einzubeziehen.⁷⁹ Dazu griff man durchaus auch auf schon ältere Ideen zurück, sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte stärker in den Unterricht der 10-14-Jährigen hineinzubringen.⁸⁰ Hierbei wurde das Unterrichtsfach, wie damals übriges „Geschichte und Sozialkunde“ auch, durch das Wort „und“ auf „Geographie und Wirtschaftskunde“, mit einem neuen zusätzlichen Bildungsauftrag, pragmatisch ausgeweitet. Grund dafür war, dass zusätzliche „1-Stundenfächer“ vermieden werden sollten. Die Wirtschaftskunde soll die Jungen und Mädchen „als verständnisvolle Teilhaber am Wirtschaftsgeschehen vorbereiten“.⁸¹ Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler die wirtschaftliche Verbindung Österreichs sowie die Beeinflussung des weltweiten Wirtschaftsgeschehens auf unser aller Leben verstehen.

Dieses Ziel konnte die herkömmliche Schulländerkunde, mit der (seit 1962) nur additiv angehängten Wirtschaftskunde, nicht erreichen. Darüber hinaus wurde die Länderkunde wegen des nicht zu bewältigenden Stoffausmaßes und des Widerspruchs zum Prinzip des Exemplarischen und der Übertragbarkeit angezweifelt.⁸² Als Belege für diese Kritik sei auf das erste Heft der wichtigsten Fachdidaktikzeitschrift für diese Entwicklungsphase verwiesen.⁸³

Die für die LP-Anpassung zu Schulversuchen für eine „gemeinsame Schule der 10-14-Jährigen“ eingesetzte GW-Lehrplangruppe versuchte dabei auch ein neues didaktisches Konzept an die Stelle des traditionell unterrichteten länderkundlichen Ganges „von der Nähe in die Ferne“ zu setzen.⁸⁴ Die didaktischen Einheiten im neuen Lehrplan 1985 sind Themen, die das typische Verhalten und Handeln des Menschen in Raum und Wirtschaft zeigen.⁸⁵

⁷⁸ Vgl. ANTONI, SITTE, u.a. 1985, S. 51

⁷⁹ Vgl. SITTE, W. 2001a, S.157f.

⁸⁰ Vgl. SITTE, Ch. 1989, Kap. 2, 3

⁸¹ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S.47-50

⁸² Vgl. ANTONI, SITTE, u.a. 1985, S. 50

⁸³ Vgl. SITTE, W. 1978, später 2001 zusammengefasst bzw. im LP Kommentar 1985 bei ANTONI u.a.

⁸⁴ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 98–100 und 137-139

⁸⁵ Vgl. ANTONI, SITTE, u.a. 1985, S. 50

Bereits in der ersten Republik gab es Bemühungen in der Schule mehr Wirtschaft zu unterrichten. Anzumerken wären hierbei unter anderem neue Inhalte in den Schulversuchslehrpläne zur „deutschen Mittelschule“ beziehungsweise „allgemeinbildende Oberschule“ der 1920er Jahre.⁸⁶ Neben schulischen gab es auch politische Gründe, warum es nach der Hauptschulreform 1928 nicht dazu kam. Deshalb ging man beim zweiten Anlauf 1962 pragmatisch vor und ordnete den Lernbereich „Wirtschaft“ dem Fach Geografie und den Lernbereich „Gesellschaft“ dem Gegenstand Geschichte zu. Die Verantwortlichen forderten die jeweils schwerpunktmäßige Berücksichtigung der beiden traditionellen Unterrichtsfächer.⁸⁷

Damit war mit der großen Schulreform von 1962 auch den Bereichen sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen ein Anteil im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen gesichert. Allerdings war zu einer vollständigen Integration des „G“ mit dem „W“ in diesem damals geschaffenen Doppelfach erst die Paradigmenreform von 1985 im Bereich der Schulen der 10-14-Jährigen nötig.

3.2.1 Paradigmenwechsel in den achtziger Jahren

Nachdem in den 1980er Jahren der Schulversuch auf der Stufe der 10-14-Jährigen auslief und neue Erfahrungen gewonnen wurden, kam es zu einem neuen Bildungsauftrag und einer fachdidaktischen Paradigmenänderung. Danach wird Geografie und Wirtschaftskunde (GW) als doppelpoliges Zentrierfach auch unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung aufgefasst, wobei dieser im Sinne des 1978 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport verordneten Grundsatzes zur Politischen Bildung verstanden wird.⁸⁸ Damals ist nach heftigen Diskussionen Politische Bildung durch diesen ministeriellen Grundsatzes für alle Fächer zum Unterrichtsprinzip erklärt worden.⁸⁹

1985 stand zusätzlich im GW-Lehrplan „...Damit leistet der Unterricht durch geographische und wirtschaftliche Bildung einen wesentlichen Beitrag zur politischen Bildung.“

Der erste Satz der „Bildungs- und Lehraufgabe“, welcher 2000 und in der derzeit gültigen Version des Lehrplans aus dem Jahr 2012 verankert ist, legt fest, dass „der Mensch im Mittelpunkt“ von Geografie und Wirtschaftskunde steht.⁹⁰ „Seine Aktivitäten und Entscheidungen...“ und weiter „...Es bieten sich vielfältige Ansätze fächerverbindenden Arbeitens an...“. Der Fachdidaktiker Sitte formulierte es folgendermaßen:

⁸⁶ Vgl. SITTE, Ch. 1989, 28 - 34

⁸⁷ Vgl. SITTE, W. 2001a, S.157f. bzw. SITTE, Ch. 1989, 56

⁸⁸Vgl. SITTE, W. 2001c, S. 162

⁸⁹ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 29

⁹⁰ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46

„Das Schulfach soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich machen.“⁹¹



Abbildung 5: Bildungsaufgabe des Faches Geografie und Wirtschaftskunde⁹²

Somit soll der junge Mensch aktiv erfahren, dass die agierenden Gruppen und Individuen von gleichartigen aber auch von teilweise sehr unterschiedlichen Interessen geleistet werden sowie stets unter dem Einfluss bestimmter, nicht immer veränderbarer Human- und Naturbedingungen stehen. Dadurch kann er potentielle Möglichkeiten von ökonomischen und raumbezogenen Handeln erkennen und die eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen überdenken. Das bedeutet, dass dieses Unterrichtsfach einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer kritischen Entscheidung und Handlungsfähigkeit leistet. Dies ist sowohl für das persönliche, individuelle, als auch für das politisch soziale Leben in unserer Gesellschaft notwendig.⁹³

Wirtschaftliche Interessen und die immer dahinter stehenden Machtstrukturen sollen ebenso im Vordergrund stehen, wie die räumlichen Gegebenheiten bei der Auseinandersetzung mit beispielsweise regionalen oder globalen Ungleichheiten. Ein wichtiges Strukturierungsmerkmal sowohl der 3., als auch der 4. Klasse sind daher sogenannte „Zentren-Peripherie-Strukturen“ beziehungsweise „–Gegensätze“. So direkt angesprochen im

⁹¹SITTE, W. 2001c, S. 162 bzw. bei ANTONI, SITTE, u.a. 1985, S. 50

⁹²In: SITTE, W. 2001a, S.163

⁹³Vgl. SITTE, W. 2001c, S.162f.

zweiten Thema der 4. Klasse mit der Formulierung „Zentren und Peripherie“ beziehungsweise „Weltwirtschaft“.⁹⁴

Die Osterweiterung der Europäischen Union beruht ohne Zweifel auch auf raumstrukturellen Gegebenheiten, wobei dieses Vorhaben durch ein politisches und ökonomisches Motiv verstanden wird. Diese Motive sollten im GW-Unterricht ebenso aufgezeigt werden, wie die von der Erweiterung profitierenden Gewinner und betroffenen Verlierer.

Ein ganzheitliches und finales Denken, welches Vernetzungen, Zusammenhänge und mögliche Auswirkungen sichtbar werden lässt, wird auch im regionalen und globalen Bereich immer bedeutender, vor allem wenn die Bürgerinnen und Bürger politisch mitentscheiden sollen.⁹⁵

Mit Hilfe der Denkmodelle zum Vernetzten Denken können komplexe Systeme in Systemschichten und Teilsysteme zerlegt und die speziellen Bedingungen zwischen den einzelnen Bereichen dargelegt werden. Diese Betrachtungsweise verhilft zu neuen Erkenntnissen.⁹⁶

Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass ablaufende Prozesse von einer umfassenden Perspektive betrachtet werden.⁹⁷

„Mit Hilfe der Methode, daß [sic!] im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung Handlungsabläufe, die einen Sachverhalt generieren, aufgezeigt und hinterfragt werden, können viele Phänomene der realen Welt für Lernende erfahrbarer und verständlicher gemacht werden.“⁹⁸

Damit bietet sich ein didaktischer Ansatz geradezu an, bestimmte Themen fächerübergreifend, also in Lernfeldern und gemeinsam von verschiedenen Fächern aus zu behandeln.

3.2.2 Neues Lernzielkonzept nach dem Paradigmenwechsel

Harald Hitz beschrieb den Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde im Jahr 1985, der übrigens auf der Lernzieltheorie basierte, als eine „Revolution“. Von da an waren Staaten und Landschaften keine didaktischen Einheiten mehr, nein, es waren Themen. Themen, die einen handelnden Menschen in Raum und Wirtschaft zeigen. Lernziele, welche durch wohldefinierte Themenkreise und Lerninhalte konkretisiert wurden, standen im Fokus. Des Weiteren wurde in diesem Lehrplan auf folgende zwei Prinzipien hingewiesen:⁹⁹

⁹⁴ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46

⁹⁵ Vgl. SITTE, W. 2001a, S. 166

⁹⁶ Vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2001 S. 508

⁹⁷ Vgl. SITTE, W. 2001a, S. 166

⁹⁸ SITTE, W. 2001a, S. 166

⁹⁹ Vgl. HITZ 2002, S. 318

- „Prinzip der zunehmenden Komplexität“ (Damit ist die einfache Betrachtungsweise in 1. und 2. Klasse und die schwierigere Betrachtungsweise in 3. und 4. Klasse gemeint.)
- „Prinzip zunehmender Qualifikationen“ (Im Laufe der Schuljahre sollen Fertigkeiten und Kenntnisse erweitert und vertieft werden.)¹⁰⁰

Im Schuljahr 2000/2001 trat dann der neue GW-Lehrplan in Kraft.¹⁰¹

Die Lehrplananpassung - das Paradigma von 1985 blieb für GW gleich - 2000 brachte eine Kürzung des LP-Textes. Die von sechs auf vier reduzierten Themen der 4. Klasse wurden in ihren Formulierungen etwas nachgeschärft. Unter „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“ wurden zwar noch immer ausgewählte weltwirtschaftlich bedeutende Staaten, aber auch die von Entwicklungsunterschieden und dazu nötige Erklärungsansätze im LP verankert. Statt „Dritter Welt“ im Lehrplan von 1985/88 hieß es hier stärker akzentuiert „Leben in einer vielfältigen Welt“. Das Thema „Fragen der Weltwirtschaft“ wurde dezidiert neu formuliert als „Leben in der „einen Welt“ – Globalisierung“, was als Abschlussthema gut zu ähnlichen Formulierungen in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung passt. (Siehe Kapitel 9.1)

Diese Straffungen erfolgten auch, weil für den Lehrplan 2000 der Gesetzgeber hier nur einen Kernbereich formulieren wollte. Diesen hat die Lehrkraft mit einem Erweiterungsbereich zu ergänzen.¹⁰²

Hieraus ergeben sich ebenfalls einige gute Anschlussmöglichkeiten:

„Der Erweiterungsbereich ist standortbezogen durch die jeweiligen [sic!] Lehrerin bzw. den jeweiligen Lehrer allein oder **fächerübergreifend im Team zu planen** (Hervorhebung die Verf.), allenfalls nach Maßgabe schulautonomer Lehrplanbestimmungen. Dabei sind insbesondere folgende Gesichtspunkte zu berücksichtigen:

- a. regionale und lokale Gegebenheiten;
- b. Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der Schüler;
- c. Lernfortschritte der Klasse (Bedarf an Vertiefung, Übung usw.);
- d. individuelle Schwerpunkte der Lehrer;
- e. materielle und personelle Ressourcen;
- f. autonome Lehrplanbestimmungen.

Kern- und Erweiterungsbereich sind sowohl inhaltlich als auch organisatorisch miteinander vernetzt. Lernformen, Unterrichtsphasen, Schulveranstaltungen usw. sind nicht von vornherein dem einen oder anderem Bereich zugeordnet. Die Zuordnung hat sich vielmehr an den Lernzielen zu orientieren. Sowohl Leistungsfeststellung als auch Leistungsbeurteilung beziehen sich auf beide Bereiche.“¹⁰³

Der Vollständigkeit halber sei abschließend noch angemerkt, dass für die Lehrpläne der NMS 2012 die Texte der Realiengegenstände wie GW wortident (!) aus dem Verordnungstext von 2000 übernommen worden sind. In GS ist dazwischen aber eine Reform im Jahr 2008 gewesen, bei der insbesondere in der in unserer Arbeit behandelten 4. Klasse Veränderungen er-

¹⁰⁰ Vgl. HITZ 2002, S. 318

¹⁰¹ Vgl. HITZ 2002, S. 319

¹⁰² Vgl. SITTE, Ch. 2001c

¹⁰³ LP Verordnung 2000, zitiert nach SITTE, Ch. 2001c, S. 9

folgt sind, womit sich dieser Text aus 2008 heute im NMS-LP 2012 wiederfindet. Siehe dazu im nächsten Kapitel.

3.3 Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GS/PB)

Nicht nur im Bereich des Gegenstandes Geografie und Wirtschaftskunde hat sich im Laufe der Jahre einiges weiterentwickelt. Auch im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gab es diverse Weiterentwicklungen.

3.3.1 Neuheiten aus dem Lehrplan zum Gegenstand Geschichte und Sozialkunde im Jahr 1988

Ein maßgebender Grund für die Neuaufteilung des Lehrstoffes in Geschichte und Sozialkunde war, dass mehr Raum und Zeit für die Zeitgeschichte gegeben werden sollte. Somit wurde der Geschichtsunterricht der 4. Klasse ausschließlich mit Themen der Zeitgeschichte ab 1918 gefüllt.¹⁰⁴

Mittels der Aufbereitung von Problemen der Gegenwart wird die Aneignung geschichtlicher Inhalte zum Selbstzweck umgangen. Denn vor allem zu Problemen der Gegenwart und zeitnahen Geschichte können Schülerinnen und Schüler einen unmittelbaren, emotionalen Bezug herstellen und dadurch kann eine verstärkte Bereitschaft, diese Themen kritisch zu analysieren und diskutieren, entwickelt werden sowie aus Fehlern anderer für die eigene Zukunft zu lernen.¹⁰⁵

Wenn thematische Schwerpunkte gesetzt werden, kann das Problem der Stofffülle verringert werden und somit wird auch die Grundlage einer sachgerechten Aufteilung des Lehrplans geschaffen. Die einzelnen Themenbereiche sind miteinander verflochten. Außerdem bietet sich ein Gegenwartsbezug gut an, damit das Verständnis historisch-politischer Situationen verbessert wird.¹⁰⁶

Trotz vieler Kritiken der Sozialform des Klassenunterrichts, welcher weit verbreitet ist, gibt es gute Gründe, den Lehrvortrag nicht vollkommen aus dem Repertoire der Sozialformen des Unterrichts in Geschichte und Sozialkunde zu verbannen. Gerade unter der Berücksichtigung verschiedener Sozialformen kann der Klassenunterricht nicht völlig aufgegeben werden.¹⁰⁷

Außerdem gab es bereits vor dem Jahr 1985 im Lehrplan eine Passage, welche eine Vorahnung dessen sein könnte, was der LP von 1985 an fächerübergreifenden Bezügen

¹⁰⁴ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 34

¹⁰⁵ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 35

¹⁰⁶ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 45

¹⁰⁷ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 54

versteht. Die Inhalte der 1. und 2. Klasse aus dem Lehrplan erschienen bereits 1985. Erst drei Jahre später wurde der Lehrplan für die 3. und 4. Klasse der Sekundarstufe I hervorgebracht. Schon dort sind allgemeine und ausdrückliche Bestimmung im Bezug auf fächerübergreifende Aspekte im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde verankert. Ein Beispiel für einen fächerübergreifenden Bezug im Lehrplan wäre:¹⁰⁸

„Der Schule sind viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben gestellt, die nicht einem Unterrichtsgegenstand oder wenigen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden können, sondern nur fächerübergreifend im Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind“.¹⁰⁹

Dadurch kann die Planung des Unterrichts nicht allein auf isolierte sowie fachegoistische Feinziele ausgerichtet sein. Die längerfristige Vorbereitung des Unterrichts der Jahresplanung oder der mittelfristigen Planung kann also weder an den Forderungen des Lehrplans nach fächerübergreifender Sicht vorbei gesehen, noch die Bedingungen einer Region oder örtlichen Gegebenheit ignoriert werden.

Fächerübergreifende Aspekte dienen der gegenseitigen Ergänzung wie auch der Abgrenzung, der Bezug zu den Lernzielen muss zentral sein.

Im Lehrplankommentarheft für „Geschichte und Sozialkunde“ wird für den fächerübergreifenden Aspekt das Beispiel des Themenblocks „Entkolonialisierung und Dritte Welt“ in Geschichte und Sozialkunde angeführt, denn dazu gibt es in GW der 4. Klasse ebenfalls einen Themenblock, welcher als „Dritte Welt“ bezeichnet wird.¹¹⁰ Dieser heißt nach der LP-Kürzung 2000 in GW, wie schon oben erwähnt, heute „Leben in einer vielfältigen Welt“, beziehungsweise reicht es auch in das GW-Thema „Leben in der ‘einen Welt’ - Globalisierung“.

3.3.2 Eingliederung der Politischen Bildung in den Geschichtsunterricht

Durch die neue Wahlrechtsreform aus dem Jahr 2007, wodurch das Wahlalter von 18 auf 16 Jahre gesenkt wurde, erwachte die Diskussion um die Bedeutung der Politischen Bildung in den Schulen Österreichs aus dem Dornröschenschlaf.¹¹¹ Der Anlass für die Überarbeitung des Lehrplans des Gegenstandes „Geschichte, Sozialkunde“ war die Erweiterung des Faches um die Politische Bildung, welche in der 6. und 7. Schulstufe angebahnt werden und vor allem in der 8. Schulstufe Eingang in den Unterricht finden sollte.¹¹² Ab dem Jahre 2009 gibt es in Österreich verbindliche Standards in den Hauptgegenständen. Jedoch sind auch jene Fächer, die an der Standard-Testung nicht beteiligt sind, aufgefordert, domänenspezifische

¹⁰⁸ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 62

¹⁰⁹ LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 62

¹¹⁰ Vgl. LEHRPLAN-SERVICE 1988, S. 64

¹¹¹ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 29

¹¹² Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 29

Kompetenzen zu vermitteln.¹¹³ Von nun an müssen verstärkt geschichtskulturelle Produkte Eingang in den Geschichtsunterricht finden, wie beispielsweise TV-Dokumentationen, interaktive Computerspiele und Ausstellungen, mit denen sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch die Erwachsenen konfrontiert sind. Dabei sollen die Lernenden dazu befähigt werden, die Aussagekraft solcher geschichtskultureller Produkte kritisch zu hinterfragen.¹¹⁴

Da es aufgrund der Lehrplanänderung zu keiner Erweiterung der Stundentafel gekommen ist, fordert der Lehrplan zum Umdenken in der Anordnung und Ausgestaltung der Themen. Dabei wird neben Längs- und Querschnitten auch das exemplarische Lernen positioniert. Von einem „Insel-Fähren-System“ ist im Lehrplankommentar des BMUKK hierbei die Rede. Neben bestimmten Bereichen, die eine Vertiefung und umfangreichere Beschäftigung erfordern, müssen andere Teile verkürzt und komprimiert werden.¹¹⁵ Dieses „Insel-Fähren-System“ ist auch für die nötige Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts als Ansatzpunkt geeignet. Je nach mitgebrachtem Vorwissen, sprachlichen und kognitiven Qualifikationen sowie Interessen, können Vertiefungen über ein allgemein zu erreichendes Fundamentum hinausgehen.¹¹⁶

3.3.3 Das Kompetenzstrukturmodell zur Politischen Bildung

Im Dezember 2007 entstand durch eine Expertenkommission ein österreichisches „Kompetenzstrukturmodell Politische Bildung“. Dieses Modell umfasst vier domänenspezifische Kompetenzen, welche auf der Basis von Arbeitswissen zu erwerben sind.¹¹⁷

Die folgende Grafik zeigt den Aufbau dieses für den GS/PB-Lehrplan vorgegebenen Modells:

¹¹³ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 29

¹¹⁴ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 30

¹¹⁵ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 30

¹¹⁶ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 30

¹¹⁷ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 30

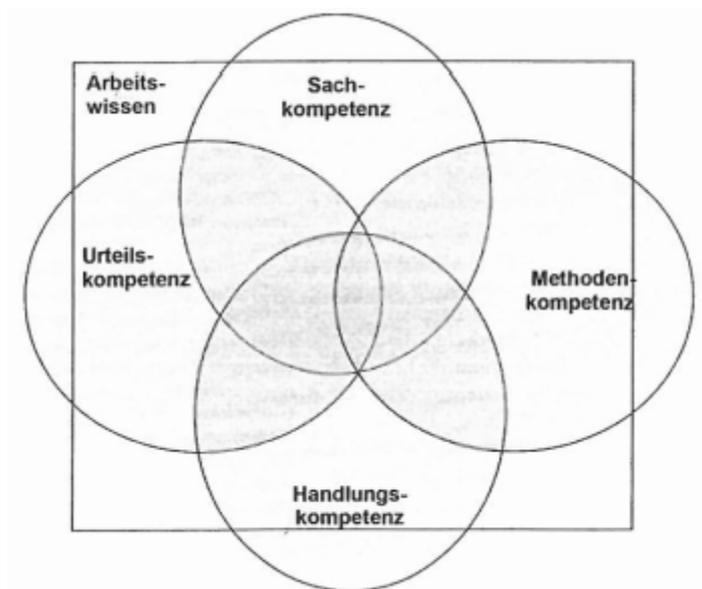


Abbildung 6: Grafische Darstellung des Kompetenzmodells¹¹⁸

Das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts im Spektrum der Politischen Bildung ist reflektiertes und reflexives Denken und Handeln und somit mündige Bürgerinnen und Bürger. Außerdem zeigt die Grafik, dass es in vielen Bereichen Überschneidungen gibt und sie nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Der Kompetenzerwerb erfolgt auf Basis des „Arbeitswissens“.¹¹⁹ Durch die „Politikbezogene Methodenkompetenz“ sollen die Schülerinnen und Schülern über ein Repertoire an Methoden verfügen und dieses auch anwenden können. Dadurch sollen sie in der Lage sein sich mündlich, schriftlich oder visuell politisch zu artikulieren.¹²⁰ Die „Politische Handlungskompetenz“ erfordert eigene Meinungen, Werturteile und Interessen auszudrücken und vertreten zu können.¹²¹ Im Bereich der „Politischen Urteilskompetenz“ sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, fremde politische Urteile im Bezug auf ihre Qualität, Standortgebundenheit und Relevanz zu überprüfen, jedoch sollen sie auch in der Lage sein, selbst eigene, begründete Urteile zu treffen. Die „Politische Sachkompetenz“ beschäftigt sich hingegen mit dem Verstehen politischer Begriffe, Kategorien und Konzepte. Mithilfe altersgemäßer Methoden und Hilfestellungen werden die Lernenden dazu befähigt, den Konstruktionscharakter von Begriffen und Konzepten des Politischen zu erfassen.¹²²

¹¹⁸ In: Historische Sozialkunde 2009, S. 30

¹¹⁹ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 30

¹²⁰ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 31

¹²¹ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 31

¹²² Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 31

3.3.4 Historische Kompetenzen

Der Lehrplan nimmt im Bereich der historischen Kompetenzen auf das domänenspezifische Kompetenzmodell zur Unterstützung eines (selbst)reflexiven, wie auch reflektierten Geschichtsbewusstseins Bezug. Dieses basiert auf der wissenschaftlichen Arbeit der „FUER Geschichtsbewusstsein“, einer internationalen Projektgruppe. Die Gruppe hat sich zum Ziel gesetzt, ein reflektiertes und (selbst)reflexives Geschichtsbewusstsein im Unterricht zu unterstützen.¹²³

Auch durch dieses Modell werden vier domänenspezifische Kompetenzen benannt:

Die „Historische Methodenkompetenz“ befasst sich mit der Eigenständigkeit im Unterricht mit Hilfe historischer Quellen. Außerdem soll ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen gefördert werden. Entsprechend dazu sind Methoden weiterzugeben, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. Hingegen dazu geht es in der „Historischen Orientierungskompetenz“ um die Beschäftigung der Vergangenheit in der historische Probleme und Sachverhalte aus heutiger Sicht bewertet werden. Die „Historische Sachkompetenz“ ist vergleichbar mit der „Politischen Sachkompetenz“, denn auch in der Geschichte dienen Begriffe und Konzepte zur Erfassung von historischen Sachverhalten. Es soll dabei ein Nachdenken über unterschiedliche Bedeutungen, welche Begriffen zugeschrieben werden, erfolgen.¹²⁴

Im Bereich „Lehrstoff“ im Lehrplan von 2008 werden Konkretisierungen für die einzelnen Schulstufen vorgenommen. Während einige Bereiche in der 6. und 7. Schulstufe aktualisiert wurden, wurde in der 8. Schulstufe versucht, um der Politischen Bildung sowie der Gegenwartsprobleme mehr Raum zu geben, die Themenbereiche aus der Geschichte durch neue Synergien zusammenzufassen.

Schlussendlich kann gesagt werden, dass der Lehrplan den Lehrkräften viel Entscheidungsraum offen lässt, anhand welcher Themen sie Kompetenzen vermitteln. Für Themen der Politischen Bildung ist besonders zu empfehlen, für den Kompetenzbewerb, vor allem Konflikte, Probleme und Fragestellungen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auszuwählen.¹²⁵

In den Kapiteln 6.1 und 9.1 wird im Bezug zu den Themen „Europäische Integration“ beziehungsweise „Globalisierung“ genauer auf Überschneidungen im Lehrplan eingegangen.

¹²³ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 32

¹²⁴ Vgl. WINDISCHBAUER 2009, S. 32

¹²⁵ Vgl. KÜHBERGER, WINDISCHBAUER 2008, S. 7

3.4 GW und GS im Schulversuch Neue Mittelschule im SGB

Nach den Änderungen im Bereich der Schulen der 10-14-Jährigen in Folge der 7. SCHOG-Novelle ab 1985, also der Hauptschulreform mit Leistungsgruppen und neuen Lehrplänen, entstand an einigen ehemaligen Schulversuchsstandorten der Integrierten Gesamtschulen (IGS) im Bereich des Stadtschulrats für Wien der „Schulversuch Neue Mittelschule“.¹²⁶ Im folgenden Unterkapitel wird ein Einblick über ein neues Verständnis des Lehrens und Lernen, wie es in diesem Schulversuch angedacht worden ist, gegeben. Besonders wird hierbei auf die dabei damals neu eingerichtete Themenstruktur bei Fächerbündeln eingegangen. In unserem Fall auf die dort kreierte Dreifächerkombination „Sprachlich-Gesellschaftlicher-Bereich“ (SGB).¹²⁷

3.4.1 Ermöglichung eines neuen Lernens

Trotz vieler Reformen ist das Regelschulsystem bis heute in einer ziemlich starren Fächergliederung verblieben, wie es bereits im 19. Jahrhundert entstanden ist. Das schulische Lernen wird sehr engstirnig durchgeführt, entweder sehr isoliert oder mit in sich wiederholenden Unterrichtsinhalten. Jedoch wird in den didaktischen Bemerkungen aller Lehrpläne durch einzelne Passagen auf fächerübergreifendes Arbeiten hingewiesen.¹²⁸ Der sogenannte „Projektunterrichtserlass“ des Unterrichtsministeriums versuchte hier weitere, optional nutzbare Möglichkeiten zu eröffnen.¹²⁹ Da das tägliche Leben mit seinen Problemen sehr vielfältig und vielschichtig ist, sollte verstärkt der zusammenschauende Wissenserwerb angestrebt werden.¹³⁰ Im Wiener-NMS-Schulversuch wurde unter anderem versucht, artverwandte Fächer in sogenannte Bereichen zu verbinden und nach definierten Monatsthemen (die ihrerseits auch bereichsübergreifend angelegt waren!) den Unterricht zu strukturieren. Somit wurden Deutsch, GW sowie GS zum „sprachlich-gesellschaftlichen Bereich“ (SGB) zusammengefasst. Mathematik, Biologie und Umweltkunde sowie Physik-Chemie bildeten ein Lernfeld „naturkundlich-technischen Bereich“ (NTB), Musik-, Bildnerische- und Werkerziehung den „gestaltenden Bereich“ (GB). Außerdem gibt es auch den „fremdsprachlichen“ und den „sportlichen Bereich“.¹³¹ Zwei Drittel der Wochenstunden wurden in diesen Bereichen von zwei Lehrern gemeinsam als Team-Teaching unterrichtet. Dadurch sollte ein handlungsorientiertes, schülerzentriertes Unterrichten in diesen, gegenüber den Regelhauptschulen von 1985 mit ihren Leistungsgruppensystem in den Schularbeitsfächern, nun durchwegs heterogenen Klassen viel eher möglich sein.¹³²

¹²⁶ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 461

¹²⁷ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 461-463

¹²⁸ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 461

¹²⁹ Vgl. FRIDRICH 2014, S. 21f.

¹³⁰ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 461f.

¹³¹ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 462

¹³² Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 463

In den thematischen Unterrichtsabschnitten sollte den Schülerinnen und Schülern praxisnahes und lebensbezogenes Wissen vermittelt werden. Außerdem sollten sie jederzeit neues Wissen aufnehmen. Bei jedem neuen Thema wird von den Erfahrungen und der Lebenswelt der Kinder ausgegangen. Aus diesem Grund werden, teils auch zwischen den Schulstufen, Ziele und Inhalte von GW verschoben.¹³³

3.4.2 Sprachlich gesellschaftlicher Bereich

In Summe basierte der Schulversuch auf den LP-Intentionen der LP-Reform von 1985. Die aber andersgelagerte Themenstruktur im SGB bedingte Verschiebungen zwischen den Schulstufen.

Beim Vergleich der Lehrplanstruktur 1985 fallen einige Zusammenhänge der thematischen Unterrichtsabschnitte auf.¹³⁴ Fertigkeiten und Fähigkeiten können zum Großteil an Inhalten zunächst aus GW und Deutsch, aber auch aus GS erarbeitet werden.¹³⁵ Bedingt durch diese Verschiebungen war die Nutzung vieler Schulbuchkapitel nicht mehr direkt gegeben. Vom Stadtschulrat wurden daher, für die im Schulversuch extra angesetzten Lehrer-Team-Planungsstunden, Arbeitsmaterialien mit grob skizzierten Vorschlägen herausgebracht. Die direkte und konkrete Planung oblag dann den jeweiligen Jahrgangs-Lehrer-Teams.¹³⁶

Die Schulbücher, welche auf die Abfolge im Regelschullehrplan abgestimmt sind, stellen eine Schwierigkeit dar. Da sich viele Inhalte zusammenziehen, wäre es leichter, Bücher der ersten beiden Klassen gemeinsam zu nutzen.¹³⁷ Dies beschrieb ein Bericht aus diesem Schulversuch.

3.5 Fächerübergreifendes Konzept aus Deutschland

Der Bildungsserver Berlin-Brandenburg ist ein Service des Landesinstituts für Schule und Medien in Berlin-Brandenburg, welcher Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I im Jahr 2015 entwickelte und dort zur Diskussion stellte.¹³⁸ Dadurch sollten die Rahmenlehrpläne verschlankt, modernisiert sowie die Inhalte reduziert werden, jedoch sollten diese eher verbindlich sein. Außerdem sollte eine curriculare Grundlage geschaffen werden.¹³⁹ Dieser Auftrag wird mittels des Prinzips der Vernetzung umgesetzt.¹⁴⁰ Infolgedessen entstanden neue Fächer, wie beispielsweise Gesellschaftswissenschaften und neue Fachbezeichnungen wurden

¹³³ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 464

¹³⁴ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 466

¹³⁵ Vgl. SITTE, Ch. 1989, S. 467

¹³⁶ Vgl. SCHULVERSUCH MITTELSCHULE 1988

¹³⁷ SITTE, Ch. 1989, S. 465f. bzw. SITTE, Ch. 1988

¹³⁸ Vgl. WOLTER 2014, S. 1

¹³⁹ Vgl. WOLTER 2014, S. 2

¹⁴⁰ Vgl. WOLTER 2014, S. 4

gebildet. Ein Beispiel dafür wäre die Bezeichnung „Politische Bildung“.¹⁴¹ Dadurch soll eine fächerübergreifende Kompetenz erworben werden, was in sogenannten Basiscurricula erfolgt, welche in Sprach- und Medienbildung sowie Verankerung fächerübergreifender Themen eingeteilt sind. Somit werden Bezüge zu anderen Fächern hergestellt.¹⁴²

3.5.1 Neuheiten im Rahmenlehrplan

Der Rahmenlehrplan, welcher von der Jahrgangsstufe 1 bis 10 durchgängig angelegt ist, weist einige Neuheiten auf, wobei in unserem Fall lediglich interessant ist, dass in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern einige gemeinsame Themenfelder ausgewiesen werden. Der Aufbau von vernetztem Wissen und Können wird somit gefördert.

Durch den Fachteil des neu angelegten Faches „Gesellschaftswissenschaften 5/6“, welcher integrativ angelegt ist, wird ein themen- und problemorientiertes Arbeiten und Lernen gefördert. Des Weiteren unterstützt die Kompetenzorientierung, in Verbindung mit Leitfragen, eine vernetzende Orientierung in Zeit, Gesellschaft und auch Raum. Gleichzeitig führt diese in die Unterrichtsgegenstände Geografie, Geschichte und Politische Bildung ein. Der Fokus der vielen Themenfelder und deren Teilthemen wird auf die breit gefächerten Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, wie auch in diversen Räumen der Erde gelegt. Je nach Lerngruppe, Anlass oder auch Standort können Schwerpunkte gewählt werden, wobei natürlich auch Eigenes eingesetzt werden darf. Unterrichts Anregungen geben für einen handlungsorientierten Unterricht abwechslungsreiche Impulse.¹⁴³

3.5.2 Besonderheiten in den Fächern Geografie, Geschichte und Politische Bildung

Die Themenfelder des Rahmenlehrplans Geografie gelten für die Doppeljahrgangsstufen 7/8 und 9/10.¹⁴⁴ Diese Themenfelder werden in Anbetracht der Entwicklung und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erarbeitet und vertieft. Somit bieten diese einzelnen Themenfelder und Inhalte diverse Möglichkeiten, um sowohl Bezüge zu anderen Fächern, als auch fächerübergreifende Inhalte herzustellen.¹⁴⁵ Auch das Fach Geschichte wird erst ab der 7. Jahrgangsstufe unterrichtet und knüpft an die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an.¹⁴⁶ Der Unterricht im Gegenstand Politische Bildung baut ebenfalls auf das Fach Gesellschaftswissenschaften 5/6 auf. Infolgedessen werden politikwissenschaftliche Herangehensweisen und Fragestellungen in den Vordergrund

¹⁴¹ Vgl. WOLTER 2014, S. 5

¹⁴² Vgl. WOLTER 2014, S. 8

¹⁴³ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014

¹⁴⁴ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014a, S. 14

¹⁴⁵ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014a, S. 14

¹⁴⁶ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014b, S. 7

gestellt.¹⁴⁷ Durch diese angeführten Themenfelder wird eine Vernetzung sowie eine fächerübergreifende Kooperation mit allen Fächern möglich.¹⁴⁸

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Rahmenlehrpläne keinen Absolutheitsanspruch geben wollen. Außerdem werden den Lehrkräften instruktive Hinweise bezüglich der Themenfelder geboten. Somit erhalten die Lehrpersonen ein großes Repertoire an Methoden und Anregungen für den Unterricht.

3.5.3 Beispiel anhand des Lernfelds „Europa in der Welt 9/10“

3.8 Europa in der Welt 9/10 (<i>Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund</i>)		
<p>Im <i>Geografieunterricht</i> werden ausgewählte Wirtschafts- und Naturräume Europas mit dem Ziel untersucht, die Vielfalt des Kontinents sowie seine Stellung in der Welt zu verdeutlichen. Am Beispiel von Europa kann die Konstruiertheit von Räumen exemplarisch aufgezeigt werden.</p> <p>Der <i>Geschichtsunterricht</i> ergänzt die Binnenperspektive auf Europa durch einen Vergleich einer europäischen mit einer außereuropäischen Gesellschaft und Kultur an einem Fallbeispiel. Ziel ist es, die Unterschiedlichkeit der Vergleichspartner zu verschiedenen historischen Zeitpunkten herauszuarbeiten. Dies kann am Beispiel von historischen Dimensionen wie Herrschaft, Wirtschaft oder Kultur erfolgen.</p> <p>Im Mittelpunkt für den Unterricht im Fach <i>Politische Bildung</i> steht in diesem Themenfeld die Auseinandersetzung mit dem europäischen Integrationsprozess und der Politik der Europäischen Union. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren Fallbeispiele europäischer Politik, die Finalität der EU und demokratische Partizipationsmöglichkeiten. Ziel ist es auch, die vielfältigen alltagsweltlichen Prägungen des gesellschaftlichen Lebens und die Herausbildung einer europäischen Identität im Unterricht zu thematisieren.</p> <p>Der Unterricht zum Themenfeld ist Teil der „Europabildung in der Schule“. Daneben entwickeln die Schülerinnen und Schüler wichtige Kompetenzen im Rahmen der übergreifenden Themen „Demokratieerziehung“, „interkulturelle Bildung“ und „Umgang mit Vielfalt (Diversity)“.</p>		
Geografie	Geschichte	Politische Bildung
Grenzen setzen/europäische Identität	Europa im historischen Vergleich mit einer außereuropäischen Kultur	Europäische Idee
Potenziale und Herausforderungen		Die EU im Alltag
Grenzen übergreifender Zusammenarbeit		Politische Entscheidungen

Abbildung 7: Übersicht des Themenfeldes „Europa in der Welt“¹⁴⁹

Der erste Teil des Lernfelds „Europa in der Welt“ ist bei allen drei Fächern (Geografie, Geschichte und Politische Bildung) wortident. Dabei wird auf alle drei Fächer eingegangen und somit das Stoffgebiet ein wenig abgegrenzt. Dennoch sind Überschneidungen sichtbar.

¹⁴⁷ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014c, S. 3

¹⁴⁸ Vgl. BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014c, S. 15

¹⁴⁹ In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014c, S. 23

Lediglich die zweite Tabelle geht differenziert auf den einzelnen Gegenstand ein. Somit wird in jedem Rahmenlehrplan außerdem genau auf die Inhalte des Faches eingegangen, wie die folgenden Grafiken zeigen.

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen für das Fach Geografie
Grenzen setzen/ europäische Identität	Konstruiertheit von Räumen; EU in Europa; Vielfalt in Europa
Potenziale und Herausforderungen	Naturräumliche Vielfalt; ökonomische und soziale Disparitäten
Grenzen übergrei- fende Zusammen- arbeit	Euroregionen; Multinationale Räume (z. B. Alpen, Ostseestaaten)

Abbildung 8: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Geografie¹⁵⁰

	Inhalte	
	Vergleichszäsuren: um 1500 und um 1900 China oder das Osmanische Reich	

Abbildung 9: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Geschichte¹⁵¹

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Die EU im Alltag	– Fallbeispiele: Auswirkungen des Binnenmarktes
Europäische Idee	– Europäische Identitäten – Finalität der EU (Bundesstaat oder Staatenbund) – Erweiterung und Grenzen Europas
Politische Entscheidungen	– Beteiligung von Institutionen und Akteuren in der EU, Gesetzgebungsverfahren, demokratische Legitimation – Politikfelder: Binnenmarkt, Wirtschafts- und Währungsunion Außenhandelspolitik, Außen- und Sicherheitspolitik, Umweltpolitik, Einwanderungspolitik – Partizipationsmöglichkeiten, z. B. Online-Petitionen, Europäische Bürgerinitiative

Abbildung 10: Inhalte des Lernfeldes zum Fach Politische Bildung¹⁵²

Wie bei den oben gezeigten Abbildungen zu erkennen ist, werden für das in der Bachelorarbeit behandelte Thema „Europäische Integration“ verschiedene Zugänge gelegt. Dadurch wird die große, facettenreiche Thematik für Schülerinnen und Schüler übersichtlicher und eventuell auch leichter zugänglich.

¹⁵⁰ In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014a, S. 23

¹⁵¹ In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014b, S. 27

¹⁵² In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014c, S. 23

3.5.4 Beispiel anhand der Lernfelder bezüglich Globalisierung

Das breit gefächerte Thema „Globalisierung“ wird in den Rahmenlehrplänen Berlin-Brandenburg in Politische Bildung und Geografie aufgeteilt. Während in der Politischen Bildung vor allem auf „Das Leben in einer globalisierten Welt“ eingegangen wird, zeigt die Geografie die „Wirtschaftlichen Verflechtungen und Globalisierung“.

3.2 Leben in einer globalisierten Welt 7/8	
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in diesem Themenfeld mit den globalen Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikation und des kulturellen und politischen Lebens in der modernen digitalen Welt des 21. Jahrhunderts auseinander. Neben exemplarischen Alltagserfahrungen, die diese umfassenden Globalisierungsprozesse anschaulich verdeutlichen, werden im Unterricht auch Gefahren und Chancen der digitalen Gesellschaft und das Spannungsverhältnis von Freiheit und Sicherheit kontrovers diskutiert. Die Auseinandersetzung mit globalen Risiken und nachhaltigen Lösungsansätzen erfolgt im Unterricht mithilfe von Fallbeispielen und richtet insbesondere den Blick auf die globalen Umwelt- und Ressourcenprobleme. Damit bietet das Themenfeld zahlreiche Bezüge zum übergreifenden Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen.“</p>	
Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Kultur – die Welt als „globales Dorf“	– Berührungspunkte im Alltag (z. B. in Familie, Freizeit, Konsum, Medien)
Vernetzte Welt/ digitale Gesellschaft	– Chancen und Risiken: Meinungs- und Informationsfreiheit, Kontrolle und Sicherheit/Datenschutz, staatliche Zensur, Anonymität, Quellenkritik – Agenda-Setting – neue politische Beteiligungsformen
Globale Risiken und Nachhaltigkeit	– Fallbeispiele, z. B. Umwelt- und Klimaschutzpolitik, Energiepolitik, Umgang mit Ressourcen

Abbildung 11: Leben in einer globalisierten Welt¹⁵³

¹⁵³ In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014c, S. 17

3.7 Wirtschaftliche Verflechtungen und Globalisierung 9/10	
<p>Unsere Gesellschaft ist global mehr und mehr vernetzt. Die wirtschaftliche Verflechtung durch die Aufspaltung von Wertschöpfungsketten, der schnelle mediale Austausch, das Auflösen von klassischen Distanzen durch die Nutzung internetbasierter Kommunikation, aber auch kulturelle Einflüsse aus anderen Räumen, z. B. der Musik, prägen das Leben der Lernenden .</p> <p>Im Rahmen des Themenfelds werden raumspezifische Ursachen, Bedingungen und Auswirkungen dieser Prozesse auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen untersucht.</p>	
Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
<p>a) Globalisierung: Prozesse, Strukturen, Dimensionen, Auswirkungen</p>	<p>a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommandozentralen und Produktionsstandorte sowie Absatzmärkte der Textilbranche - Innovationszentren und Produktionsstandorte der Hightech-Industrie - Global Player - internationale Zusammenarbeit
<p>b) Globale/globalisierte Räume</p>	<p>b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wandel lokaler und regionaler Standorte im Zuge der Globalisierung - globalisierende Wirkung von Großereignissen, z. B. im Sport - Herkunftsländer und Destinationsgebiete im Tourismus

Abbildung 12: Wirtschaftliche Verflechtungen und Globalisierung¹⁵⁴

Wir haben dieses Beispiel ausgewählt, bzw. hier erstmals in Österreich dokumentiert, weil es einige interessante Zugänge zeigt, die es in Österreich (noch?) nicht gibt:

Hier wird einmal ein Gesamtkonzept vorgestellt.

Das ist ein Zugang, den die österreichischen Lehrplanerstellungsprozesse bislang (noch) nicht leisten. GW beziehungsweise GS/PB-Lehrpläne werden zur Zeit in Österreich unabhängig voneinander entwickelt. Man kann das gut an dem neuen LP-Entwurf für GS/PB 2015 nachvollziehen. Lehrkräfte in Österreich erhalten daher keine Hilfestellungen.

Solche haben wir aus den brandenburgischen Unterlagen exemplarisch für die in unserer BEd-Arbeit herausgenommenen Bereiche ebenfalls dokumentiert. Sehr schön kann man darin die Verzahnungen auch schon von der Verordnungsgrundlage ersehen.

¹⁵⁴ In: BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG 2014a, S. 22

3.6 Fächerdomänen

Eine Arbeitsgruppe bestehend aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, der Universität Wien, der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich unter der Leitung von Roland Fischer und Ulrike Greiner hat sich die Aufgabe gestellt, die Bündelung von Fächern, die Entwicklung von Flächenfächern und Fachdidaktiken zu begründen und aufzuzeigen. In diesen Diskussionsgruppen ging es um eine begründete Zusammenfassung der einzelnen Gegenstände beziehungsweise deren Teilbezeichnungen in Fächerbündel. Im ersten Schritt erfolgte die Einteilung der Wissenschaften einer bekannten Logik:¹⁵⁵

„Human- und Sozialwissenschaften, Natur- und Technikwissenschaften, Sprachen und Künste, Formalwissenschaften.“¹⁵⁶

In der fortlaufenden Überlegung der Fächer und dem Beitrag zur Erklärung und der Konstruktion von gegenständlichem Wissen der menschlichen und nicht-menschlichen Welt könnte zwischen den Polen „Freiheit“ und „Gesetzmäßigkeit“ differenziert werden. Der Bereich gesamthafter Reflexion und Transzendenz ist eine fünfte Domäne, die im Koordinatensystem der bereits erwähnten vier Domänen keinen Platz hat, aber für den menschlichen und nichtmenschlichen Bereich von großer Wichtigkeit ist.¹⁵⁷

„Das Fächerbündel, das gemäß der entwickelten Logik in der Domäne Human- und Sozialwissenschaften, freier Mensch, individuell und kollektiv zusammengefasst wird, besteht aus Psychologie, Gruppendynamik, Organisationsdynamik, Geschichte, Politische Bildung, Rechtskunde, Wirtschaftskunde, und Geographie (als Sozialwissenschaft).“¹⁵⁸

Jene theoretisch überlegte Herangehensweise, welche die Fächer gemäß der menschlichen Aktivitäten und Entscheidungen, die frei, individuell und kollektiv vereint und durchführbar macht und als gemeinsamen Pol die Freiheit haben, in ein Spektrum bringt, kann in späterer Folge auch der Ansatz für sonstige inhaltliche Diskussionen sein. Viele thematisch-inhaltliche Ansatzpunkte unter dem Ansatz Freiheit, Entscheidungen, individuell und kollektiv können für eine interdisziplinäre Betrachtung entwickelt werden. Die Grundlage dafür sollte immer ein Thema sein, welches ein gemeinsames Richtziel aufweist, das von unterschiedlichen Disziplinen mit verschiedenen Teilzielen modifiziert wird. Hierdurch kann sich auch eine integrative Sicht von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur entwickeln. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler zu Mitglieder der Gesellschaft werden, die individuell und auch kollektiv Entscheidungen treffen können und sich auch im Klaren über die Freiheit in der Entscheidung sind. Dadurch kann eine Gesellschaft resultieren, der zunehmend bewusst ist, wie die Gestaltung und Entwicklung des menschlichen Lebens von der freien Entscheidung Einzelner und Gruppen abhängt. Angenommen dieses Bewusstsein, interdisziplinär zu

¹⁵⁵ Vgl. MATZKA 2014, S. 4

¹⁵⁶ MATZKA 2014, S. 4

¹⁵⁷ Vgl. MATZKA 2014, S. 4f.

¹⁵⁸ MATZKA 2014, S. 5

denken, zu handeln und aktiv an der Gestaltung des Lebensumfeldes mit zu arbeiten, wird entwickelt, werden die zukünftigen Herausforderungen in einer inklusiven Gesellschaft zu bewältigen sein.¹⁵⁹

3.6.1 Problemstellung und Relevanz einer Gesamtsicht

Von einer „Gesamtsicht des Wissens“ zu sprechen ist eigentlich nicht möglich, da Wissen immer mehr wird und das vorhandene Wissen zu groß ist, um es überschaubar und strukturiert zu machen. Eine Gesamtsicht wird somit implizit von Lehrplänen und Stundentafeln geboten.¹⁶⁰

3.6.2 Bildungsfächer

Eine wesentliche Rolle spielen die Funktionen des Wissens im Hinblick auf Entscheidungen und Kommunikation. Die Autoren Fischer und Greiner führen dazu fünf sogenannte Domänen an. Ferner streichen sie heraus, dass ein Gesamtbild für die Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung wichtig sei. Spezialisierte Fachwissenschaften sind aber auch Zulieferer für Bildungsfächer.^{161 162}

Die ersten vier Domänen werden in der folgenden Grafik verdeutlicht:¹⁶³



Abbildung 13: Die vier Domänen fächerübergreifenden Unterrichts¹⁶⁴

¹⁵⁹ Vgl. MATZKA 2014, S. 5

¹⁶⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 31

¹⁶¹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 33

¹⁶² Hier sollten Lehrkräfte an den NMS die Möglichkeiten einer flankierenden, berufsbegleitenden Drittfachausbildung stärker nutzen.

¹⁶³ Hierbei wird ideenmäßig an Konzepte, welche auch der Schulversuch „Neue Wiener Mittelschule“, jedoch mit anderer Bezeichnung, vorgelegt hatte, dargelegt.

¹⁶⁴ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 35

3.6.2.1 Die Domäne - Freier Mensch, individuell und kollektiv

Diese Domäne beinhaltet die Beschreibung und Konstruktion der Entscheidungssubjekte, individuell und kollektiv.

(Schul-)Fächer, die einen wesentlichen Teil zur genannten Domäne beitragen:¹⁶⁵



Abbildung 14: Schulfächer zur Domäne „Freier Mensch, individuell und kollektiv“¹⁶⁶

3.6.2.2 Die Domäne - Natur und materielle Artefakte

Rahmenbedingungen für Entscheidungen geben Natur- und Technikwissenschaften. In dieser Domäne geht es um Beschreibung und Konstruktion der nicht-menschlichen Welt:¹⁶⁷

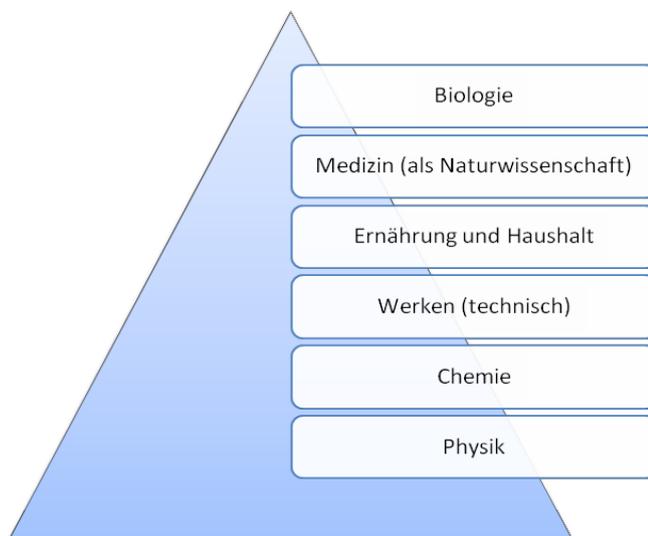


Abbildung 15: Schulfächer zur Domäne „Natur und materielle Artefakte“¹⁶⁸

¹⁶⁵ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 36-38

¹⁶⁶ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 38

¹⁶⁷ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 38-44

¹⁶⁸ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 43

3.6.2.3 Die Domäne - Freie Darstellung und Kommunikation

In diese Domäne fallen die Teilbereiche Sprachen und Künste. Diese dient neben der Erzeugung kommunikativer Kompetenz der individuellen und kollektiven Identitätsbindung und der ästhetischen Wissensbildung als Voraussetzungen für Entscheidungsfähigkeit, was ein hohes Maß an Kritik- und Reflexionsfähigkeit erfordert.

Folgende (Schul-)Fächer fallen in diese Domäne:¹⁶⁹



Abbildung 16: Schulfächer zur Domäne „Freie Darstellung und Kommunikation“¹⁷⁰

3.6.2.4 Die Domäne - Regelhafte Darstellung und Verarbeitung

Diese Domäne liefert Methoden der Reduktion und Instrumentalisierung und ermöglicht außerdem einen Erkenntnisgewinn durch Operationen mit Symbolen.

Die folgende Grafik zeigt, welche Schulfächer zu dieser Domäne zählen:¹⁷¹

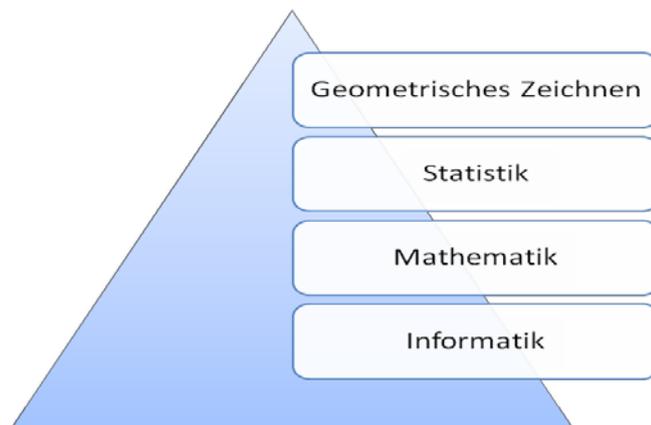


Abbildung 17: Schulfächer zur Domäne „Regelhafte Darstellung und Verarbeitung“¹⁷²

¹⁶⁹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 44-49

¹⁷⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 43

¹⁷¹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 51

¹⁷² Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 52

3.7 Neue Mittelschule ermöglicht neue Wege der Fächer

Die fächerübergreifenden Konzepte und Vorstellungen haben bereits Eingang in den Lehrplan der Neuen Mittelschule, folglich als NMS abgekürzt, gefunden und ihnen wird dabei auch ein hoher Stellenwert zugewiesen.

In den Leitvorstellungen des NMS-Lehrplans aus dem Jahr 2012 steht dazu geschrieben:¹⁷³

„Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen.“¹⁷⁴

Im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft ist eine Kooperation der einzelnen Fächer längst beabsichtigt:¹⁷⁵

„Das Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein befriedigendes Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.“¹⁷⁶

Die fächerübergreifenden Möglichkeiten, welche in den Gesetzestexten zu finden sind, begegnen ihrer Entsprechung im Lehrplan der Neuen Mittelschule. Durch diese sehr durchdringenden Forderungen des Lehrplans, werden hohe Forderungen an die Lehrerinnen und Lehrer gestellt, die verstärkt fächerübergreifend und vernetzt arbeiten beziehungsweise denken sollen. Der Lehrplan verdeutlicht genau, welcher Weg eingeschlagen werden sollte. Von großer Bedeutung ist, dass es vor der Unterrichtspraxis zu einer Verständigung über Ziele und Inhalte in der Planung kommt. Hierbei bedarf es einer verstärkten Arbeit in Lehrerinnen- und Lehrerteams und ein fachliches Fundament, welches das Arbeiten an gemeinsamen Themen ermöglicht. Aus diesem Grund sollte die Lehrerinnen- und Lehrerbildung einerseits eine fachliche Verankerung der Studierenden fördern und andererseits die fächerübergreifende Arbeit stärken und ermöglichen.¹⁷⁷

Da jedoch die Textierungen in den Fachlehrplänen der Unterrichtsgegenstände Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die NMS 2012 wortident aus dem Lehrplan 1999/2000 übernommen wurden, bedarf es ein gewisses Maß an fachdidaktischen Know-how der konkret planenden Lehrkräfte für derartige Unterfangen. Damit aus diesen, zum Teil nebeneinander geschriebenen Lehrplanformulierungen, die auf mögliche Lernfelder wenig Rücksicht genommen hatten, ebenso wie es heute ein großer Teil der Schulbuchinhalte noch ist, wird es wohl noch dauern, bis viele Lehrkräfte die Forderungen der NMS nach Lernfeldern entsprechend im Unterricht umsetzen. Unsere Arbeit soll dabei einige Impulse geben.

¹⁷³ Vgl. MATZKA 2014, S. 11

¹⁷⁴ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 2

¹⁷⁵ Vgl. MATZKA 2014, S. 11

¹⁷⁶ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 4

¹⁷⁷ Vgl. MATZKA 2014, S. 11f.

4 GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: EIN FÄCHERBÜNDEL GESCHICHTE, SOZIALKUNDE, POLITISCHE BILDUNG, GEOGRAFIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

Der vorhin dargestellte Schulversuch NMS ist bereits veraltet und war ein erster Versuch das fächerübergreifende Konzept aufzugreifen. Die Rahmenlehrpläne von Berlin-Brandenburg sind ein weiterer Ansatz für fächerübergreifenden Unterricht. Im Gegensatz zu Österreich wird in Deutschland Geografie und Geschichte als Fächerbündel im Fach Gesellschaftswissenschaft in der 5. und 6. Schulstufe unterrichtet. In Österreich ist ein solches Konzept am einfachsten in der 8. Schulstufe anzuwenden. Gerade in der 8. Schulstufe gibt es sehr viele Überschneidungen im Bezug auf Lehrplanangaben in GS/PB und GW. Das Konzept „Global Citizenship Education“ ist bislang der letzte Stand Ideen zu dieser Thematik in Österreich zu entwickeln.

Wenn interessierte Bildnerinnen und Bildner von Lehrpersonen über den österreichischen Tellerrand hinausblicken, meint Christian Matzka von der KPH, so eröffneten sich einige Perspektiven, die im internationalen Umfeld schon länger Inhalt des Diskurses sind. Dabei könnten jene Konzepte zu „Global Citizenship Education“ von Bedeutung sein. Schließlich gehen diese vorwiegend von Zielen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, welche für einen „Global Citizen“ in der Zukunft von großer Bedeutung sein werden.¹⁷⁸

Mithilfe von Global Citizenship Education sollen zukünftig Menschen dazu in der Lage sein, an der Gesellschaft mündig und aktiv teilzunehmen, indem die lokalen, regionalen, nationalen sowie globalen Konzepte und Entwicklungen zueinander in Beziehung gesetzt und die gegenseitige Abhängigkeit bewusst gemacht werden. Wichtig sei, dass Wissen und Verstehen, Verhalten und Fertigkeiten sowie Werte und Haltungen in der Schule vermittelt werden.¹⁷⁹

Im Vorschlag von Fischer, Greiner und Bastel wird die Bildung zum beziehungsweise zur Global Citizen als freier, individueller und kollektiver Mensch angestrebt. Dazu formulieren die Autoren, die schon oben angeführten fünf Domänen in einem neuen Fächerkanon. Die darin enthaltenen Inhalte sollen bis zum Ende der Schulpflicht gelehrt beziehungsweise gelernt werden. Dazu zählen folgende Bereiche:

- Geografie
- Geschichte
- Gruppendynamik
- Organisationsdynamik
- Politikwissenschaften

¹⁷⁸ Vgl. MATZKA 2014, S. 12

¹⁷⁹ Vgl. MATZKA 2014, S. 13

- Psychologie
- Rechtswissenschaften
- Soziologie
- Wirtschaftswissenschaften¹⁸⁰

Diese Aufzählung wird von den Autoren nicht als vollständig angesehen, sondern soll lediglich überblicksartig, die in Frage kommenden Wissenschaftsbereiche verdeutlichen.

Folgende Fragen, mit welchen sich Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen sollen, zeigen die Bedeutung und Grenzen dieser Domäne:

1. Wer bin ich?
2. Warum bin ich so wie ich bin?
3. Wer bist du?
4. Warum bist du so wie du bist?
5. Wer sind wir?
6. Was bedeutet es, wir zu sein?
7. Welche Folgen für mich, für dich und für uns hat es, wenn wir Antworten auf die oben gestellten Fragen suchen und finden?

Dabei geht es um den Menschen und darum, wie das Leben in der Gemeinschaft gelebt, erlebt und gestaltet werden kann.¹⁸¹

4.1 Erfordernisse des Menschen in einer globalisierten Welt

Diesbezüglich gibt es mehrere Anforderungen. Dazu gehören vor allem historische, politische und räumliche Bezüge sowie die persönliche Entwicklung. Global Citizenship fordert ständiges Verhalten individueller und gesellschaftlicher Gestaltungs-Macht. Von großer Bedeutung sind die Kompetenzen der Kommunikation auf der Beziehungsebene und Kommunikation auf der Sachebene. Außerdem wird Empathie für Menschen, Situationen und Systeme sowie Reflexion in diesem Bezug gefordert.¹⁸²

4.2 Vorstellungen zu einer integrierten Betrachtung der Fächer

Was enthält nun der Vorschlag für die Thematik unserer Arbeit bzw. für potentielle Lernfelder im Überschneidungsbereich GW-GS/PB in den 8. Schulstufen?

¹⁸⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 60

¹⁸¹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 60f.

¹⁸² Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 61f.

Werden die Fächer Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung gemeinsam, beziehungsweise integriert mit Geografie und Wirtschaftskunde als ein zusammenhängendes Fächerbündel betrachtet, ist die periodisierende Vorgangsweise der Geschichte und die kontinentale, nationale und regionale Anbindung sowie Vorgangsweise der Geografie in Frage zu stellen. Hierbei liegt ein Außerachtlassen des fachdidaktischen Bildungsauftrags des¹⁸³ seit dem Paradigmenwechsel 1985 zu einem themenorientierten¹⁸⁴ GW-Unterrichts vor.

Die folgende Grafik zeigt die Struktur des 1985 von einem länderkundlichen Schema zu einem thematischen lernzielorientierten Aufbau veränderten GW-Lehrplans seit 1985/86.¹⁸⁵

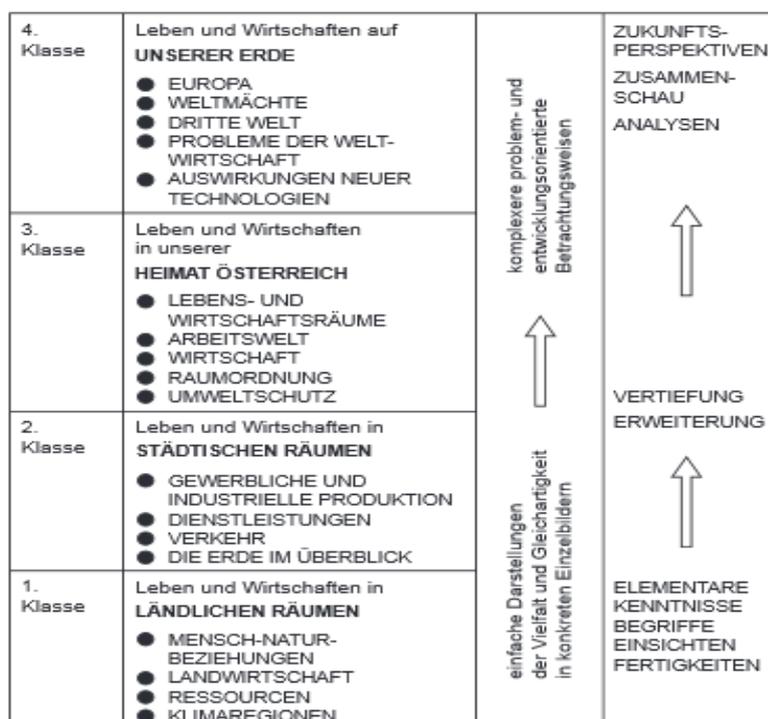


Abbildung 18: Struktur des GW-Lehrplans 1985/86 für die Hauptschule¹⁸⁶

Nach diesem Konzept, das eben den Paradigmenwandel von der früher vorherrschenden beschreibenden Länderkunde, mit einigen seit 1962 beigefügten wirtschaftskundlichen Versatzstücken hin zu zeitgemäßen und auch stärker sozialwissenschaftlich ausgerichteten Ansätzen darstellte, erwerben die Schülerinnen und Schüler Qualifikationen über sogenannte „Lernrampen“. In der 5. und 6. Schulstufe steigen sie in den neuen Gegenstand ein und erwerben vorerst einen Grundstock an elementaren Kenntnissen, Fähigkeiten sowie Einsichten über die Vielfalt des „Lebens und Wirtschaftens auf der Welt“.¹⁸⁷ Der dadurch

¹⁸³ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 64

¹⁸⁴ Vgl. SITTE, W. 2001c, S. 162f.

¹⁸⁵ Vgl. SITTE W. 2001f, S. 224

¹⁸⁶ In: SITTE W. 2001d, S. 224

¹⁸⁷ Vgl. Sitte, Ch. 2014b, S. 559

erworbene Grundstock bezüglich der elementaren Qualifikationen sollte in den folgenden Jahrgängen bei immer komplexer werdenden Betrachtungsweisen, welche vor allem an die Alltagswelt der Lernenden angeknüpft werden, gefestigt und vertieft sein. Auf diese Weise sollten die Schülerinnen und Schüler erdräumliches und ökonomisches Handeln verstehen als auch lernen zu beurteilen. In der 7. Schulstufe orientiert sich dieses Konzept an österreichischen Beispielen, in der 8. Schulstufe an globalen Beispielen, wobei auch an die Berufswelt und somit an die Lebenswelt der Kinder angeschlossen wird.¹⁸⁸

Grundsätzlich wichtig ist für dieses vorgeschlagene Konzept aber, dass in der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Praxis Probleme nicht einzig und allein in Epochen oder Perioden vorkommen, beziehungsweise nicht ausschließlich national oder lokal sind. Diese Probleme ziehen sich durch alle Räume, gesellschaftliche Gruppierungen und Zeitabläufe.

Dem entsprechen auch die allgemeinen Zielsetzungen des Grundsatzes zum Projektunterricht. Demnach sind die vorrangigen Ziele des Projektunterrichts:

- „Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten“¹⁸⁹

Es gibt bestimmte Methoden, die besonders gut zur Anregung von ökonomischen Bildungsprozessen geeignet sind. Wichtig ist hierbei, dass immer von den Schülerinnen und Schülern und den zu erreichenden Zielen ausgegangen werden sollte. Die ökonomische Bildung bietet viel mehr Methoden als lediglich die Analyse eines Wirtschaftsartikels in einer Tageszeitung. Eine andere Methode hierfür wäre der Projektunterricht. Zwar ist die Durchführung eines solchen Unterrichtsprojekts sehr komplex und auch aufwändig in der Vorbereitung, dennoch lohnt sich dieser Einsatz meistens in der lebensweltorientierten ökonomischen Bildung. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Lernenden gewohnt sind in verschiedenen Sozialformen sowohl selbstständig, als auch zielgerichtet agieren zu können. Bezogen auf den Unterrichtsgegenstand „Geografie und Wirtschaftskunde“ formuliert Friedrich die Merkmale des Projektunterrichts wie folgt:¹⁹⁰

„Projektunterricht ist die planvolle, selbstorganisierte, interdisziplinäre Auseinandersetzung mit realen Problemen in gemeinsamem [sic!] Zusammenwirken von Schülern, Lehrern und sonsti-

¹⁸⁸ Vgl. SITTE W. 2001f, S. 224

¹⁸⁹ GRUNDSATZERLASS ZUM PROJEKTUNTERRICHT DES BMBF, 2014

¹⁹⁰ Vgl. FRIDRICH, 2014, S. 21

gen Beteiligten mit dem übergeordneten Ziel, durch Präsentation von Ergebnissen einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft zu leisten.“¹⁹¹

Der Vorteil an Projektunterricht und ökonomischer Bildung ist beispielsweise, dass reale Aspekte des menschlichen Lebens ins Visier genommen werden. Außerdem wird auch oftmals auf die Bearbeitung komplexer Themen abgezielt. Eine weitere reizvolle Aufgabe wären die Widersprüchlichkeiten bezüglich der Phänomene aus dem Alltag. Oftmals gibt es dabei nicht nur eine Sichtweise oder eine klare Antwort auf komplexe räumlich-ökonomisch-politisch-gesellschaftliche Fragestellungen. Der Gedanke des Projektunterrichts, der zu einem „besseren Zurechtfinden im Leben“ sowie zum Aspekt der „Emanzipation“ führt, ist kompatibel. Obwohl die Projektmethode als auch ökonomische Bildung bereits ein großes pädagogisches Potential aufweisen und in sinnvoller Kombination zusätzliche Chancen bieten, werden sie aus diversen Gründen zu selten in den Unterrichtsalltag eingebaut.¹⁹²

Die Schulgeografie müsste sich ebenfalls mit der nachstehenden Raumdiskussion befassen. Hier wären die zwölf Thesen von Christian Sitte zu nennen, in welchen er Strukturprobleme identifiziert, die schon eine Untersuchung „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde“ von Christian Fridrich anführte. Fridrichs Artikel handelt von der Persistenz länderkundlicher Denkweisen und Handelns vieler Lehrkräfte. Unter anderem zeigt Fridrich auf, dass nur sehr wenig bei den Schülerinnen und Schülern durchgekommen wäre, was in weiterer Folge eine allmähliche Veränderung in der Praxis feststellen lässt. Dazu später mehr.
193

Die Ursachen politischer, ökonomischer und sozialer Prozesse sind in der jeweiligen Ordnung zu finden. Durch die Bewältigung von disziplinären Zwängen wird die Möglichkeit für eine neue interdisziplinäre Ansicht freigelegt. Dadurch ergibt sich eventuell ein neues Fach zum Thema Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.

Die Übersicht zu den Schulfächern GS/PB und GW ist interessant, beziehungsweise kann sie ziemlich gut eine Grundlage für die Planung mitreißend und packend strukturierter Themen sein. Geografie und Wirtschaftskunde begründen die Gegenwart und befassen sich mit akuten Entwicklungen des Lebens der Menschen auf der Erdoberfläche, aber heute unter klar anthropozentrischer Ausrichtung des Bildungsauftrags:

„Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch.“¹⁹⁴

Steht schon im ersten Satz des GW-Lehrplans.

Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung beschäftigt sich auf der einen Seite mit der Vergangenheit, erklärt aber auf der anderen Seite ebenso Gegenwartsphänomene.

¹⁹¹ FRIDRICH, 2014, S. 21

¹⁹² Vgl. FRIDRICH, 2014, S. 21f.

¹⁹³ Vgl. SITTE, 2014, S. 53

¹⁹⁴ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46 (wortident übernommen aus LP HS 2000)

Als Beleg für Gegenwartsphänomene zum Thema „Europäische Integration“ kann folgender Abschnitt aus dem Geschichte-Lehrplan abgeleitet werden:

„Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU“¹⁹⁵

Bezüglich der Globalisierung wären folgende Themenbereiche als Beispiele zu nennen:

„Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen“

„Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen)“¹⁹⁶

Die Gegenwart sollte daher, so die Autoren des hier vorgestellten jüngsten Vorschlags, durch ein Fächerbündel verständlich gemacht werden. Das Begreifen der Gegenwart und das Anerkennen und Annehmen der Grundlagen einer modernen demokratischen Gesellschaft offeriert eventuell den Ausblick auf die Vergangenheit. Historische Vorgänge werden dargelegt und aufgedeckt, vor allem aber sollte ein skeptischer Blick auf dessen Entstehung gerichtet werden.¹⁹⁷

Gegenwart ohne Vergangenheit gibt es nicht und die Zukunft hängt von der Gegenwart ab, daher ist ein Überblick von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unentbehrlich.

Sich auf zu behandelnde Themen zu einigen scheint zunächst etwas schwierig. Die wissenschaftlichen Herkunftsfächer helfen jedoch als Zulieferer aus. Die Themen der Lehrpläne aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Geografie und Wirtschaftskunde würden einem gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch orientierten Unterricht gerecht werden.¹⁹⁸

4.3 Ein möglicher Ansatz durch Global Citizenship Education

Die globale Diskussion bezüglich Citizenship Education, Kennzeichen eines/einer Global Citizen und das globale Lernen ermöglichen gegebenenfalls neue Blickrichtungen für einen „Fächerbündel-Unterricht“. Die Niederlande arbeiten bereits an einem Curriculum für Global Citizenship. Themen wie Vielfalt, Identität, Menschenrechte, Nachhaltige Entwicklung, Globalisierung, Nord-Süd-Teilung, Friede und Konflikt sowie globale Partizipation der Menschen sind bestimmt worden. Die Organisation Oxfam Education in England befasst sich

¹⁹⁵ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46 (wortident übernommen aus LP HS 2000 bzw. GS 2008)

¹⁹⁶ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46 (wortident übernommen aus LP HS 2000 bzw. GS 2008)

¹⁹⁷ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 64

¹⁹⁸ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 65

mit Fragen der Bildung und Erziehung in Richtung Global Education, Citizenship Education.¹⁹⁹

Laut dem GW-Didaktiker Vielhaber war Politische Bildung immer schon als mehrperspektivisch interpretierbar. Aus diesem Grundgedanken wäre die fächerübergreifende Vermittlung bezüglich der Erfassung der Komplexität dieses Phänomens der adäquate Weg. Allerdings hat Politische Bildung auch einen dynamischen Aspekt, welcher sich einerseits durch gesellschaftliche Entwicklung zeigt. Andererseits gewinnt dieser Anspruch vor allem durch gegenwärtige gesellschaftliche Phänomene an Wichtigkeit. Ein Beispiel wäre hierfür die Europäische Integration. Jedoch wird die Politische Bildung aber auch durch den rasanten technologischen Modernisierungsprozess und durch die innovative Informationstechnologie, welche auch die Lebenswelt der einzelnen nachhaltig beeinflusst.²⁰⁰

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie die globalen, regionalen und lokalen Entwicklungen sind unbedingt zu verbinden, um eine Verknüpfung herzustellen.²⁰¹ Christian Vielhaber schrieb im Jahr 2000 in seinem Artikel „Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern – Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik“ unter anderem, dass sich die meisten Themen im Geografieunterricht auf Lebensräume beziehen, welche den Schülerinnen und Schülern, wie auch vielleicht der Lehrperson fremd sind. Um diese Fremdheit im Unterricht produktiv zu nützen, wäre das Lebensweltkonzept ein Vorschlag. Hier verweist Vielhaber auf die sogenannte Insider/Outsider-Perspektive. Schülerinnen und Schüler können als „Insider“ desselben Lebensraumes mit ähnlichen Erfahrungshorizonten lebensweltliche Problemsituationen nutzbringend reflektieren.²⁰²

Derartige lebensweltliche Ansätze sind sowohl in der Geschichte- als auch in der Geografiefachdidaktik beheimatet. Im Geschichte-Lehrplan steht dazu geschrieben:

„Bei der Bearbeitung der Themen sind die Relevanz für die zukünftige Lebenssituation, der regionale Aspekt, der exemplarische Charakter und fächerübergreifende Bezüge zu berücksichtigen.“²⁰³

Auch im Geografie-Lehrplan sind Belege dazu vorzufinden:

„Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde muss sich regelmäßig der erreichbaren realen Umwelt zuwenden. In Lehrausgängen, Wanderungen, Betriebserkundungen und ähnlichem sollen die Schülerinnen und Schüler unmittelbar an der Wirklichkeit räumliche und wirtschaftliche Situationen erleben.“²⁰⁴

¹⁹⁹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 65

²⁰⁰ Vgl. VIELHABER. 2001, S.334 , bzw. SITTE Ch. 2014a

²⁰¹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 67

²⁰² VIELHABER 2000, S. 48–50

²⁰³ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 44

²⁰⁴ LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 48

Laut Christian Fridrich wählt die „lebensorientierte ökonomische Bildung“ die behandelten Themen nach ihrer Relevanz für die Menschen aus. Sie sollen dadurch befähigt werden, in ihren ökonomisch geprägten Lebenswelten sowohl mündig als auch kompetent agieren zu können.

Da der agierende Mensch zum einen im Mittelpunkt steht und zum anderen der Ausgangspunkt der Betrachtungen ist, zeigt sich für die Sekundarstufe I das Paradigma der lebensweltorientierten ökonomischen Bildung als überwiegend relevant. Außerdem schreibt Fridrich, dass hierbei lebensnahe Zugänge zu wählen sind, bei welchen die subjektiven Theorien und Vorerfahrungen der Jugendlichen unmittelbar in den Unterricht einfließen können. Somit weisen diese die Befähigung auf, Betroffenheit hervorzurufen oder Interesse zu wecken.²⁰⁵

Das Konzept „Spatial Citizenship“ wurde anfänglich entwickelt, um neue, technische Geomedien im Unterricht in den Vordergrund zu stellen. Modelle der politischen Bildung wurden gezielt eingeschlossen und mit einem räumlichen Aspekt ausgestattet. Education for Spatial Citizenship wurde, im Zuge eines EU-Projekts und etlichen wissenschaftlichen Veröffentlichungen, intensiviert sowie auch für die Bildung von Lehrkörpern verwertbar gemacht.²⁰⁶

Die Unterrichtsfächer Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, sowie Geografie und Wirtschaftskunde würden in der Entwicklung und Entstehung einer zukünftigen globalen Zivilgesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen, könnte ein methodisch-didaktischer Entwurf entwickelt werden. Dieser Entwurf müsste die verschiedenen Maßstabebenen einbeziehen, die historische Dimension aktueller Entwicklungen bedenken sowie wirtschaftliche und soziale Zugänge zu den verschiedenen Problembereichen finden. Außerdem würde dies eklatant zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schülern beitragen.

Außerdem ermöglicht der gleichzeitig lokale, regionale und globale Zugang eine langfristige Sicht der Welt und das Resultat dazu ist ein verantwortungsbewusster Mensch.²⁰⁷

4.4 Soziale Strukturen einer globalen Welt

Schülerinnen und Schüler müssen die Logik sozialer Gruppen und Zusammenhänge begreifen, um sich selbst in sozialen, räumlichen und zeitlichen Bezügen erleben zu können. Erfahrungen sammeln Schülerinnen und Schüler meist in Gruppen, wie zum Beispiel in der Familie, Peergruppe oder Arbeitsgruppe. Gruppen haben bedeutsame Funktionen.

²⁰⁵ Vgl. FRIDRICH 2014, S. 17f.

²⁰⁶ Vgl. JEKEL, GRYL, OBERRAUCH 2015, S. 5

²⁰⁷ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 67

Unterschieden werden Kleingruppen Organisationen und Gesellschaften.²⁰⁸

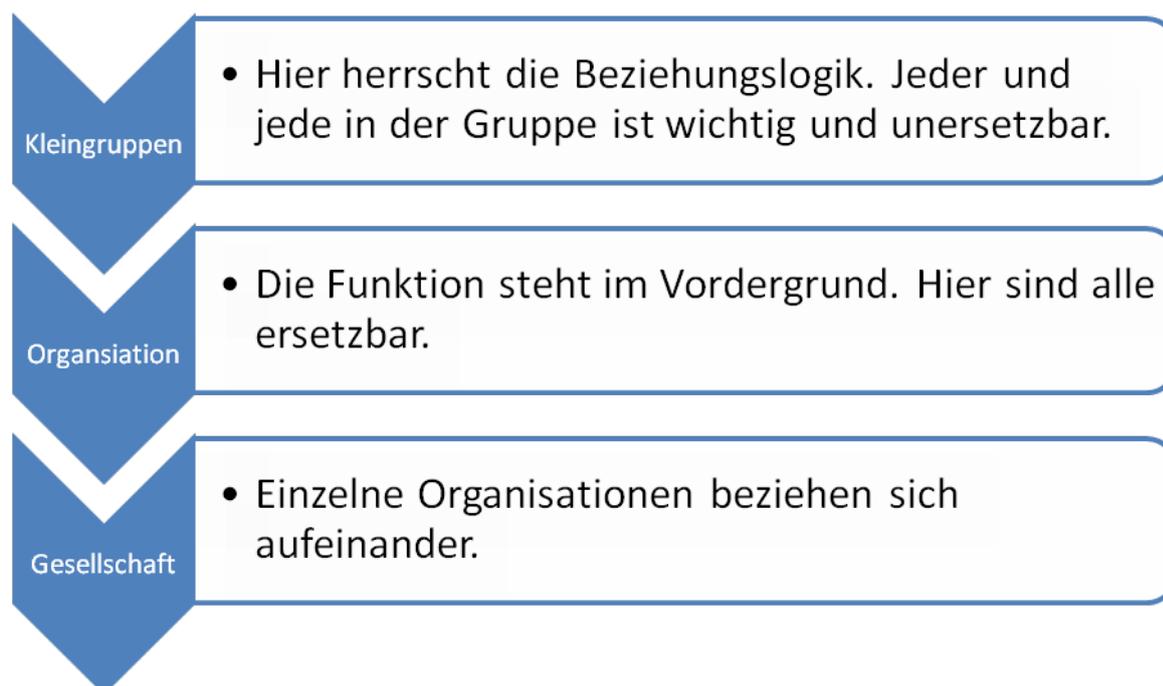


Abbildung 19: Soziale Strukturen²⁰⁹

Funktionssysteme und Lebenswelt der Gesellschaft

<u>Funktionssysteme der Gesellschaft</u>					
Wirtschaft	Politik	Bildung	Wissenschaft	Recht	Religion
Instrumentelle Kommunikation (Rationalität, formale Organisation, Bürokratie/Verwaltung) Sachebene der Kommunikation ist dominant					
Öffentlicher Bereich					
↓ Zwischen den Funktionssystemen und den Lebenswelten bestehen strukturelle Widerspruchsverhältnisse. ↑					
<u>Lebenswelten der Gesellschaft</u>					
Familie	Peergroup	Freunde	Netzwerke	Team (Sport)	Andere Gruppen
Verständnisorientierte Kommunikation (strukturiert durch Werte/Normen und Sozialstruktur) Beziehungsebene der Kommunikation ist dominant					
Privater Bereich					

Tabelle 3: Funktionssysteme und Lebenswelt der Gesellschaft²¹⁰

²⁰⁸ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 67

²⁰⁹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 67f.

²¹⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 69

	Die Entstehung wie auch der Unterschied sozialer Systeme ist die Kommunikation	Macht ist eine wichtige Unterscheidung in Kommunikationsbeziehungen
<u>Kleingruppen</u>	Hier herrscht eine „face-to-face-Kommunikation“. Das heißt, dass eine direkte Kommunikation sowie ein Feedback möglich sind. Kommunikation gibt nicht nur Inhalte weiter, sondern klärt auch die Beziehungen untereinander. Eine gemeinsame Geschichte spielt dabei eine wesentliche Rolle. Gruppendynamik gibt es in jeder Gruppe, wobei sie in formalen Gruppen meist implizit bleibt.	Jeder hat Einfluss auf das Gruppengeschehen. Prinzipiell ist die Macht jedoch nicht gleich verteilt.
<u>Organisationen</u>	Die Sachebene der Kommunikation ist in Organisationen vordergründig. Primär geht es um formale Entscheidungen.	Formale Funktionen verteilen Macht in Organisationen. Formale Macht überschneidet sich oftmals mit faktischer Macht.
<u>Gesellschaft</u>	Eine „face-to-face-Kommunikation“ ist in der Gesellschaft nicht möglich. Kommunikationsprozesse funktionieren indirekt über Massenmedien.	Gesellschaft stützt Organisationen, Gruppen und Personen mit Macht aus.

Tabelle 4: Verhältnis zwischen Kommunikation und Macht²¹¹

Die vorgestellten Lernfelder könnten zum Fächerbündel „Freier Mensch, individuell und kollektiv“ gehören. Schülerinnen und Schüler würden lernen, Logiken sozialer Systeme zu erfassen und Unterscheidungen festzustellen, um Entscheidungen festzulegen.

Das von den genannten Autoren erstmals in Österreich formulierte „Curriculum for Global Citizenship“ setzt sich das Ziel, Schülerinnen und Schüler zu Global Citizens zu machen. Außerdem ist anzumerken, dass doch einige fachdidaktische Bezugspunkte der jüngeren Entwicklung, wie etwa in Geografie und Wirtschaftskunde, nicht ausreichend integriert sind.

Die Lernfelder dieses Curriculums werden auf verschiedene soziale Systeme taxiert.²¹²

²¹¹ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 69f.

²¹² Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 70f.

4.5 Praxisbeispiel für globales Lernen im Schulunterricht

Schülerinnen und Schüler sollen soziale Zusammenhänge in Raum und Zeit begreifen, um lokal und global verantwortlich zu handeln. Dazu haben die Autoren Fischer, Greiner und Bastel ein Praxisbeispiel, wie man zu einem Global Citizen wird, zur Veranschaulichung erstellt. Dieses setzt sich wie folgt zusammen:

Schritt 1: Eine Schulklasse recherchiert über global relevante Themen und legt danach Themen fest, welche genauer bearbeitet werden. Während des Forschens achten die Schülerinnen und Schüler neben den Inhalten auch auf das Zustandekommen gemeinsamer Entschlüsse. Anschließend werden Inhalt und der abgelaufene Prozess reflektiert.

Schritt 2: Schülerinnen und Schüler besuchen ein Unternehmen im Bezirk und untersuchen die Entscheidungsfindung in Organisationen. Welche zu erledigenden Dinge in die Agenda eingetragen werden, wie in Organisationen darüber Entschlüsse fallen und wer für Entscheidungen zuständig ist, wird von den Schülerinnen und Schülern erforscht.

Schritt 3: Im nächsten Schritt reflektieren die Schülerinnen und Schüler über Abweichungen der Beschlüsse in Kleingruppen und Organisationen.

Schritt 4: Anschließend wird die Entscheidungsfindung in Kleingruppen und Organisationen reflektiert.

Schritt 5: Im fünften und letzten Schritt werden alle Ergebnisse des Projekts zusammengetragen.²¹³

Christian Friedrich hat in seinem Artikel ein Umsetzungsbeispiel aus der Lehrveranstaltung „Projektplanung in GW“ beschrieben. Damit wollte er den angehenden Lehrpersonen eine Projektmethode und auch die ökonomische Bildung erfahrbar machen. Mit dieser Projektarbeit wurden sowohl fachliche, methodische und metakognitive, als auch soziale Kompetenzen gefördert und erweitert. Die Studierenden meinten, dass die Lernmöglichkeiten und erworbenen didaktischen sowie methodischen Kompetenzen des Projektunterrichts jedenfalls den Aufwand des Projektunterrichts rechtfertigen.²¹⁴

4.6 Themenbereiche für eine thematische Umsetzung eines Fächerbündels

Ingrid Schwarz, Christian Matzka und andere haben im Buch „Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung“ gemeinsam eine thematische Umsetzung eines Fächerbündels für die folgenden Themenbereiche aus der Sicht von Geschichte, Geografie, Sozialkunde, Wirtschaft und Politische Bildung, basierend auf nationalen und internationalen Konzepten von Global

²¹³ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 72f.

²¹⁴ Vgl. FRIDRICH, 2013, S. 22f.

Citizenship Education, in denen sie Ansätze für entsprechende fächerübergreifende Lernfelder sehen, vorgelegt:²¹⁵

- Lokal und Global
- Zentren und Peripherien
- Politik - Gesellschaft
- Macht - Ohnmacht
- Frieden - Konflikt
- Nähe - Ferne
- Gegenwart - Zukunft
- Orte und Nichtorte
- Politische Werbung/Plakate und Parteien
- Umweltkatastrophen - Nachbar in Not
- Holocaust Education
- Wahlrecht
- Ethnische Minderheiten
- Vielfalt (kulturell, ethnisch, politisch, sozial)
- Weltwirtschaft ²¹⁶

Durch diese erwähnten Themenkreise können die einzelnen Zulieferfächer in einem Fächerbündel Ziele und Kompetenzen entwickeln, welche zu einem gemeinsamen Ziel, nämlich die Bildung eines Global Citizen führen. Sobald man internationale mit österreichischen Konzepten vergleicht, wird sichtbar, dass es in Österreich sehr wenig Konkretisierungen gibt. Die vorgeschlagene Themenaufstellung gibt auch keine Zuordnung zu einzelnen Klassen an, womit auch hier die Konkretisierung von der fachdidaktischen Kompetenz der planenden Lehrkräfte abhängt. Die Themenfelder sind sehr offen und lassen die Lehrpersonen in der Findung der Ziele weitestgehend allein.²¹⁷

„Die in den internationalen Konzepten angesprochenen Themenkreise ermöglichen eine fachliche Diskussion mit welchen Inhalten jedes Fach in einem Fächerbündel und einem fächerübergreifenden Zugang zu dem jeweiligen Thema etwas beitragen kann.“²¹⁸

4.6.1 Geografie im Aspekt des Raums

Die Autoren gehen zur Begründung auf einige hinter den heutigen Fächern stehende fachliche und fachdidaktische Konzepte ein, die für die Lernfelderkonstrukte hilfreich sind. Wo findet Bildungsarbeit statt? Diese Frage gilt analysiert zu werden, immerhin gibt es „Nicht-Orte“ und „Orte“. Ein „Nicht-Ort“ ist negativ besetzt und eignet sich somit nicht zum Lernen. Im Gegensatz dazu gibt es Orte, die positiv erschienen und das Lernen ermöglichen.

²¹⁵ Vgl. MATZKA 2014, S. 14

²¹⁶ Vgl. MATZKA 2014, S. 14

²¹⁷ Vgl. MATZKA 2014, S. 15

²¹⁸ MATZKA 2014, S. 15

Die folgende Grafik soll Beispiele für die diversen Lern-Orte von Globalem Lernen darstellen und verdeutlichen. Die Farben sowie die Größe der Kreise haben keinerlei Bedeutung. Die Bedeutung der Kreise entscheidet jeder Mensch persönlich. Die leeren Kreise sind weitere Lern-Orte, die jede Person für sich selbst finden kann und soll.²¹⁹

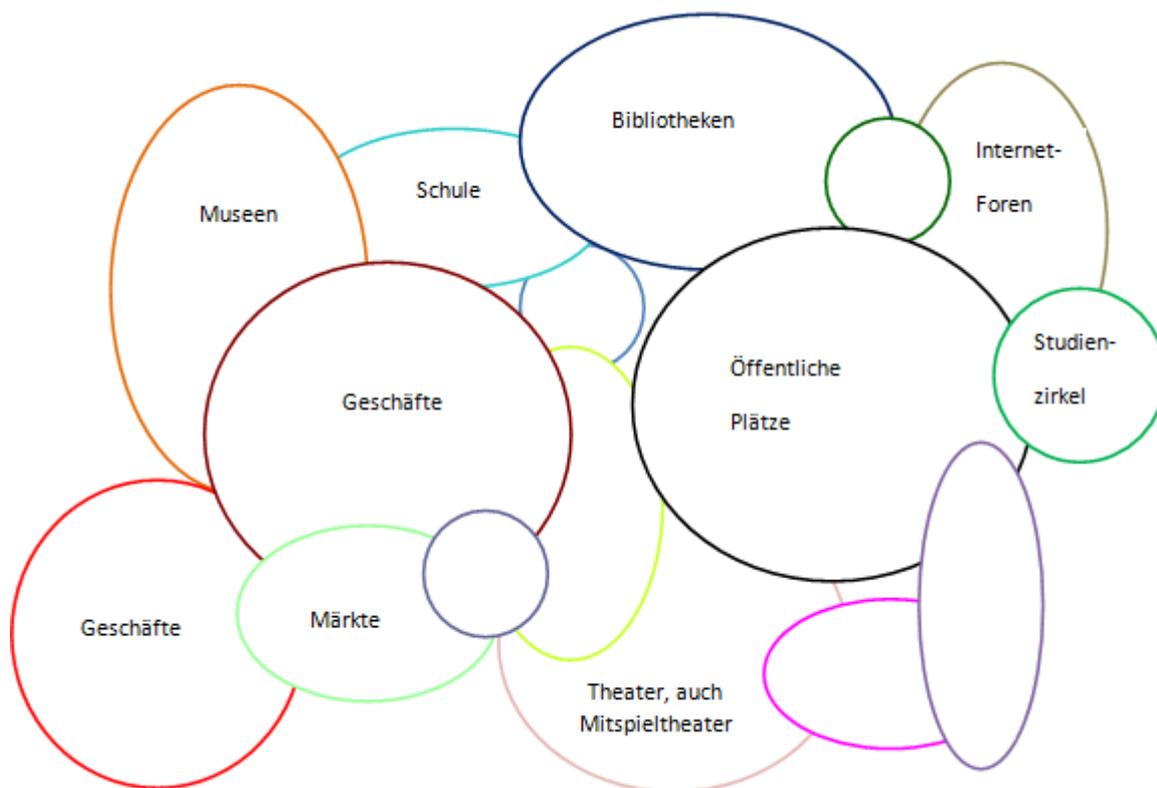


Abbildung 20: Lern-Orte für Globales Lernen²²⁰

4.6.2 Lehr- und Lerninhalte zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde

Die beiden nachfolgenden Tabellen von Matzka und Schwarz verdeutlichen die einzelnen Themenkreise im Fächerbündel Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung.

GLOBAL CITIZENSHIP – GLOBAL CITIZEN	FACHWISSEN Lernen/Forschen	KOMPETENZEN Handeln	WERTE/ HALTUNG Reflexion
LOKAL und GLOBAL	Erkennen der lokalen, regionalen, nationalen, globalen Dimensionen: Ressourcenknappheit, Frie-	Eigene Erfahrungen in einen größeren Zusammenhang stellen	Verantwortung übernehmen für eigene Handlungen und in lokalen, regionalen,

²¹⁹ FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 73-75

²²⁰ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 75

	<p>denspolitik, Nord-Süd-Zusammenhänge und Menschenrechte</p> <p>Kritisches Konsumbewusstsein Kriterien und Fallbeispiele „Für faire Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie weltweit“</p> <p>Kritisches Produktionsbewusstsein Soziales und verantwortungsvolles Wirtschaften anhand von ausgewählten Leitbetrieben, Beispiel Fairtrade</p> <p>Diversität und Vielfalt in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen als Mehrwert erkennen</p> <p>Grundlagen für wirtschaftliches Handeln Bedürfnis-Netzwerk</p>	können	globalen Dimensionen
ZENTREN UND PERIPHERIEN	<p>Erkennen von globalen und regionalen Ungleichheiten in Bezug auf Ressourcen und Macht – Zentren und Peripherien in Bezug auf Wirtschaft und Politik</p> <p>Globale Fragmentierungen erkennen: Armut – Reichtum, Ausgrenzung, Informeller Sektor</p>	Setzen von Aktionen und Handlungen zur Veränderung von Ungleichgewichten	Solidarität mit unterprivilegierten Menschen
POLITIK – GESELLSCHAFT MACHT – OHNMACHT FRIEDEN – KONFLIKT	<p>Regelwerke von internationalen Organisationen /Institutionen/Kooperationen erkennen UNO, WTO, G20, Europäische Union</p> <p>Regelwerke von lokalen, regionalen und nationalen Organisationen /Institutionen /Kooperationen erkennen</p> <p>Funktionen und Aufgaben von Gemeinderat Landtag, Nationalrat</p> <p>WeltbürgerInnenschaft und das Recht auf politische Partizipation und demokratische Entscheidungsfindung.</p>	<p>Fähigkeit zu argumentieren und andere Argumente anerkennen</p> <p>Fähigkeit der Kommunikation, Empathiefähigkeit, Kritikfähigkeit und Konfliktfähigkeit</p> <p>Fähigkeit für kooperatives Arbeiten in Gruppen und Teams</p>	<p>Bereitschaft für Kooperationen auf lokaler, regionaler und globaler Ebene</p> <p>Interkulturelle Fähigkeiten und das Respektieren von unterschiedlichen Perspektiven</p> <p>Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit</p>

	<p>Politische Rahmenbedingungen und Rechtsstaatlichkeit: Menschenrechte Internationale Arbeitsrechte Reproduktive Rechte</p> <p>Eigene Rolle als mündige BürgerInnen in sozialen und politischen Systemen:</p> <p>Rolle und Aufgaben in der Klasse „Die Welt im Klassenzimmer“: das Beispiel Migration und Menschenrechte</p> <p>Rolle und Aufgaben in der Schule „Globale Verantwortung in der Schule“</p> <p>Rollen und Aufgaben auf Gemeindeebene</p> <p>Mitbestimmungsrechte in Verbänden, Organisationen und NGOs auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene</p>		
NÄHE – FERNE	<p>Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt erkennen</p> <p>Mobilität Informationsvielfalt Kommunikation und Austausch</p>	Fähigkeit mit einer Fülle von Information umgehen zu können, ordnen und auswählen können	Unterschiedlichkeit als Wert anerkennen und respektvoll damit umgehen
GEGENWART – ZUKUNFT	<p>Berücksichtigung von Bedürfnissen und Rechten zukünftiger Generationen</p> <p>Boden, Klima, Wasser</p>	Fähigkeit verantwortungsvoll mit natürlichen Ressourcen umzugehen	Umwelt als schützenswert ansehen und sich einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet fühlen
ORTE UND NICHT-ORTE	<p>Lebensqualität – Glück, Gleichberechtigung und Geschlechter-Gerechtigkeit</p> <p>Gute Lern-Orte</p> <p>Lebenslanges Lernen</p> <p>Soziale Beziehungen – Soziale Räume</p>	<p>Fähigkeit eigene Reflexionen und Werthaltungen in den Lernprozess einzubringen</p> <p>Selbstbestimmtheit</p>	Bewusstsein der eigenen Identität und Selbstwert; Offenheit

Tabelle 5: Lehr- und Lerninhalte Geografie und Wirtschaftskunde²²¹

„Die Curriculumvorschläge basieren auch auf Forschungsergebnissen einer umfassenden Analyse österreichischer Lehrpläne der Sekundarstufe 1, sowie Interviews mit LehrerInnen und VertreterInnen der Sozialpartnerschaften im Rahmen des EU-Projekts „FIFOBİ Developing business competencies in school“, Programm Lebenslanges Lernen (siehe FIFOBİ o.J.).“²²²

²²¹In: FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 76f.

²²²FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 78

4.6.3 Geschichte im Aspekt der Zeit

Internationale Meridiankonferenz 1884, Washington: Hier brachte ein Abkommen eine weltweite Gleichschaltung der Zeitsysteme, welche eine Grundlage einer globalen Welt zur Folge hatte.

Global Citizen Education und globales Lernen kann zeitlich betrachtet mehrere Bereiche der Vermittlung von Fachwissen, Kompetenzen sowie Werten und Haltungen aufgreifen.²²³ Zusätzlich gibt es noch das bereits oben erwähnte Konzept Spatial Citizenship.

4.6.4 Lehr- und Lerninhalte zum Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Diese Beispiele, könnte ein Curriculum aus zeitlicher Perspektive umfassen:²²⁴

GLOBAL CITIZENSHIP – GLOBAL CITIZEN	FACHWISSEN Lernen/Forschen	KOMPETENZEN Handeln	WERTE/HALTUNG Reflexion
POLITISCHE WERBUNG/ PLAKATE DER PARTEIEN	Historische Bezüge, Österreichische Geschichte: <i>Bsp. Temelin, FPÖ-Plakate, Benesch-Dekrete, EU, Österreich - Türkei</i>	SchülerInnen können politische Werbung dekonstruieren, können historische Bezüge herstellen.	Demokratische Haltung Toleranz
UMWELTKATASTROPHEN	Hochwasser, Klimazonen, Naturkatastrophen	SchülerInnen können Umweltkatastrophen erläutern und an Hand der Aktion „Nachbar in Not“ die globale Vernetzung in der Gegenwart erklären.	Hilfe in der Not Umweltbewusstsein
NACHBARN IN NOT	Nachbar Pakistan (Anm.: Erdbeben)? Globale Nachbarschaft		Teilen des Wohlstandes
HOLOCAUST EDUCATION	Entwicklungen 19./20. Jahrhundert, Vernichtung, Widerstand, Transfer Gegenwart, Erinnerungskultur(en), Täter-Opfererinnerungen	SchülerInnen können Grundlagen des Holocaust erklären und aus der Sicht der Gegenwart (Menschenrechte) Erinnerung als Grundlage der zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklung verstehen und erläutern.	Menschenrechte Widerstand
WAHLRECHT	Historische Entwicklung im internationalen Vergleich. Formen des Wahlrechts. Nichtwählen als Wahlrecht, Direkte – indirekte Demokratie, BürgerInnenbeteiligung als Grundlage positiver demokratischer, sozialer und ökonomischer Entwicklung	SchülerInnen können die Entwicklung, Bedeutung und Unterschiede des Wahlrechts erklären und die Bedeutung der Partizipation in Gesellschaft und Wirtschaft für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft erläutern.	Demokratisches Denken und Handeln

²²³ FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 79

²²⁴ Vgl. FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 81

ETHNISCHE MINDERHEITEN	Ethnische Minderheiten im internationalen Vergleich. Minderheiten in Österreich	SchülerInnen können die Entwicklung und Entstehung von ethnischen Minderheiten erläutern und die Ursachen von Migration in gegenwärtigen Gesellschaften erklären.	Toleranz Akzeptanz Anderer
VIELFALT	Kulturelle Vielfalt, ethnische Vielfalt, politische Vielfalt, soziale Vielfalt	SchülerInnen erkennen Vielfalt als einen Mehrwert in der Gesellschaft und Grundlage einer positiven Entwicklung. SchülerInnen können exemplarisch Vielfalt als Grundlage einer weiteren Entwicklung moderner Gesellschaften erläutern.	Tolerant Kooperation Miteinander
WELTWIRTSCHAFT	WTO, GATT, GATS, TRIPS	SchülerInnen können die vertraglichen Grundlagen der Weltwirtschaft erklären und deren Bedeutung für die Internationalisierung der Wirtschaft erläutern	Teilen des Wohlstandes
KONFLIKTE UND FRIEDEN	Kriegerische Konflikte der Gegenwart. Internationale Verantwortung, Friedenssicherung, Frieden schaffende Maßnahmen	SchülerInnen können Ursachen von Konflikten der Gegenwart erläutern und Möglichkeiten der Frieden schaffenden und Frieden sichernden Maßnahmen der internationalen Staatengemeinschaft erörtern und erklären.	Internationale Solidarität

Tabelle 6: Lehr- und Lerninhalte Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung²²⁵

Auf das Thema der Europäischen Integration lassen sich vor allem die Lehr- und Lerninhalte bezüglich der kulturellen, politischen, ethnischen und sozialen Vielfalt umlegen. Hier kooperieren die verschiedenen Mitgliedstaaten miteinander. Ein weiteres wichtiges Element sind die Lehr- und Lerninhalte bezüglich Konflikte und Frieden, denn die Europäische Integration ist ein Friedensprojekt in kleinen wirtschaftlichen Schritten in einem stetigen Wechselspiel zwischen Erweiterung und Vertiefung.

Zum Thema Globalisierung passen aus dem Beispielcurriculum die Bereiche Umweltkatastrophen, Nachbarn in Not und allen voran der Bereich Weltwirtschaft. Auch in den Schulbüchern der 4. Klassen kann man diese Bezüge immer wieder entdecken, zum Beispiel „Globale Nachbarn“ oder „WTO“.

²²⁵In: FISCHER, GREINER, BASTEL 2012, S. 80f.

4.7 Resümee

Lernende sollen ihr Wissen, unter Einbeziehung ökonomischer, soziokultureller und ökologischer Aspekte, aus verschiedenen Bereichen miteinander verknüpfen und damit umgehen können. Sie lernen somit mehrere Sichtweisen einzelner Bereiche kennen und erfahren, wie sie diese nutzbringend verwenden.

Das Verhältnis der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ist sehr agil, was sich vor allem im Sozialkunde- und Politikunterricht zeigt, da er sich einerseits vom Geschichteunterricht löst, andererseits mit diesem eng verflochten ist.

Allgemeinbildung soll zu Handlungen führen. Kompetenzen, wie Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Menschen befähigen Leistungen zu erbringen, enthalten Aspekte von Erfahrung, Motivation und persönlichen Einstellungen.

Diese Kompetenzen sind in der NMS in der Kompetenzorientierung des Konzepts eines Rückwertigen Lerndesigns zu finden. Dieses Lerndesign ist auf das Lerndesign „Understanding by Design“ von Grant Wiggins und Jay McTighe zurückzuführen.

Solche Ansätze sind auch durch die Maturaordnung neu in der Sekundarstufe II zu finden. Ein Beispiel für Fächerintegration ist der seit 2011 bestehende Lehrplan für die HTL, welcher die Zusammenlegung der Fächer Geschichte, Geografie, Volkswirtschaft und Politische Bildung vorsieht. Wirtschaftspädagoge Josef Aff zweifelt jedoch an diesem Konzept, da es die dazugehörige LehrerInnenbildung nicht gibt.

Schulische Grundbildung soll auf eine arbeitsteilige Gesellschaft vorbereiten, also Einzelpersonen individualisieren. Damit ist gemeint, dass eine Einzelperson aufgrund seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten richtig eingesetzt wird. In der Schule wird die Unterrichtsform des Gruppenpuzzles dem gerecht.

Der Lehrplan der NMS fordert von Lehrerinnen und Lehrern ein verstärktes fächerübergreifendes und vernetztes Arbeiten und Denken. Dies erfordert jedoch auch eine entsprechende Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten und Hochschulen.

„Global Citizenship Education“ ist wichtig, um in der Schule Wissen, Verstehen, Verhalten und Fertigkeiten sowie Werte und Haltungen zu vermitteln, um somit Menschen zu befähigen, mündig und aktiv an der Gesellschaft teilzunehmen. Ein ständiges Verhalten individueller und gesellschaftlicher Gestaltungsmacht wird durch Global Citizenship gefordert. Außerdem sind Kompetenzen der Kommunikation auf Beziehungs- und Sachebene von Wichtigkeit.

Die Anforderungen des Menschen in einer globalisierten Welt sind vor allem politische, historische und räumliche Bezüge sowie die persönliche Entwicklung.

Schlussendlich kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler die Logik sozialer Gruppen und Zusammenhänge begreifen müssen, um sich selbst in sozialen, räumlichen und zeitlichen Bezügen orientieren zu können.

5 EUROPÄISCHE INTEGRATION – EIN FRIEDENSPROJEKT IN KLEINEN WIRTSCHAFTLICHEN SCHRITTEN

Aufgrund der Überschneidungen im Lehrplan sowie den vielfältigen Sichtweisen der Thematik, wurde das Thema der Europäischen Integration - ein Friedensprojekt in kleinen wirtschaftlichen Schritten, gewählt. Diese Thematik weist sowohl geschichtliche, politische als auch geografische und wirtschaftliche Aspekte auf. Im folgenden Abschnitt wird genauer auf die Europäische Integration eingegangen.

5.1 Einleitung in die Thematik

„Hundert Jahre Völkermord an den Armeniern, 70 Jahre Ende des Zweiten Weltkriegs, 20 Jahre Srebrenica-Genozid - 2015 ist ein Jahr der Gedenken, doch nicht nur 2015.“²²⁶

Die Schultern der Europäerinnen und Europäer haben schwere Lasten zu tragen. Bereits im 20. Jahrhundert wurde mehr Geschichte erzeugt, als zu ertragen ist. Da diese Lasten nicht einfach abgeworfen werden konnten, wurden sie mehr oder weniger produktiv abgearbeitet. Mit gutem Willen wurde es zu einem größeren Ganzen, nämlich der europäischen Einigung.

In der Printversion der Presse macht Gunter Neumann darauf aufmerksam, dass es zurzeit viele Krisen und Probleme innerhalb der Europäischen Union gibt. Er erwähnt beispielsweise die Finanzkrise, Griechenland-Krise, Ukraine-Russland-Krise und Flüchtlingskrise. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass einerseits viel von Provokation und gebrochenen Regeln, andererseits von Diktat, Rechthaberei und verweigerter Solidarität die Rede ist. Zeitgleich scheint es als ob das Chaos von den östlichen und südlichen Rändern an Europa heranrückt. Gegensätze, welche seit 1989 überwunden geglaubt waren, brechen wieder auf und auch neue Totalitarismen, wie zum Beispiel IS kommen hinzu. Krisen kochen hoch, obwohl versucht wird sie zu kontrollieren, scheint es, dass das Lösen dieser Probleme sehr realitätsfern ist.²²⁷

Heutzutage ist bei der Begegnung mit Herausforderungen tatsächlich eine permanente Krisenbewältigungskompetenz gefragt. Für internationale Problemlösungen ist die Geschichte allein keine perfekte Lehrmeisterin. Die Besessenheit von der Vergangenheit kann ebenso gefährlich sein, wie das Vergessen der Vergangenheit. Das Beispiel Griechenland macht deutlich, dass auch ein EU-Beitritt alleine keine Strukturprobleme schwacher, auf Klientelismus aufgebauter Gemeinwesen löst. Außerdem bieten ebenso politische, wirtschaftliche oder scheinbar moralische Protektorate wenig Perspektiven.²²⁸

²²⁶ NEUMANN 2015, S. 1

²²⁷ Vgl. NEUMANN 2015, S. 1

²²⁸ Vgl. NEUMANN 2015, S. 2

Im Zeitungsartikel der Presse macht Gunther Neumann außerdem darauf aufmerksam, dass Europa über die Wüste und das Mittelmehr als „Wohlstandseuropa“ gilt, doch die Bürgerinnen und Bürger spüren bereits die Zerbrechlichkeit unseres Wohlstands und Friedens.

Europa ist mehr als nur ein Experiment, denn Bürgerbeteiligung und verbindliche Regeln innerhalb sowie jenseits der Grenzen sind genauso bedeutend wie eine Europäische Vision. Einerseits ist auch Selbstkritik wichtig und produktiv, andererseits sind Selbstzweifel im Übermaß aber auch destruktiv.²²⁹

„Bei der Fokussierung allein auf Probleme gerät der Erfolg der europäischen Einigung in Vergessenheit. Das Gelingen des Projekts auch in Zukunft braucht einen gelegentlichen, aber klaren Blick in Europas Vergangenheit.“²³⁰

5.2 Die Anfänge der Europäischen Union

Auf die EU und ihre Vorläufer geht bereits eine mehr als 50-jährige Geschichte zurück.²³¹ Unser politisches und staatliches Leben existierte noch bis zum Ende des zweiten Weltkriegs auf der Basis nationaler Verfassungen und Gesetze. Diese stellten in unseren demokratischen Staaten Verhaltensregeln auf, an denen sich Bürger, Parteien sowie der Staat und seine Organe zu halten hatten. Erst durch den völligen Zusammenbruch sowie dem wirtschaftlichen und politischen Verfall Europas kam es zu einem Neubeginn und neue Ideen einer neuen europäischen Ordnung wurden hervorgebracht.²³²

Die europäischen Einigungsbemühungen der Nachkriegszeit zeigen in ihrer Gesamtheit zahlreiche, komplizierte und schwer überschaubare Organisationen. Nebeneinander und ohne tatsächliche Verbindung existieren die OECD (Organization for Economic Cooperation and Development = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), die WEU (Westeuropäische Union), die NATO (North Atlantic Treaty Organisation), der Europarat sowie die Europäische Union. Die Zahl der einzelnen Organisationen schwankte zwischen 10 und 47 Mitgliedsstaaten. Erst wenn man versteht, welche Zielsetzungen sich hinter diesen Organisationen verbergen, ist eine Struktur erkennbar. Die Organisationen lassen sich in drei große Gruppen einteilen.²³³

²²⁹ Vgl. NEUMANN 2015, S. 3

²³⁰ NEUMANN 2015, S. 3

²³¹ Vgl. VARWICK 2011, S. 14

²³² Vgl. BORCHARDT 2010, S. 9

²³³ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 9

5.2.1 Die Europäisch-Atlantischen Organisationen

Durch die nach dem Zweiten Weltkrieg entstandene Verbundenheit zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika mit Europa sind die europäisch-atlantischen Organisationen hervorgegangen. Deshalb war es kein Zufall, dass die erste europäische Organisation der Nachkriegszeit, die OEEC (Organization for European Economic Cooperation = Organisation für europäische Zusammenarbeit), welche 1948 gegründet wurde, auf eine Initiative der Vereinigten Staaten zurückgeht. Der damalige Außenminister der USA, George Marshall, forderte die Staaten Europas auf, Ihre Anstrengungen für den wirtschaftlichen Wiederaufbau zu vereinen. Hierzu versprach er die Unterstützung der Vereinigten Staaten, welche im Marshallplan bewältigt wurde und dieser bildete wiederum die Grundlage für den raschen Aufbau Westeuropas. Das Hauptziel der OEEC war zunächst die Liberalisierung des Handels zwischen den einzelnen Staaten. Hierbei wurde aus der OEEC die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).²³⁴

Im Jahr 1949 folgte der OEEC als militärischer Pakt mit den Vereinigten Staaten und Kanada die NATO. Fünf Jahre später wurde zur Stärkung der sicherheitspolitischen Zusammenarbeit zwischen den europäischen Staaten die Westeuropäische Union (WEU) gebildet. 1954 kennzeichnete die WEU den Anfang der Entwicklung einer Sicherheits- und Verteidigungspolitik in Europa. Ihre Rolle wurde jedoch nicht weiter ausgebaut, da die meisten der Kompetenzen auch in anderen internationalen Institutionen, insbesondere der NATO, dem Europarat und die EU, übergeben wurden.²³⁵

5.2.2 Europarat und OSZE

Die Struktur dieser Gruppe ist so aufgebaut, dass möglichst viele Staaten in der Organisation mitwirken können. Besonders wurde dabei beachtet, dass diese Organisationen über die traditionelle zwischenstaatliche Zusammenarbeit nicht hinwegkommen.²³⁶

Der Europarat, welcher am 5. Mai 1949 als politische Organisation gegründet wurde, gehört zu diesen Organisationen.²³⁷ Dieser Europarat repräsentiert in erster Linie die Mitgliedstaaten.²³⁸ In den Leitlinien des Europarats ist kein Streben nach Föderation oder Union zu erkennen. Bisher sieht es die Übertragung oder Zusammenlegung von Teilen der nationalen Souveränität vor. Im Europarat werden Entscheidungen in allen wesentlichen Fragen nach dem Grundsatz der Einstimmigkeit getroffen. Das bedeutet, dass demnach jeder Staat die Möglichkeit hat, ein Veto einzulegen und infolgedessen das Zustandekommen von Beschlüssen verhindern werden kann. Dies ist eine Regelung, wie sie auch für den

²³⁴ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 9f.

²³⁵ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 10

²³⁶ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 10

²³⁷ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 10

²³⁸ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 25

Sicherheitsrat der Vereinten Nationen (UNO) gilt. Somit bleibt der Europarat in seinem Aufbau ein Organ internationaler Zusammenarbeit. Im Zuge des Europarats wurden zahlreiche Konventionen im Bereich der Wirtschaft, der Kultur, der Sozialpolitik und des Rechts gebildet. Die wichtigste und gleichzeitig auch bekannteste ist die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK = Menschenrechtskonvention). Mithilfe dieser Konvention wurde nicht nur ein bedeutsamer Mindeststandard für die Wahrung der Menschenrechte in den Mitgliedsstaaten geschaffen, sondern es wurde dadurch auch ein Rechtssystem verankert, welches der Europäischen Kommission für Menschenrechte und dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte, erlaubt, Menschenrechtsverletzungen in den Mitgliedsstaaten zu verurteilen.²³⁹

Außerdem gehört zu dieser Gruppe auch die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), welche im Jahre 1994 gegründet wurde. Zu ihren Aufgaben gehören die Förderung vertrauensbildender Maßnahmen zwischen den europäischen Staaten sowie die Schaffung eines „Sicherheitsnetzes“, welches die Beilegung von Konflikten mit friedlichen Mitteln ermöglichen soll. Doch wie die jüngsten Erfahrungen gezeigt haben, ist besonders auf diesem Gebiet in Europa noch sehr viel zu tun.²⁴⁰

5.2.3 Europäische Union

Die Europäische Union bildet die dritte Gruppe der europäischen Organisationen.²⁴¹

„Diese friedliche und freiwillige Vereinigung von Staaten und Völkern ist ohne Beispiel in der Geschichte der Menschheit.“²⁴²

Das grundlegend Neue der EU gegenüber den gewöhnlichen internationalen Staatenverbindungen ist, dass die Mitgliedstaaten zugunsten der EU auf Teile ihrer Souveränität verzichten und die Union mit eigenen und vor allem von den Mitgliedstaaten unabhängigen Machtbefugnissen ausgestattet ist. Somit kann die EU in der Ausübung dieser Befugnisse, europäische Hoheitsakte erlassen, die in ihren Wirkungen den staatlichen gleichkommen.²⁴³

Ursprünglich setzte sie sich zusammen aus der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGSK), aus der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) sowie der Europäischen Atomgemeinschaft (EAG), welche von den sechs Gründerstaaten Deutschland, Frankreich, Italien und den Beneluxstaaten gegründet wurden.²⁴⁴ Der Grundstein zur Bildung der EU wurde vom damaligen französischen Außenminister Robert Schuman mit seiner

²³⁹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 10f.

²⁴⁰ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 11

²⁴¹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 11f.

²⁴² KUNZMANN 2011, S. 60

²⁴³ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 11f.

²⁴⁴ Vgl. VARWICK 2011, S. 14

Erklärung vom 9. Mai 1950 gelegt.²⁴⁵ Dies gilt als Geburtsstunde des vereinten Europas.²⁴⁶ Hierbei stellte er zunächst den von ihm und Jean Monnet entwickelten Plan vor, die europäische Kohle- und Stahlindustrie in einer Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl zu einen. Gleichzeitig sollte damit eine historische Initiative für ein „organisiertes und lebendiges Europa“ geschaffen werden, welches für die Zivilisation unerlässlich ist und ohne das der Friede der Welt nicht gewahrt werden kann.²⁴⁷

„Der „Schuman-Plan“ wurde mit Abschluss des Gründungsvertrags der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS = Montanunion) durch die sechs Gründerstaaten (Belgien, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und die Niederlande) am 18. April 1951 in Paris („Pariser Vertrag“) und seinem Inkrafttreten am 23. Juli 1952 schließlich Realität.“²⁴⁸

Auf 50 Jahre wurde diese Gemeinschaft geschlossen und wurde nach dem Auslaufen des Gründungsvertrages 2002 in die „Europäische Gemeinschaft“ integriert.²⁴⁹ Am 25. März 1957 wurden von den sechs Gründerstaaten die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EAG) durch die Verträge von Rom gegründet.²⁵⁰ Die Bezeichnung der Organisation „Europäische Gemeinschaft“ (EG) brachten drei Vertragswerke ein, die seit 1967 über gemeinsame Organe wie Rat, Kommission, Parlament und Gerichtshof verfügen.²⁵¹

Eine neue Etappe auf den Weg zu einer politischen Einigung Europas eröffnete die Gründung der Europäischen Union durch den Vertrag von Maastricht. Bereits im Jahr 1992 wurde dieser Vertrag unterzeichnet, aber wegen einiger Hindernisse konnte dieser Vertrag erst am 1. November 1993 in Kraft treten. Dieser Vertrag beinhaltet den Gründungsakt der Europäischen Union, ohne diesen selbst zu vollenden.²⁵² Seit dem Vertrag von Maastricht wird der heutige Name Europäische Union verwendet. Die Europäische Gemeinschaft wurde dadurch um die gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) sowie die Polizeiliche und Justizielle Zusammenarbeit in Strafsachen (PJZS) ergänzt.²⁵³

Mithilfe der Verträge von Amsterdam und Nizza, die am 1. Mai 1999 beziehungsweise am 1. Februar 2003 in Kraft getreten sind, kommt es zu einer ersten Weiterentwicklung der EU. Die Absicht dieser Vertragsformen war es, die Handlungsfähigkeit der Europäischen Union auch in einer erweiterten Union von 15 auf 27 Mitglieder zu gewähren.²⁵⁴

²⁴⁵ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 12

²⁴⁶ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 50

²⁴⁷ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 12

²⁴⁸ BORCHARDT 2010, S. 12

²⁴⁹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 12

²⁵⁰ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 50

²⁵¹ Vgl. VARWICK 2011, S. 14

²⁵² Vgl. BORCHARDT 2010, S. 12

²⁵³ Vgl. VARWICK 2011, S. 14

²⁵⁴ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 12f.

Durch eine vielfach hervorgerufene Kritik, gab es den Anstoß zur Einleitung einer Debatte über die Zukunft der EU und ihrer institutionellen Ausgestaltung. Diese führte zu einer Annahme einer Erklärung zur Zukunft der Europäischen Union durch Staats- und Regierungschefs im belgischen Laeken. Die EU verpflichtete sich darin, demokratischer, transparenter und effizienter zu werden sowie den Weg einer Verfassung zu eröffnen. Infolgedessen wurde die Ausarbeitung einer Europäischen Verfassung in die Hände eines Konvents zur Zukunft Europas gelegt. Am 18. Juli 2003 wurde der ausgearbeitete Entwurf des „Vertrags über eine Verfassung für Europa“ vom Vorsitzenden im Namen des Konvents offiziell überreicht. Nach dem Beitritt der zehn neuen Mitgliedsstaaten der EU am 1. Mai 2004 und den Wahlen zum Europäischen Parlament Mitte Juni 2004 wurde dieser Entwurf mit gewissen Änderungen von den Staats- und Regierungschefs am 17. und 18. Juli in Brüssel verabschiedet.²⁵⁵

Aus der bisherigen Europäischen Union und der Europäischen Gemeinschaft sollte durch diese Verfassung eine neue, einzige Europäische Union werden, welche auf nur einem einzigen Verfassungsvertrag beruht. Außerdem sollte es darüber hinaus ausschließlich die Europäische Atomgemeinschaft als weitere eigenständige Gemeinschaft geben, die eng mit der Europäischen Union koordinieren sollte. Im Ratifizierungsprozess ist dieser Verfassungsansatz jedoch gescheitert. Erst nach einer Reflexionsphase von ungefähr zwei Jahren, ist es in der ersten Hälfte des Jahres 2007 gelungen, ein neues Reformpaket auf den Weg zu schicken. Dieses Reformpaket nimmt ganz formell Abschied vom europäischen Verfassungskonzept, denn alle Verträge wurden aufgehoben und durch einen einheitlichen Text mit der Bezeichnung „Vertrag über eine Verfassung der EU“ ersetzt. Ein Reformvertrag wurde stattdessen entworfen, der grundlegende Änderungen an den bestehenden EU-Verträgen von Maastricht, Amsterdam und Nizza vornimmt. Dadurch sollte die Handlungsfähigkeit der EU nach außen und innen erhöht werden, die demokratische Legitimation gestärkt und allgemein die Effizienz des Handelns der EU verbessert werden. Dieser Vertrag wurde Vertrag von Lissabon genannt. Die Ausarbeitung des Vertrags erfolgte besonders zügig, denn die Staats- und Regierungschefs haben selbst auf der Sitzung des Europäischen Rates in Brüssel die Schlussfolgerungen im Detail festgelegt. Dabei wurde sehr untypisch vorgegangen, da sie selbst die Struktur sowie den Inhalt der vorzunehmenden Änderungen entwarfen. Am 13. Dezember 2007 wurde der Vertrag schließlich von den Staats- und Regierungschefs der 27 Mitgliedsstaaten der EU in Lissabon unterzeichnet.²⁵⁶ Nachdem auch von Tschechien der Ratifizierungsprozess als letztes Land erfolgreich abgeschlossen wurde, konnte der Vertrag von Lissabon am 1. Dezember 2009 in Kraft treten.²⁵⁷

²⁵⁵ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 13

²⁵⁶ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 13-15

²⁵⁷ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 57

Aufgrund dieses Vertrages werden die Europäische Union und die Europäische Gemeinschaft zur einzigen Europäischen Union verschmolzen. Somit wird der Ausdruck „Gemeinschaft“ allmählich von dem Ausdruck „Union“ abgelöst. Die Union nimmt dadurch die Stelle der Europäischen Gemeinschaft ein und wird deren Nachfolgerin. Das Unionsrecht wird aber dennoch durch die folgenden drei Verträge geprägt:

- Vertrag über die Europäische Union
- Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union
- Vertrag über die Errichtung der Europäischen Atomgemeinschaft²⁵⁸

Mit der letzten Reform, dem Vertrag von Lissabon aus dem Jahr 2009, wurde der EU Rechtspersönlichkeit übertragen und die bisher drei getrennten Säulen (EG, GASP, PJZS) wurden zusammengeführt. (S. 14) Das politische System der Europäischen Union steht somit nicht außerhalb seiner Mitgliedsstaaten, sondern wurde vielmehr einem Recht als Mehrebenensystem charakterisiert. Durch den Vertrag von Lissabon wurde das politische System der EU umfassend neu geordnet. Dadurch wurde aus der früheren „Tempelkonstruktion“ der Europäischen Union mit drei Säulen eine einheitliche Organisation, die über eine Rechtspersönlichkeit verfügt.²⁵⁹

5.3 Die Erweiterung der Europäischen Union

Momentan verfügt die EU über siebenundzwanzig Mitgliedsstaaten. Dazu gehören die sechs Gründerstaaten der EWG, welche bereits im oberen Abschnitt erläutert wurden.²⁶⁰ Am 1. Jänner 1973 sind Dänemark (vermindert um Grönland), Irland und das Vereinigte Königreich der Gemeinschaft beigetreten. Ab diesem Zeitpunkt hatte die Europäische Union neun Mitglieder.²⁶¹ In Norwegen wurde durch eine Volksabstimmung der geplante EU-Beitritt im Oktober 1972 abgelehnt. Mit dem Beitritt Griechenlands am 1. Jänner 1981 wurde die sogenannte „Süderweiterung“ der EU eingeleitet und wurde schließlich mit dem Beitritt Spaniens und Portugals zum 1. Jänner 1986 abgeschlossen.²⁶² Im Jahr 1989 fällt die Mauer in Berlin. Bereits ein Jahr später, am 3. Oktober 1990 ist Deutschland wieder vereint und somit vergrößert sich die Europäische Gemeinschaft um das Gebiet der ehemaligen DDR.²⁶³ Der Süderweiterung folgten zum 1. Jänner 1995 Österreich, Finnland und Schweden.²⁶⁴ Die größte Erweiterung wird am 1. Mai 2004 gefeiert. Hier treten die baltischen Staaten Estland,

²⁵⁸Vgl. BORCHARDT 2010, S. 15f.

²⁵⁹ Vgl. VARWICK 2011, S. 15

²⁶⁰ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 17

²⁶¹ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 50

²⁶² Vgl. BORCHARDT 2010, S. 17

²⁶³ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 52

²⁶⁴ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 17

Lettland und Litauen, sowie die ost- und mitteleuropäischen Länder Tschechische Republik, Ungarn, Polen, Slowenien und die Slowakei, als auch die zwei Mittelmeerinseln Zypern und Malta der EU bei.²⁶⁵ Zwei Jahre später, am 1. Jänner 2007 wurde die Osterweiterung durch den Beitritt von Bulgarien und Rumänien vorerst abgeschlossen.²⁶⁶ Somit vergrößerte sich die Zahl der Mitglieder der Europäischen Union von 15 auf 27.²⁶⁷ Die Zahl der Unionsbürger wuchs um rund 90 Millionen auf 474 Millionen Menschen. Am 1 Juli 2013 erweiterte sich die die Union bislang ein letztes Mal. Als 28. Mitglied trat Kroatien der Europäischen Union bei.²⁶⁸ Diese historische Erweiterung ist der Kernpunkt eines langen Prozesses, welcher die Wiedervereinigung der europäischen Völker, der über ein halbes Jahrhundert durch den Eisernen Vorhang und den Kalten Krieg getrennten europäischen Völker, ermöglicht hatte. Hinter diesen Erweiterungen steht vor allem der Wille Frieden, Stabilität und wirtschaftlichen Wohlstand auf einem vereinten europäischen Kontinent hervorzubringen.²⁶⁹

Auch weitere Beitrittsverhandlungen laufen bereits, so beispielsweise mit der Türkei, welche ihren Antrag zum Beitritt bereits am 14. April 1987 gestellt hat. Die Beziehungen zwischen der EU und der Türkei reichen jedoch noch weiter zurück, denn schon 1963 wurde ein Assoziationsabkommen zwischen der EWG und der Türkei geschlossen, in dem auf eine Beitrittsperspektive Bezug genommen wurde. Im Dezember 1999 wurde der Türkei offiziell der Status eines Beitrittskandidaten verliehen. Auch wenn noch ein enormer Handlungsbedarf beispielsweise bei der Achtung der Menschenrechte und dem Schutz der Minderheiten besteht, war dies Ausdruck der Überzeugung, dass dieses Land Grundlagen für ein demokratisches System besitzt. Der Europäische Rat gab im Dezember 2004 schließlich Grünes Licht für die Aufnahme von Beitrittsverhandlungen mit der Türkei.²⁷⁰ Begonnen wurden diese Verhandlungen über einen Beitritt mit der Türkei demnach im Oktober 2005 und als Ziel hiervon wird der EU-Beitritt angestrebt.²⁷¹ Dennoch gibt es keine Garantie dafür, dass dieses Ziel auch tatsächlich erreicht wird. Ein solcher EU-Beitritt muss sehr sorgfältig vorbereitet sein, damit die Integration auf sanften Wege erfolgen kann, ohne aufs Spiel zu setzen, was in über 50 Jahren europäischer Integration erreicht worden ist. Kroatien und Mazedonien sind ebenfalls weitere Beitrittskandidaten. Auch Island hat im Jahr 2009 einen Beitrittsantrag gestellt. Die Europäische Kommission hat dem Rat bereits ein Jahr später empfohlen, die Beitrittsverhandlungen mit Island zu eröffnen.²⁷² Zurzeit ist noch nicht klar, wann und wie sich die Europäische Union neuerlich erweitern wird.²⁷³

²⁶⁵ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 53

²⁶⁶ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 17f

²⁶⁷ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 55

²⁶⁸ Vgl. REPUBLIK ÖSTERREICH - PARLAMENT (2015)

²⁶⁹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 18

²⁷⁰ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 18

²⁷¹ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 54

²⁷² Vgl. BORCHARDT 2010, S. 18f.

²⁷³ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 61

Entschlossen wendet sich die EU auch den Staaten des westlichen Balkans zu. Die EU hat beschlossen, auf diesem Gebiet dieselbe Strategie anzuwenden wie zuvor bei den neuen Beitrittsländern. Das heißt, dass für die Heranführung der westlichen Balkanländer an die EU bis hin zu einem künftigen Beitritt, ein erweiterter Stabilisierungs- und Assoziationsprozess den übergreifenden Rahmen bieten soll. Die „Europäischen Partnerschaften“, welche mit den Ländern Albanien, Bosnien und Herzegowina sowie Serbien und Montenegro, einschließlich des Kosovo bestehen, bieten hierbei einen ersten wichtigen Schritt. Diese Partnerschaften, welche im Einzelfall noch den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen sind, erfüllen den Zweck, den westlichen Balkanländern Hilfe zu leisten, damit die Vorbereitung auf den eventuellen Beitritt in geordneten und abgestimmten Rahmen erfolgen kann. Außerdem bieten sie den Rahmen für die Erstellung von Aktionsplänen, die zusätzlich mit Zeitplänen für durchzuführende Reformen ausgestattet sind und in denen Mittel genau zu definieren sind, welche die Länder gedenken einzusetzen, um die Anforderungen einer stärkeren Integration der EU zu erfüllen.²⁷⁴

Außerdem wird erstmals nicht nur der Beitritt zur Union, sondern auch ein möglicher Austritt durch den Vertrag von Lissabon geregelt.²⁷⁵ Im EU-Vertrag wird eine Austrittsklausel eingeführt, die den Mitgliedstaaten erlaubt, die EU wieder zu verlassen. Hierbei wird keine Bedingung an den Austritt geknüpft. Lediglich eine Übereinkunft zwischen der EU und dem betreffenden Mitgliedsstaat über die Modalitäten des Austritts, oder, falls diese Übereinstimmung nicht resultiert, des Verstreichens von zwei Jahren nach der Notifizierung der Austrittsabsicht, damit der Austritt auch ohne Übereinkommen wirksam wird. Allerdings fehlt eine Bestimmung über den Ausschluss eines Mitgliedstaates aus der EU, wenn schwere und andauernde Vertragsverstöße vorliegen.²⁷⁶

5.4 Die Grundwerte der Europäischen Union

Zu den Werten, auf welchen die Union aufbaut, zählen Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit sowie die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte von Personen, welche Minderheiten angehören. In allen Mitgliedsstaaten, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnen, sind diese Werte in einer Gesellschaft gemeinsam. Das Ziel der Europäischen Union ist es, den Frieden, ihre Werte und das Wohlergehen ihrer Völker zu fördern.²⁷⁷

²⁷⁴ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 19

²⁷⁵ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 8

²⁷⁶ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 19

²⁷⁷ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 21

5.4.1 Die Europäische Union sichert den Frieden

Kein anderes Motiv für die europäische Einigung wird übertroffen von dem Bedürfnis nach Frieden. Im letzten Jahrhundert sind bereits zwei Weltkriege in Europa abgehalten worden, von Staaten, die nun Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind. Aus diesem Grunde bedeutet Europapolitik allen voran auch Friedenspolitik. Somit ist durch die Errichtung der EU gleichzeitig auch die Basis für eine Friedensordnung geschaffen worden, welche einen Krieg zwischen ihren Mitgliedsländern unmöglich macht. Dies zeigen vor allem 50 Jahre Frieden in Europa. Je mehr europäische Staaten der EU beitreten, umso stärker wird die Friedensordnung werden. Deshalb haben die letzten beiden Erweiterungen der EU einen bedeutenden Beitrag zur Stärkung der europäischen Friedensordnung erzielt.²⁷⁸

5.4.2 Die Leitmotive der EU

Das Leitmotiv lautet Einheit. Probleme der Gegenwart können nur überwunden werden, wenn die europäischen Staaten auf dem Weg, der sie zu ihrer Einheit führt, fortschreiten. Viele Menschen sind der Ansicht, dass der Friede in Europa und in der Welt, wirtschaftlicher Wohlstand sowie soziale Sicherung als auch Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, ohne die europäische Integration und ohne EU nicht zu erhalten und für die Zukunft nicht zu sichern wären. Probleme wie Arbeitslosigkeit, unzureichendes Wachstum und auch Umweltbelastungen sind schon lange Zeit keine nationalen Probleme mehr und können auch nicht national gelöst werden.²⁷⁹ Diese Herausforderungen können in gemeinsamer Zusammenarbeit leichter gelöst werden.²⁸⁰

„Nur im Rahmen der EU kann eine stabile Wirtschaftsordnung errichtet, nur durch gemeinsame europäische Anstrengungen eine internationale Wirtschaftspolitik erreicht werden, welche die Leistungsfähigkeit der europäischen Wirtschaft verbessert und den sozialen Rechtsstaat festigen hilft.“²⁸¹

Wenn diese innere Geschlossenheit fehlt, kann Europa seine politische und wirtschaftliche Unabhängigkeit von der übrigen Welt nicht schützen sowie eine Teilhabe an der Weltpolitik nicht sichern. Eines muss jedoch bedacht werden, Einheit kann nur dort aufrecht erhalten bleiben, wo auch Gleichheit herrscht. Das bedeutet, dass kein EU-Bürger wegen seiner Staatsangehörigkeit schlechter gestellt beziehungsweise diskriminiert wird. Deshalb müssen unterschiedliche Behandlungen, welche aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung bestehen, unbedingt bekämpft werden. Alle Unionsbürger sind außerdem vor dem Gesetz gleich. Das heißt für die Mitgliedstaaten, dass niemand Vorrang gegenüber einem anderen hat. Naturgegebene Unterschiede wie beispielsweise

²⁷⁸ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 23

²⁷⁹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 23

²⁸⁰ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 61

²⁸¹ BORCHARDT 2010, S. 23

Größe und Bevölkerungszahl und Strukturen eines Landes sind nur innerhalb des Gleichheitsprinzips zu lösen.²⁸²

5.4.3 Die Grundfreiheiten der Europäischen Union

In der Europäischen Union sind vor allem Freiheit, Recht und Werte von großer Bedeutung. Es ist heute zwar möglich, sich frei über die Landesgrenzen zu bewegen, zu leben und auch zu arbeiten, dennoch könnten diese Freiheiten ohne Sicherheit nicht existieren. Bedrohungen, welche von Terrorismus oder organisierter Kriminalität ausgehen, machen vor nationalen Grenzen keinen Halt, deshalb ist gerade eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene von großer Wichtigkeit.²⁸³ Freiheit wird durch Frieden, Einheit und Gleichheit vermittelt. Durch die Verbindung von 27 Staaten wird gleichzeitig ein größerer Raum geschaffen und auch eine Reihe von Freiheiten wird über die nationalen Grenzen hinaus gewährt. Dies sind vor allem Freizügigkeiten der Arbeitnehmer, Niederlassungsfreiheit, Freiheit im Dienstleistungsverkehr, die Freiheit des Warenverkehrs und auch des Kapitalverkehrs. Diese Grundfreiheiten ermöglichen dem Unternehmer seine freien Entscheidungen, dem Arbeitnehmer die freie Wahl seines Arbeitsplatzes und den Verbrauchern die freie Wahl zwischen den vielfältigen Produkten innerhalb des gesamten EU-Raums. Hierzu gelten allerdings für Bürgerinnen und Bürgern aus den Mitgliedsländern, welche erst seit dem 1. Mai 2004 und dem 1. Jänner 2007 beigetreten sind, zum Teil Übergangsregelungen.²⁸⁴ Die Spielräume für die Entfaltung des gemeinsamen „Wir-Gefühls“ in Europa werden umso größer, je mehr die nationalen Grenzen an Abgrenzungskraft verlieren. Dies ist vor allem für die Weiterentwicklung des europäischen Bewusstseins ein weiterer Meilenstein.²⁸⁵

5.4.4 Der Grundsatz der Solidarität

Der notwendige Ausgleich zur Freiheit ist die Solidarität. Denn bekanntlich geht eine rücksichtslose Anwendung von Freiheit immer auf die Lasten anderer. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, dass eine Gemeinschaftsordnung, die einen dauerhaften Bestand haben soll, auch die Solidarität der Mitgliedsländer als unerlässliches Prinzip anerkennt und somit auch die Vorteile, das heißt den Wohlstand, wie auch Lasten auf alle Mitglieder gleichmäßig und gerecht aufteilt.²⁸⁶

²⁸² Vgl. BORCHARDT 2010, S. 23

²⁸³ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 65

²⁸⁴ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 24f.

²⁸⁵ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 66

²⁸⁶ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 25

5.4.5 Anerkennen der Identität

Die nationale Identität der einzelnen Mitgliedstaaten wird geachtet, denn sie sollen nicht in der EU aufgehen, sondern ihre nationalen Eigenheiten in die Europäische Union einbringen. Vor allem aus der Vielfalt der nationalen Eigenheiten als auch der einzelnen Identitäten schöpft die EU ihre geistig moralische Kraft, welche zum Wohle des gemeinsamen Ganzen eingesetzt wird.²⁸⁷

5.4.6 Das Bedürfnis nach Sicherheit

Letzten Endes ist die Sicherheit abhängig von all diesen Grundwerten. Durch das terroristische Attentat vom 11. September 2001 ist die Bekämpfung von Terrorismus und organisierter Kriminalität in Europa wieder in den Vordergrund gerückt. Somit wird der Schutz der EU-Außengrenzen gesichert und die Zusammenarbeit zwischen Justiz und Polizei intensiviert. Sicherheit bezieht sich im europäischen Kontext jedoch auch auf die soziale Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger. Dazu zählt zum einen die Sicherheit der Arbeitsplätze und zum anderen die Sicherheit der unternehmerischen Vorkehrungen, die vertraulich auf den Bestand der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen getroffen werden. EU-Organe sollen daher den Bürgerinnen und Bürgern sowie Unternehmen ihre Zukunft berechenbar machen sowie den Verhältnissen von denen sie abhängen, Bestand verleihen.²⁸⁸

5.4.7 Die Grundrechte der EU

Zu den zugrundeliegenden Grundwerten und Wertvorstellungen der Europäischen Union gehören auch individuelle Grundrechte der Bürgerinnen und Bürger. Ausgehend von den aus dem 18. Jahrhundert stammenden Erklärungen der Menschen- und Bürgerrechte, zählen Grund- und Freiheitsrechte zum festen Bestandteil der Verfassungsordnungen der meisten zivilisierten Staaten. Insbesondere gilt dies für die Mitglieder der EU, deren Rechtsordnungen, welche auf Wahrung des Rechts als auch auf Achtung der Würde aufgebaut sind. Außerdem gibt es noch zahlreiche internationale Abkommen zum Schutz der Menschenrechte. Davon kommt der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten („EMRK“) eine besondere Bedeutung zu. Der Gerichtshof der europäischen Union entwickelte zunächst die einzelnen Grundrechtsgewährleistungen aus einigen Vertragsbestimmungen selbst. Besonders gilt dies für die vielen Diskriminierungsverbote, die jeweils besonderen Gesichtspunkte des allgemeinen Gleichheitssatzes ausdrücken. Die Ansätze eines gemeinschaftsrechtlichen Grundrechtsschutzes wurde vom Gerichtshof immer wieder durch weitere Grundrechte erweitert und weiterentwickelt. In Rechtsstreitigkeiten wird immer wieder das Gebot der

²⁸⁷ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 25

²⁸⁸ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 25

Gleichbehandlung herangezogen. Dieses Gebot besagt, dass vergleichbare Sachverhalte nicht unterschiedlich behandelt werden dürfen, außer es liegt eine Differenzierung vor, die objektiv gerechtfertigt wäre. Allerdings verbietet das Gleichbehandlungsgebot nicht, dass entgegen bisheriger internationaler Gepflogenheiten Inländer beziehungsweise Inlandserzeugnisse strengeren Anforderungen unterworfen werden können, als Staatsangehörige anderer Mitgliedstaaten oder Einfuhrprodukten. Gemeinschaftsrechtlich kann dieser sogenannten „umgekehrten Diskriminierung“ nicht abgeholfen werden, da dies die Folge der beschränkten Urteilskompetenz ist.²⁸⁹

Durch die Rechtsprechung des Gerichtshofs verfügt das Unionsrecht ebenfalls über eine große Auswahl an grundrechtsverwandten rechtsstaatlichen Prinzipien. Dabei kommt eine überragende Bedeutung dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit zu, wobei das Gebot der Güter- und Interessensabwägung enthalten ist. Einen besonderen Stellenwert nimmt auch die Forderung nach Transparenz ein. Dabei sollen die Entscheidungen möglichst offen und bürgernah getroffen werden. Ein grundlegendes Element dieser Transparenz ist auch, dass jeder Unionsbürgerin und jedem Unionsbürger sowie jeder juristischen Person, mit dem Sitz in einem EU-Mitgliedstaat, ein Recht auf Zugang zu den Dokumenten des Rates und der Europäischen Kommission zusteht.²⁹⁰

Der Vertrag von Lissabon hat einen entscheidenden Schritt zur Herausbildung einer Grundrechtsordnung für die EU gemacht und somit auch den Grundrechtsschutz in der EU auf eine neue Grundlage gebracht.²⁹¹

„Der neue Grundrechtsartikel im EU-Vertrag (Artikel 6) erklärt über einen Verweis die Charta der Grundrechte der Europäischen Union für das Handeln der EU-Organe und der Mitgliedstaaten, soweit sie Unionsrecht anwenden und durchführen, für verbindlich.“²⁹²

Diese Grundrechtecharta wurde zum Auftakt des Europäischen Rates von Nizza am 7. Dezember 2000 feierlich als „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ angekündigt. Bei den Beratungen über eine europäische Verfassung wurde sie überarbeitet und zum integrierten Bestandteil des Verfassungsvertrages vom 29. Oktober 2004. Jedoch war nach dem Scheitern des Verfassungsvertrages die Grundrechtecharta erneut ein selbstständiger Rechtsakt. Von nun an verweist der EU-Vertrag in verbindlicher Form auf diese Grundrechtecharta. Dadurch erhält diese Grundrechtecharta Rechtsverbindlichkeit und legt gleichzeitig den Geltungsbereich der Grundrechte im Unionsrecht fest. Dies gilt allerdings nicht für Polen und das Vereinigte Königreich, denn diese Staaten wollten sich nicht diesem Grundrechtsregime unterwerfen. Sie befürchteten dadurch bestimmte nationale Positionen aufgeben oder zumindest ändern zu müssen.²⁹³ Durch die Charta der Grundrechte erhalten die

²⁸⁹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 26-28

²⁹⁰ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 28f.

²⁹¹ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 30

²⁹² BORCHARDT 2010, S. 30

²⁹³ Vgl. BORCHARDT 2010, S. 30

Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union einen Katalog, in welchem alle bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rechte aufgelistet werden.²⁹⁴

5.5 Bewältigung europäischer Krisen

Europa besteht aus Krisen und deren erfolgreiche Bewältigung. Die Integrationskrise ist in der europäischen Integrationsgeschichte nicht das einzige Problem. Allerdings konnte die Integration im Zuge eines neuen Aufbruchs, welcher oftmals auf Umwegen neuen Schwung erhalten hatte, Momente des Scheiterns großer Integrationsprojekte, wie beispielsweise der Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG) in den 1950er Jahren, die Verhandlungen um die Fouchet-Pläne in den 1960er Jahren oder die Verfassungsentwürfe des Europäischen Parlaments in den 1970er Jahren, überwinden. Somit handelt die Geschichte der Europäischen Integration vor allem von Krisen sowie mit deren Umgang und Überwindung. So gesehen hat auch jede Krise in Europa ein potenziell integratives Moment. Gleichzeitig kommen einige Gewissheiten aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert bezüglich der Europäischen Integration und der zentralen politischen Organisation des Kontinents, die Europäische Union, ins Wanken. Dieses Umdenken, in welches die Europäische Union geraten ist, ergibt sich zum einen aus den Nachwirkungen der internationalen Finanzkrise aus dem Jahre 2008 und folgende beziehungsweise der damit verbundenen Diskussion um die Beständigkeit der gemeinsamen europäischen Währung. Eine wesentliche Rolle spielt jedoch zum anderen auch das Scheitern des Verfassungsvertrages im Mai 2005 und der Vertrag von Lissabon, der nach einigen Schwierigkeiten in Kraft trat und den gescheiterten Verfassungsvertrag ersetzt. Dies zeigte die vorläufigen Grenzen der Integrationsfähigkeit auf. In der Geschichte der Europäischen Integration gab es bereits öfters Probleme bei der Ratifizierung von bereits ausgehandelten Verträgen. Auch wenn eine bessere politische Alternative zur gemeinsamen Bewältigung der vielfachen Herausforderungen nicht denkbar oder erkennbar sind, bleibt Europa ein unvollendetes Projekt. Aus diesen Krisen lassen sich zwei gegensätzliche Lehren ziehen. Entweder es wird sich eher auf weniger Integration und auf mehr nationale Verantwortung für schlechte nationale Politik eingelassen. Folgendermaßen ist es auch in den europäischen Verträgen angelegt. Die andere Lehre würde mehr Integration und mehr gemeinsame Verantwortung mit einer zentralen Kontrolle und Steuerung auf EU-Ebene für zentrale wirtschafts- und sozialpolitische Fragen benötigen. Beide Lehren hätten schwerwiegende Konsequenzen für die Krisen und Zukunft der Europäischen Union. Trotz der Schwierigkeiten ist die Europäische Integration ein beeindruckendes Projekt, welches noch nicht am Ende ist und auch großes Zukunftspotential hat. Natürlich ist die Form dieser Zukunft noch sehr ungewiss.²⁹⁵

²⁹⁴ Vgl. KUNZMANN 2011, S. 9

²⁹⁵ Vgl. VARWICK 2011, S. 7-10

Viele österreichischen Tageszeitungen befassen sich mit den starken Krisen und Problemen der Europäischen Union. „Der Standard“ schreibt dazu in der Ausgabe vom 13. Jänner 2016:

„Das europäische Integrationsprojekt befindet sich unleugbar in einer Krise, wahrscheinlich der gefährlichsten seiner Geschichte, möglicherweise sogar in seiner letzten.“²⁹⁶

Auch die „Wiener Zeitung“ schreibt über die Krisen der Europäischen Union:

„Die Flüchtlingskrise stelle die Länder vor Herausforderungen, die über die politische und gesellschaftliche Dimension der Migration hinausgehen.“²⁹⁷

Im Bezug auf diese Thematik schreibt die Tageszeitung „Die Presse“ am 16. Jänner 2016, dass Europa die erprobten Lösungen ausgehen.²⁹⁸

5.6 Die Zwiespältigkeit der europäischen Politik

Vom Beginn des 21. Jahrhunderts bis heute, ist ein merkwürdiges Phänomen zu beobachten, denn sechs westeuropäische Staaten gründen 1951 eine europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl sowie eine Atom- und Wirtschaftsgemeinschaft, aus welcher schließlich ein Integrationskern für immer neue Gemeinschaften wurde. Der überwiegende Teil der europäischen Staaten gehört heutzutage der Europäischen Union an. In vielen Feldern der Politik ist der Nationalstaat nicht mehr die alleinige Instanz, der ein effektives Regieren zusichern kann. Aus diesem Grund werden häufig zentrale Politikfelder der Mitgliedsstaaten auf die EU-Ebene verlagert, um sie dort in einem ausdifferenzierten und komplizierten Prozess zwischen Parlament, Rat und Kommission unter Einbindung der Mitgliedsländer zu entscheiden. Dadurch europäisieren sich die politischen Systeme der Mitgliedsstaaten.²⁹⁹

In den 2000er-Jahren versuchte die EU durch einen Verfassungsvertrag, den Integrationsprozess auf eine neue Stufe zu bringen und ihre Strukturen an die Erweiterung auf 27 Mitgliedsstaaten anzupassen. Dies scheiterte jedoch an den Referenden in Frankreich und den Niederlanden. Erst nach der Rücknahme der Verfassungssymbolik in Form des Lissabonner Vertrages konnte dieser im Jahr 2009 ratifiziert werden. Durch den langen und schwierigen EU-Reformprozesses der 2000er-Jahre wurden deutliche Spuren in der Europäischen Integration hinterlassen.³⁰⁰

Zum einen hat die Zahl der Regierungen innerhalb der EU, die eine Vertiefung der Integration ablehnen und sogar in einigen Bereichen eine Renationalisierung fordern, stark zugenommen. Vor allem in den Bevölkerungen der Gründungsmitglieder der EU wird sie zunehmend

²⁹⁶ FÜRST 2016

²⁹⁷ WIENER ZEITUNG 2016

²⁹⁸ Vgl. LACZYNSKI 2016

²⁹⁹ Vgl. VARWICK 2011, S. 12

³⁰⁰ Vgl. VARWICK 2011, S. 12f.

beobachtet. Zum anderen verdeutlichte die Krise des Euros, dass die EU enormen Fliehkräften ausgesetzt ist, jedoch auch ein beachtlicher Druck besteht, hin zu mehr Integration.³⁰¹

5.7 Integration - ein komplexes Thema in der Europäischen Union

Zu Beginn der europäischen Vereinigung hatte die Integration vor allem das Ziel, dass Krieg und Völkermord nicht mehr auf dem europäischen Kontinent vorkommen. Laut Varwick bedeutet das, dass die europäische Integration die Antwort auf die Katastrophen des 20. Jahrhunderts ist und es somit in kleinen Schritten zu einem möglichst andauernden Frieden in Europa kommt. Bei der europäischen Einigung gab es viele Fragen, bezüglich der institutionellen Lösung, um den europäischen Frieden umzusetzen. In den vergangenen zehn Jahren hat sich der Kontext, in welchem Integration stattfindet, grundlegend verändert. Im Bezug auf die Politik setzt sich die Europäische Union konzeptionell, und institutionell damit auseinander, den weltpolitischen Wandel zu verarbeiten. Die Bedingungen der europäischen Integration haben sich in einigen Parametern geändert. Dadurch muss die Europäische Union dazu die Rahmenbedingungen abstimmen.³⁰²

5.7.1 Herausforderungen und Probleme des Integrationsprozesses in der EU

Da sich die Europäische Union vergrößert und somit vielfältiger und unterschiedlicher wird, werden die ökonomischen Unterschiede zunehmen. Zum einen weisen die neuen Mitglieder eine deutliche niedrigere Leistungsfähigkeit im Bezug auf die Wirtschaft auf. Andererseits wird die Spannweite der politischen Kulturen noch größere Probleme mit sich bringen. Schließlich ist es fraglich, ob es durch die Interessensvielfalt zu einer gemeinsamen Integrationsideologie kommen kann. Folglich muss die Integration flexibler gestaltet werden und somit ist es nicht mehr möglich, dass alle Länder in allen Politikfeldern mitarbeiten können. Dies hätte jedoch zur Folge, dass ein gemeinsames Integrationsziel aufgegeben wird. Fragen, für das Gelingen effektiver und erfolgreicher Politik treten immer mehr in den Fokus, denn die Problematik der demokratischen Legitimation wird immer bedeutender.³⁰³

Des Weiteren basiert die Europäische Union offenbar auf Beziehungen zwischen den Staaten. Daher ergibt sich die Frage, ob sie mit Maßstäben demokratischer Modelle, die mittels nationalstaatlich organisierter Gesellschaften abgefasst wurden, gemessen werden können.³⁰⁴

In Frage gestellt wird außerdem, wie weit Bürgerinnen und Bürger sowie politische Eliten der Mitgliedsstaaten den Integrationsprozess tragen. Bekanntermaßen zeigt die Bevölkerung seit

³⁰¹ Vgl. VARWICK 2011, S. 13f.

³⁰² Vgl. VARWICK 2011, S. 22f.

³⁰³ Vgl. VARWICK 2011, S. 24

³⁰⁴ Vgl. VARWICK 2011, S. 24f.

der großen Erweiterung in den 2000er-Jahren zunehmend eine kritische Haltung. Außerdem sind die Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise immer noch spürbar. Dennoch kann nur durch das Vertrauen und die Unterstützung der Bürgerinnen und Bürger die Europäische Union auf eine lange Sicht bestehen.³⁰⁵

Ebenso sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass jeder Integrationsprozess gleichzeitig auch zu einer Ausgrenzung führt, was natürlich auch die Europäische Integration betrifft. Das beachtliche Problem hierbei ist, dass die Europäische Union beinahe den gesamten westlichen und zentralen Teil des Kontinents einnimmt. Dazu ergibt sich die Frage, wie das Verhältnis zu den Außenstehenden gehandhabt wird. Schließlich werden alle Nachbarn von den Entscheidungen der Europäischen Union betroffen sein, jedoch nicht am Zustandekommen mitwirken.³⁰⁶

Zusätzlich ist fraglich, zu welchem Zeitpunkt die Aufnahmekapazität der Europäischen Union durch die wachsende Zahl der Mitgliedsstaaten sowie der damit verbundenen Heterogenität, erschöpft ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der außen- und sicherheitspolitische Bereich. Obwohl hier schon bemerkenswerte Fortschritte erzielt wurden, handelt es sich leider nicht um eine einheitliche Union. Ein Beispiel hierfür wäre der Krieg im Irak, denn in diesem Fall wurden die politischen Interessen der EU-Länder sichtbar. Diese Probleme zeigen auf, dass diese Fragen und Problemstellungen schon seit dem Beginn des Prozesses der Integration im Raum stehen und diskutiert werden. Laut Johannes Varwick im Buch „Europäische Union - Krise, Neuorientierung, Zukunftsperspektiven“ schwankt die EU beständig zwischen den beiden Polen Krise und Reform. Dabei sollte bedacht werden, dass die jüngste Reform bereits den Kern der nächsten Krise in sich trägt.³⁰⁷

5.7.2 Ein neues Integrationsmodell durch „European Onion“

Mittlerweile stellt sich nicht mehr die Frage, ob die Europäische Union ein neues Integrationsmodell braucht, sondern welches sie benötigt und vor allem welches Konzept im Laufe der Zukunft durchsetzbar ist. Vieles deutet bis jetzt darauf hin, dass die Europäische Union künftig als „European Onion“ zu verstehen ist. Das heißt, dass sich die Europäische Union in folglich durch eine Art Zwiebel darstellt, die aus verschiedenen Schichten besteht. Die „European Onion“ lässt sich nach Varwick durch die Schlagwörter Flexibilisierung und Differenzierung beschreiben. Mit den momentanen 28 Mitgliedsländern und der damit in Verbindung stehenden politischen sowie wirtschaftlichen Heterogenität ist die Europäische Union enormen Fliehkräften ausgesetzt. Dadurch ist die Handlungsfähigkeit und auch die innere Stabilität gefährdet. Ein mögliches Entgegenwirken auf diese zunehmende Heterogenität könnte durch eine verstärkte Zusammenarbeit in den Bereichen Wirtschaft und

³⁰⁵ Vgl. VARWICK 2011, S. 25

³⁰⁶ Vgl. VARWICK 2011, S. 26f.

³⁰⁷ Vgl. VARWICK 2011, S. 27-29

Politik erfolgen. Bereits im Nizza-Vertrag wurde festgelegt, dass es denjenigen Ländern gestattet ist mit der Integration in bestimmten Feldern der Politik voranzuschreiten, welche diesen Wunsch haben. Der Nachteil hiervon ist, dass keine einheitliche und gleichzeitige Integration erfolgt. Varwick macht jedoch die Anmerkung, dass die flexible Integration weder ein Wundermittel sei, noch würde damit das neue europäische Rad erfunden werden.³⁰⁸ Das Beispiel der „Eurowährung“, macht dies deutlich, denn nur 17 von 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben sich am Euro beteiligt.

Grundsätzlich unterscheidet man drei Arten einer flexiblen Integration. Im folgenden Abschnitt werden diese drei Arten erläutert:

Beim Modell „Abgestufte Integration“ gibt es einerseits die Gefahr einer dauerhaften Spaltung der Europäischen Union. Andererseits ist es ein Versuch durch ein gemeinsames Ziel die Integration zu festigen.

Die Modelle „Variable Geometrie“ und „A-la-carte-Konzeption“ hingegen geben das gemeinsame Integrationsziel auf und es wird somit eher mit dem individuellen Integrationswillen entschieden. Die Problematik bei dem Modell der „Variablen Geometrie“ ist, dass dadurch der Zusammenhalt der Union gefährdet ist. Außerdem drohen dabei auch überkomplexe Entscheidungsstrukturen. Wiederrum besteht bei der „A-la-carte-Konzeption“ die Gefahr, dass diverse Gemeinschaften zerfallen und das Resultat daraus wäre ein fehlendes Zusammengehörigkeitsgefühl der Union.³⁰⁹

„Mischformen der flexiblen Integration, die bis hin zu einem Kerneuropa von Staaten reichen mögen, die in der Lage und willens sind, die Entwicklung zu einer bundesstaatlichen Ordnung mit zu gestalten, dürfen also alles in allem eine realistische Zukunftsperspektive sein.“³¹⁰

Es wird nötig sein, eine enge politische Union mit jenen Staaten zu schaffen, die zu dieser Integration bereit sind.³¹¹

5.7.3 Die EU als friedensgefährdender Großstaat

Die Europäische Union ist auch wie alle anderen Großstaaten eine Gefahr für den Frieden der Welt. Karl-Albrecht Schachtschneider bezeichnet im Buch „Europäische Union - Krise, Neuorientierung, Zukunftsperspektiven“ die Union als Militärstaat, der durch seine Macht eine Gefahr für die Nachbarstaaten und sogar für die ganze Welt darstellt. Er schreibt außerdem, dass die Europäische Union nicht mehr dem Erhalt des Friedens dient sondern sie hat sich das Recht zum Frieden gegeben. Dabei beruft er sich auf den Art. 43 Abs.1 S.1 EUV und erklärt, dass sich die EU zu „Kampfeinsätzen im Rahmen der Krisenbewältigung

³⁰⁸ Vgl. VARWICK 2011, S. 32-34

³⁰⁹ Vgl. VARWICK 2011, S. 34f.

³¹⁰ VARWICK 2011, S. 35

³¹¹ Vgl. VARWICK 2011, S. 35

einschließlich Frieden schaffender Maßnahmen und Operationen zur Stabilisierung der Lage nach Konflikten“ befugt.³¹²

5.7.4 Zukunftsperspektive der Europäischen Union

Die Rolle der Europäischen Union hat sich durch das Ende des Ost-West-Konflikts deutlich gewandelt. Sie wurde mittels der Erweiterung zu einem Stabilitätsgaranten des Kontinents Europa. Wegen zahlreicher Verwerfungen und andauernder Heterogenität ist es nicht völlig unmöglich, dass es zu einem Zerfall der Europäischen Union kommt. Dennoch ist es durch den Druck von außen sowie durch die Machtverschiebung von großer Bedeutung für Europa, sich weiter zu integrieren und auch gemeinsame Antworten auf Probleme der Zukunft zu finden. Eines ist laut Varwick jedoch klar: Die politischen Organisationsformen des politischen Europas sind mehr im Fluss, als es der Bevölkerung heutzutage bewusst ist. Allerdings stehen die schwierigen Debatten zur Integration sowie der Position der europäischen Staaten im Internationalen System erst bevor.³¹³ Damit ein europäisches Europa bestehen kann, müssen die Werte der Aufklärung, Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gewahrt werden. Des Weiteren schreibt Schlachtschneider, dass ein Staatenbund nur bestehen kann, wenn die existentielle Staatseigenschaft und die existentiellen Staatlichkeiten der Mitgliedsstaaten gewahrt werden. Demokratie, Rechts- und Sozialstaat lassen sich nicht anders vereinbaren.³¹⁴

5.8 Resümee

Auf die EU und ihre Vorläufer geht eine Geschichte von über 50 Jahren zurück. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs bis 1995 existierte das Leben von uns Österreichern auf Basis nationaler Gesetze und Verfassungen, doch das änderte sich mit dem Beitritt zur Europäischen Union. So kam es zu einem Neubeginn und neuen Ideen einer neuen europäischen Ordnung. Bis dahin hatte es noch keine vergleichbare friedliche und freiwillige Staatenvereinigung gegeben. Mit Hilfe der Verträge von Nizza und Amsterdam erweiterte sich die Europäische Union von 15 auf 28 Mitgliedsstaaten. Das wichtigste Motiv der Europäischen Union ist das Bedürfnis nach Frieden. Durch die Erschaffung der Europäischen Union wurde die Basis für eine Friedensordnung geschaffen, die einen Krieg zwischen Mitgliedsstaaten unmöglich macht. Die Europäische Union ist somit ein Friedensprojekt in kleinen wirtschaftlichen Schritten in einem stetigen Wechselspiel. Auch wenn eine bessere politische Alternative zur gemeinsamen Bewältigung der Herausforderungen nicht denkbar ist, bleibt Europa ein unvollendetes Projekt.

³¹² Vgl. VARWICK 2011, S. 132

³¹³ Vgl. VARWICK 2011, S. 36f.

³¹⁴ Vgl. VARWICK 2011, S. 133

6 LEHRPLANVERGLEICH ZUM THEMA „EUROPÄISCHE INTEGRATION - EIN FRIEDENSPROJEKT IN KLEINEN WIRTSCHAFTLICHEN SCHRITTEN“

Im folgenden Abschnitt der Bachelorarbeit möchte ich die theoretischen Überlegungen zu möglichen Lernfeldern in der NMS durch ein konkretes Beispiel zeigen. Da es an solchen konkreten Umsetzungsvorschlägen in der österreichischen Literatur noch mangelt, fiel meine Wahl auf eine der großen Thematiken in der 4. Klasse.

Einerseits sind hier die Zugänge der beiden für diese BEd-Arbeit ausgewählten Fächer GW und GS/PB noch am ehesten kompatibel beziehungsweise lassen sich hier noch sehr gut unterschiedliche Zugänge für lernfeldmäßige Behandlungen festmachen. Sicher spielte auch bei meiner Auswahl eine Rolle, dass sich meinen Erfahrungen in den Schulpraxisstunden zufolge, gerade mit Schülerinnen und Schülern dieser Alterstufe eine Reihe besonders interessanter Methoden eröffnen können.

Als erstes wird Bezug genommen auf die Verflechtungen der Lehrpläne der Fächer Geografie und Wirtschaftskunde (GW) beziehungsweise Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GS/PB) zum Thema „Europäische Integration - Ein Friedensprojekt in kleinen wirtschaftlichen Schritten“. Hierbei wird das Augenmerk auf die 4. Klasse NMS beziehungsweise 8. Schulstufe gelegt, in welcher diese Thematik in beiden Gegenständen erarbeitet werden soll. Dieser Lehrplanvergleich soll verdeutlichen, welche Gemeinsamkeiten die Lehrpläne aufweisen und wie in weiterer Folge fächerübergreifend gearbeitet werden kann.

6.1 Überschneidungen im Lehrplan

Für die planende Lehrkraft ist es zunächst einmal relevant, welche Grundlagen und Hilfen für die ins Auge gefasste Thematik sich aus den Lehrplantexten der NMS-Verordnung herauslesen lassen:

4. Klasse:

Gemeinsames Europa - vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas - Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft - erfassen.

Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.

Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.

Abbildung 21: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geografie und Wirtschaftskunde ³¹⁵

³¹⁵In: LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 51

Aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wäre der folgende Aspekt

Abbildung 22: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

- Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen.
- Selbstverständnis der Geschlechter (Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit) und Generationen (Familie im Wandel).
- Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems - Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand.
- Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich - Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
- Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.
- Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 – Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO; Die USA und die Sowjetunion – ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme.
- Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen).
- Österreich - die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel; Neue Soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung).
- Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU.
- Medien und deren Auswirkung auf das Politische; Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierungen, Wahlwerbung).
- Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-Democracy); Zukunftschancen im Spannungsfeld zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen.

geeignet, welcher gelb markiert ist:

316

Aus den beiden Lehrplänen ist erkennbar, dass sich Geografie und Wirtschaftskunde zu diesem Thema eher mit kulturellen, landschaftlichen, wirtschaftlichen und regionalen Aspekten sowie mit den einzelnen Staaten befasst.³¹⁷ Hierbei wird der Fokus neben wahrnehmungsgeographischen Aspekten auch auf die Wirtschaft gelegt, die durch die Europäische Union und Europa betrieben wird.³¹⁸ Dazu gibt es aber indirekt eine ganze Reihe von weiteren Anknüpfungspunkten: Gerade die Ereignisse des Sommers 2015 bieten vielfältige Anknüpfungspunkte, die nicht nur über die EU-Integration und über den Begriff „Bevölkerung“ hinausgehen, sondern da dieser auch verschiedenste Aspekte der Migration beinhaltet, welche aber auch strukturelle Bevölkerungsveränderungen, seien sie durch Alterung oder Migrantenzuzug, bedingt. Dieses ist auch im dritten GW-Lernziel anschlussfähig. Die im Vergleich zum GS/PB-LP viel stärker kompetenzorientierte Formulierung des zweiten und auch des dritten Lernziels lassen vielfältige Planungsmöglichkeiten nach aktuellen Situationen und Problemlagen offen.

³¹⁶In: LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46

³¹⁷Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 42-52

³¹⁸Vgl. Sitte, Ch. 2014b, S. 58

Der Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung betrachtet dieses Thema eher vom Blickwinkel der Politik und geht dabei auf politische Probleme, Aufgaben und der Verantwortung Europas sowie der Europäischen Union ein. Auch die Verantwortung Österreichs in Europa beziehungsweise in der EU ist eine wichtige Komponente im Lehrplan. Im Gegensatz zum GW-Lehrplan sind diesbezügliche Unterrichtsziele im GS/PB-Lehrplan viel stärker in seinem Stoffteil bezüglich vorgelagerter allgemeiner Zielvorgaben enthalten. Hierzu gibt es in den einzelnen Fachlehrplänen „Beiträge zu den Bildungsbereichen“. Der Geschichtsunterricht sollte so gestaltet sein, dass Schülerinnen und Schüler historische und politische Kompetenzen erwerben.³¹⁹ Im Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde sollten geografische und wirtschaftliche Inhalte miteinander verknüpft werden. Dafür sind im Lehrplan verschiedene Themenkreise vorgesehen.³²⁰

6.2 Fächerübergreifendes Konzept zum Thema „Europäische Integration“

Der folgende Textteil beinhaltet ein eigens erstelltes Konzept, das zeigt wie fächerübergreifend in den Gegenständen Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in einer 4. Klasse der Neuen Mittelschule zum Thema „Europäische Integration“ gearbeitet könnte. Die einzelnen Überschriften und Unterkapitel sollen zeigen, welche Aspekte in den Geschichte- beziehungsweise Geografieunterricht einfließen können.

6.2.1 Methode zu diesem Konzept

Um dieses Konzept zu erstellen, wurden diverse Schulbücher der beiden Fächer Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie Geografie und Wirtschaftskunde durchgearbeitet. Dabei wurden Überschneidungen und wichtige Aspekte gefiltert und in eine große Übersicht geschachtelt.

6.2.2 Möglichkeit zur Vermittlung „Europäischer Integration“ (4. Klasse NMS)

- Ideen zu einem geeinten Europa (geschichtlicher Aspekt)
 - Vorstellung vom geeinten Europa im Spätmittelalter³²¹
 - Bis wohin reicht das vereinigte Europa?³²²
 - Wo liegt Europa?³²³
 - Gründung einer Paneuropa-Union durch Richard Coudenhove-Kalergi³²⁴

³¹⁹Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 43

³²⁰ Vgl. LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 48

³²¹ Vgl. BAILER-GALANDA, MAGYARY-KOSSA, ZELENKA, u.a. 2008, S. 59

³²² Vgl. DONHAUSER, BERNLOCHNER, u.a. 2009, S. 142f.

³²³ Vgl. HUBER, GUSENBAUER 2012, S. 131

³²⁴ Vgl. VOCELKA, SCHEICHL, MATZKA 2014, S. 147

- Anfängliche Schritte hin zur Europäischen Union: (geschichtlicher Aspekt)
 - Gegensätze zwischen Deutschland und Frankreich
 - Bewältigung des mehr als 1.000-jährigen Konfliktpotentials
 - kriegerische Auseinandersetzungen, die dabei Europa verwüsteten
 - Überwindung der Auseinandersetzungen nach dem Zweiten Weltkrieg
 - Verwirklichung eines geeinten Europas³²⁵ in kleinen Schritten

- Entstehung der Europäischen Union: (wirtschaftlicher und politischer Aspekt)
 - Gründe für den Wirtschaftlichen Zusammenschluss³²⁶
 - Wirtschaftliche Vereinigungen als Vorreiter der Europäischen Union³²⁷
 - Gründungsmitglieder³²⁸
 - Erweiterungen der Europäischen Union³²⁹
 - Beitrittskriterien³³⁰
 - Beitrittsdiskussionen um die Türkei³³¹ und ihre Rolle bei der Migrationsbewegung 2015/16
 - Österreichs Weg in die Europäische Union³³²
 - Festung Europa oder kontrollierte Zuwanderung?³³³ Wie wird sich dadurch die europäische Gesellschaft ändern ? Überall oder nur in bestimmten Gebieten?

- Funktionsweise der Europäischen Union
 - Aufgaben und Arbeitsweise der EU³³⁴
 - Organe der Europäischen Union³³⁵ - Was ist daran ein demokratischer Prozess?
 - Grundfreiheiten der Europäischen Union³³⁶ - Was sie für den einzelnen Bürger bringen?

- Finanzen und Wirtschaft innerhalb der Europäischen Union: (wirtschaftlicher und geografischer Aspekt)
 - Der Weg zu einer gemeinsamen Währung³³⁷ (Probleme der Eurostaaten³³⁸)
 - Vor- und Nachteile des Euros für die europäische Bevölkerung³³⁹

³²⁵ Vgl. HUBER, GUSENBAUER 2012, S. 126

³²⁶ Vgl. EBENHOCH, SCHEUCHER, WALD 2014, S.98

³²⁷ Vgl. MÜLLER, PAPST 2012, S. 39f.

³²⁸ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 41

³²⁹ Vgl. KLAPPACHER, FISCHER, ZILLER 2013, S. 30

³³⁰ Vgl. KLAPPACHER, FISCHER, ZILLER 2013, S. 30

³³¹ Vgl. VOCELKA, SCHEICHL, MATZKA 2014, S. 153

³³² Vgl. MONYK, SCHREINER, MANN 2014, S. 115

³³³ Vgl. HOFMANN-SCHNELLER, BERAN, u.a. 2010, S. 95

³³⁴ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 45

³³⁵ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 32

³³⁶ Vgl. HUBER, GUSENBAUER 2012, S. 128

³³⁷ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 34

³³⁸ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 47

³³⁹ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 47

- Einnahmen und Ausgaben der EU^{340 341}
- Wirtschafts- und Finanzkrise³⁴² und ihre wirtschaftlichen und politischen Folgen
- Agrarpolitik in der EU³⁴³

6.3 Erneuerungen im GS/PB-Lehrplan



Abbildung 23: Screenshot der Website „polis“³⁴⁴

Eine Arbeitsgruppe erarbeitete im Jahr 2015 einen neuen, politische Bildung stärker akzentuierenden Lehrplanentwurf für den Unterrichtsgegenstand Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Dieses Konzept für die 2., 3. und 4. Klasse ist, in erweiterten mit Zielen und Operatoren spezifizierten 18 Modulen, gegliedert. Das derzeit heftig diskutierte Projekt, welches sich momentan in einer Pilotphase befindet, soll im Jahr 2016/17 in Kraft treten.³⁴⁵

Der Grund für die Entwicklung des neuen Lehrplans war die Festlegung des Regierungsprogramms seitens der Bundesregierung, dass Politische Bildung ab der 6.

³⁴⁰ Vgl. MONYK, SCHREINER, MANN 2014, S. 115f.

³⁴¹ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 48

³⁴² Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 47f.

³⁴³ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 48

³⁴⁴ Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

³⁴⁵ Vgl. WIKIPEDIA 2015

Schulstufe als Pflichtmodul im Gegenstand „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ zu verankert.³⁴⁶

6.3.1 Gegenüberstellung Lehrstoff bisher und Entwurf 2015

Die folgende Tabelle soll die Unterschiede sowie Neuheiten des bisherigen Lehrplans und des neuen Lehrplanentwurfs für Geschichte, Sozialkunde und Politisch Bildung aufzeigen:

<u>Gegenüberstellung der Lehrpläne im Gegenstand „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“</u>	
<i>Lehrplan 2008</i>	<i>Lehrplanentwurf 2015</i>
<u>8. Schulstufe</u>	
- Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU.	<p>Modul 4 (Historische Bildung): Europäisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mythos Europa hinterfragen und unterschiedliche Konzeptionen Europas analysieren; - den Prozess der Europäisierung und die Entstehung der EU, die Entwicklung des europäischen Wirtschaftsraums, die Veränderung der politischen Systeme nach 1989 sowie die Osterweiterung der Europäische Union und die damit verbundenen Interessenskonflikte sowie die Involvierung Österreichs beschreiben und kritisch analysieren; - Veränderungen durch den Beitritt Österreichs zur EU re-konstruieren (Oral History zur Alltagsgeschichte); Einfluss der EU auf das Alltagsleben und die Lebenswelt der Schüler/innen; - Kooperationen und Spannungen zwischen Europa und verschiedenen Weltregionen im internationalen System historisch und politisch erkennen und beurteilen (Asien, Naher Osten).

6.3.2 Neuheiten im Lehrplan

Die oben angeführte Tabelle bezüglich der Gegenüberstellung macht deutlich, dass sich einiges im neuen Lehrplanentwurf geändert hat. Diesbezüglich wurde der Stoff in 18 Module (9 je Klasse) eingeteilt, bei welchen es wiederum eine Unterscheidung in historische und politische Kompetenzen gibt. Außerdem sind im Lehrplanentwurf 2015 Operatoren gegeben, die zu einem besseren Verständnis der kompetenzorientiert formulierten Ziele bei der Planung verhelfen sollen. Des Weiteren werden auch die Inhalte innerhalb der Module konkreter formuliert. Leider wurde jedoch auf den GW-Lehrplan keinerlei Rücksicht genommen. Daher

³⁴⁶ Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE, 2015a

ist der neue Lehrplanentwurf für Lernfelder nicht hilfreich. Sowohl geografische, also auch wirtschaftliche Aspekte, wurden für etwaige fächerübergreifende Ansätze, wie etwa für Lernfelder, leider außer Acht gelassen wurden. Hier helfen auch nicht wirklich, die nun wie in anderen Fächern auch im LP-Entwurf 2015 als vierter Punkt eher allgemein formulierten „Beiträge zu den Bildungsbereichen“.

Dies wird auch in der Tabelle oben zur Thematik „Europäisierung“ deutlich. Bei manchen Formulierungen hat man den Eindruck, dass sich GS/PB als „Superfach“, mit real aber eher wenig Unterrichtsstunden, viele Nachbaragenden „aneignen“ möchte: Im „Europäisierungsmodul“, der sehr angeräumten und durch die historisch/politische Entwicklung immer größer im Anforderungsumfang werdenden 4. Klasse, sind etwa folgende Teile durchaus auch „GW-trächtig“ beziehungsweise können/werden dort auch behandelt: „...Konzeptionen Europas analysieren“ (GW etwa: wo hört Europa auf?...Entwicklung des Europäischen Wirtschaftsraumes...(ein Thema jedes GW-Schulbuchs, das wir untersucht haben enthält, ebenso) Osterweiterung Europas und die damit verbundenen Interessenskonflikte. Veränderungen durch den Beitritt Österreichs zur EU (etwa 3. Klasse Wandel von Peripheriegebieten an der ehem. „Toten Grenze“, Twincity Bratislava...etc....).³⁴⁷

Besonders hervorzuheben wäre auch der Passus „Einfluss der EU auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“. Differenzieren könnte man hier für eine fächerübergreifende und damit in beiden Fächern Synergien erzeugende Planung, eventuell mit einer Differenzierung der Fragestellungen beider Zutragefächer (Lehrkräfte?) mithilfe des Schemas von Sander, siehe Kapitel 3.1.³⁴⁸

Das „Zentrum polis“ unterstützt dieses Pilotprojekt zum GS/PB-Lehrplanentwurf. Erwähnenswert ist außerdem, dass laut dem „Zentrum polis“ eine Nutzung aktueller Schulbücher möglich ist, da dennoch zahlreiche Parallelen zwischen dem derzeit gültigen und dem Pilotlehrplan aufrecht sind.³⁴⁹

Diese Plattform stellt zudem auch Unterrichtsbeispiele sowie Materialien und Tipps zu den einzelnen Themenbereichen des Lehrplans für die Lehrpersonen zur Verfügung.³⁵⁰ Dabei handelt es sich um brauchbare und effektive Dateien für den Unterricht. Sowohl Informationen für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler sind angegeben. Außerdem sind auch viele spielerische Möglichkeiten angegeben, die Thematik aufzubereiten.³⁵¹

³⁴⁷ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015b

³⁴⁸ Vgl. Kapitel 3.1, Abbildung 20

³⁴⁹ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

³⁵⁰ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

³⁵¹ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015c

Die folgenden Grafiken sind exemplarisch ausgewählte Beispiele der Materialien zur Thematik „Europäisierung“. Dabei verweist Zentrum polis häufig auf andere Websites.

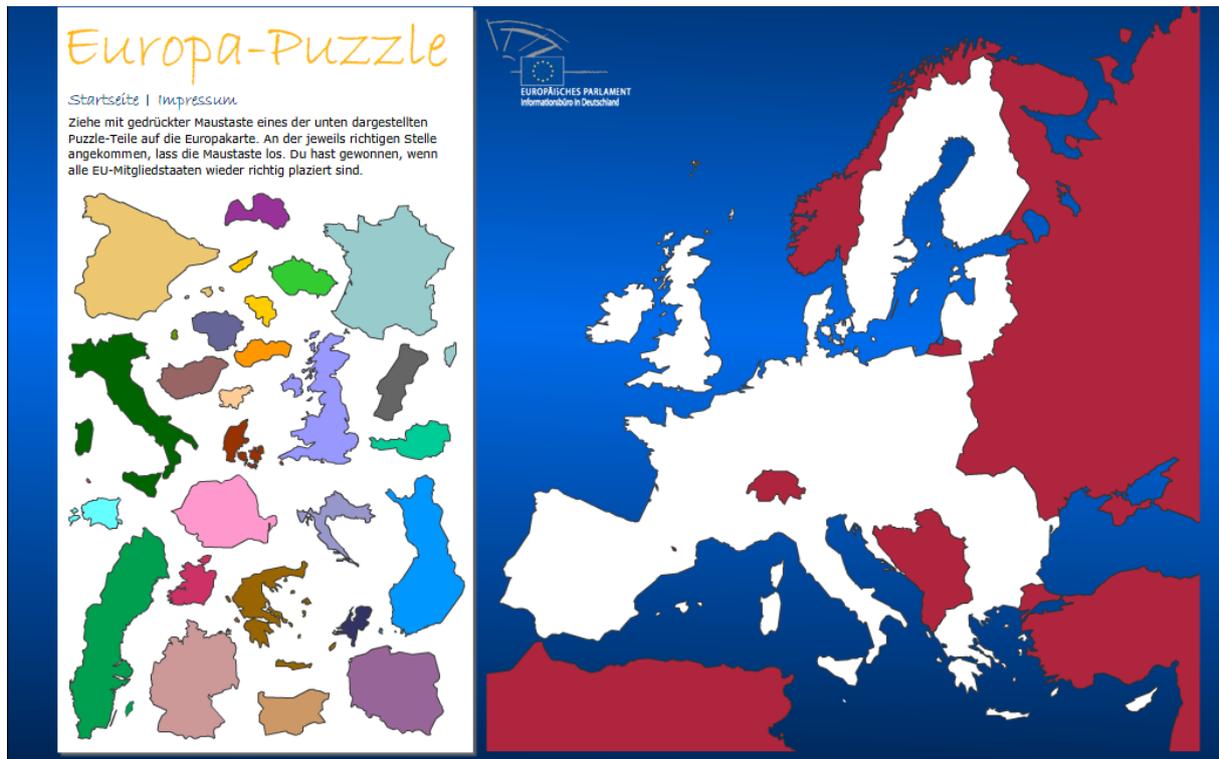


Abbildung 24: Europa-Puzzle³⁵²

³⁵² EUROPÄISCHES PARLAMENT – INFORMATIONSBÜRO IN DEUTSCHLAND

Suche...
Q
Grundlagen
Materialien | Shop
Projekte
Praxis
Themen

Unterrichtsvorschläge

Trainings für Lehrkräfte

Workshops für Schulklassen

Präventionsworkshops

Über uns

Newsletter

Kontaktlehrkraft PB

Mitmachen

Für Sie gelesen

Archiv

English

Der neue GSK/PB

Dossier

Die Geschichte der EU

Die SchülerInnen entdecken die Geschichte der Europäischen Union durch die Frage-Antwort-Methode.

Dauer	1-2 Unterrichtseinheiten
Schulstufe	ab der 8. Schulstufe
Methoden	Brainstorming und Quiz
Materialien	Europakarte; für jede Schülerin und jeden Schüler eine Kopie der Quizfragen
Kompetenzen	Sachkompetenz
Zielsetzungen	Weil es nicht möglich ist, den Integrationsprozess der neuen EU-Mitglieder zu verstehen, ohne das gesamte Integrations- und Friedensprojekt der EU zu bearbeiten, soll in dieser Unterrichtseinheit die Geschichte der EU in ihren Grundzügen behandelt werden. Das eigenständige Entdecken der Geschichte der EU durch interessante Tipps ermöglicht es der Klasse, sich die Geschichte einfacher zu merken. Die Tipps haben das verdeckte Ziel, ihnen nebenbei interessante Informationen zu vermitteln.
Lehrplanbezug	Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Geografie und Wirtschaftskunde
Quelle	Hamitoglu, Seda/Kurz, Magdalena: Europäische Integration. Texte und Unterrichtsbeispiele , Wien: Edition polis, 3. Auflage, 2014 Autorin: Seda Hamitoglu
Aktualisiert	5.8.2015

Abbildung 25: Unterrichtsbeispiel zur Geschichte der EU³⁵³

6.4 Resümee

Die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass Überschneidungen zwischen den beiden Lehrplänen aus den Gegenständen GW sowie GS/PB zum Thema „Europäische Integration“ vielfältig, aber nicht angeführt, vorhanden sind. Der GW-Lehrplan legt seinen Fokus etwa stark auf wahrnehmungsgeografische Aspekte. Nicht im LP, aber in der modernen Geographiedidaktik wären dabei die vier Raumbegriffe von Wardenga zu nennen.

Sie formuliert den differenzierten Raumbegriff in einem Containerraum, einen Beziehungsraum, wie etwa Wirtschaftsstandorte, einen Wahrnehmungsraum, beispielsweise „was ist eine schöne/zielgruppenmäßig angestrebte Tourismusdestination?“ und einen konstruierten Raum, der durch die Kommunikation über ihn, wie möglicherweise durch Medien entsteht, wie etwa „Balkan“ oder „Orient“ oder „Afrikabild“.³⁵⁴

Durchaus lebensweltlich angesetzt beleuchtet GW aber auch die „Wirtschaft“, welche von Europa und der Europäischen Union betrieben wird und ihre dazugehörigen Auswirkungen.

³⁵³ ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015e

³⁵⁴ Vgl. WARDENGA 2002, S. 52

Hingegen dazu behandelt der GS/PB-Lehrplan das Europa-Thema eher aus der Sicht der Entstehung, der Politik und Macht (Legitimation, -ausübung, Demokratiebegrifflichkeit und –möglichkeiten) geht dabei vor allem auf die Probleme, Aufgaben und Verantwortung ein.³⁵⁵ Vgl. die Übersicht bei SANDER – Schema... Kapitel 3.1 Abbildung 20.

In diesem Kapitel wurde beispielhaft ein Konzeptvorschlag, welcher Aspekte des GW-Lehrplans wie auch des GS/PB-Lehrplans beinhaltet, zusammengetragen. Vor Kurzem kam ein neuer Lehrplanentwurf für GS/PB in Diskussion, der sich jedoch zurzeit noch in einer Pilotphase befindet. Leider helfen seine Formulierungen uns für eine konkretere Lernfeldplanung auch nicht weiter. Man könnte sogar sagen, dass die „alten“ Stoffformulierungen im derzeitigen GS/PB-Lehrplan fachdidaktisch in Lernfelddomänen denkenden Lehrkräften bei ihren schulautonomen Planungen mehr Freiheiten gegeben hat.

³⁵⁵ Vgl. Übersicht bei Sander, Kapitel 3.1, Abbildung 20

7 SCHULBUCHVERGLEICH ZUR EUROPÄISCHEN INTEGRATION

Für den folgenden Schulbuchvergleich wurden sieben Schulbücher zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde, als auch sieben Schulbücher bezüglich des Unterrichtsfachs Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung herangezogen. Dabei wurden die Vor- und Nachteile der Bücher zu der angeführten Thematik „Europäische Integration“ dargestellt. Des Weiteren wird auf den fächerübergreifenden Aspekt genauer Bezug genommen. Außerdem wurden die Abbildungen und Grafiken in den analysierten Seiten gezählt.

Buchtitel: Abenteuer GW 4		Seitenzahl: S. 56 - 67(11 Seiten)		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel 2013		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: • Die europäische Union				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Dieses Schulbuch ist in einem sehr ansprechendem Layout gestaltet. Die Seiten sind sehr übersichtlich und mit einigen Abbildungen versehen. Die Texte sind sehr einfach geschrieben und somit für die Lernenden leicht verständlich. Es sind auch Arbeitsaufgaben in diesem Buch angegeben.	Es konnten keine Nachteile festgestellt werden.	Der Schwerpunkt in diesem Buch ist auf den geografischen und wirtschaftlichen Aspekt gelegt. Besonders wird auf die Thematik der gemeinsamen Währung, dem Euro sowie auf die wirtschaftliche Sicht der Europäischen Union eingegangen, zum Beispiel die Finanzierung. Allerdings werden auch politische Sichtweisen in diesem Buch angesprochen, wie beispielsweise die Aufgaben, Funktionsweise und Ziele der EU. Die Entstehung beziehungsweise die Geschichte der Europäischen Union wird nur kurz behandelt.	8 Grafiken 10 Fotos	4 Karten

Buchtitel: Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4		Seitenzahl: S. 36 -41(7 Seiten)		
Verlag/Jahr: Westermann Wien 2011		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: Die Europäische Einigung • Ein dorniger Weg von der EWG zur EU • Aufgaben und Probleme der Europäischen Union • Die Osterweiterung der EU				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Zur besseren Veranschaulichung sind in diesem Buch viele Abbildungen gegeben. . Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler sind gegeben. Schwierige Wörter, welche fettgedruckt sind, findet man im Glossar am Ende des Buches.	Die Schrift der Texte ist etwas klein gehalten. Die einzelnen Seiten der Kapitel sind sehr ausgefüllt. Die Seiten scheinen etwas überfüllt.	In diesem Buch für den Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde, fließen einige fächerübergreifende Aspekte bezüglich dem Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ein. Vor allem der Einstieg in die Thematik, "Der dornige Weg von der EWG zur EU", dominiert von geschichtlichen und politischen Elementen. Aber auch die Funktionen der einzelnen Organe der Europäischen Union weisen politische Elemente auf.	7 Grafiken 5 Fotos	5 Karten

Buchtitel: Durchblick 4		Seitenzahl: S. 47 - 65 (9 Seiten)		
Verlag/Jahr: Westermann Wien 2010		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: • Gemeinsames Europa				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Zur besseren Veranschaulichung wurden verschiedene Farben eingesetzt.	Die Schrift ist etwas klein gehalten in diesem Buch.	Obwohl es sich um ein Schulbuch für den Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde handelt, ist die Entstehung der EU sehr geschichtlich aufbereitet. Dadurch werden klare Verknüpfungen zu Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gezogen. Aus der geografischen Sicht wird sehr intensiv auf die Erweiterung der EU eingegangen, obwohl hierbei auch wirtschaftliche und politische Elemente einfließen. Aus der politischen Sicht wird vor allem auf die Funktions- und Arbeitsweise der EU Bezug genommen. Der Schwerpunkt wird in diesem Buch auf den wirtschaftlichen Aspekt gelegt, denn es werden Themen wie Landwirtschaft, Unterschiede zwischen "Arm" und "Reich" innerhalb der EU aufgezeigt. Fächerübergreifend werden aber auch die Gegenwarts- und Zukunftsprobleme Europas behandelt.	13 Grafiken 4 Fotos	6 Karten
Einige Abbildungen sind im Buch beinhaltet.	Die einzelnen Kapitel wirken teilweise etwas unübersichtlich			
Arbeitsanweisungen sind im Buch enthalten.	Teilweise sind die Texte sehr komplex.			

Buchtitel: Durch die Welt 4		Seitenzahl: S. 15 - 22 (8 Seiten)		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel 2012/13		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: • In Vielfalt vereint: Die Europäische Union				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Es sind viele Abbildungen im Buch enthalten.	Das Buch macht einen unübersichtlichen Eindruck.	Dieses Geografie-Schulbuch enthält einige fächerübergreifende Sichtweisen. Sowohl das Zustandekommen der Europäischen Union, als auch die Verwaltung der EU wird erklärt, was vor allem Bezug auf die Politische Bildung nimmt. Außerdem wird das Thema der Zuwanderung in diesem Kapitel erläutert, was auch in die Thematik der Politischen Bildung fällt. Folglich rückt der geografische und wirtschaftliche Aspekt in diesem Kapitel etwas in den Hintergrund.	4 Grafiken 8 Fotos	4 Karten
Arbeitsaufgaben sind im Buch bereitgestellt.				

Buchtitel: Faszination Erde 4		Seitenzahl: S. 40 - 45 (6 Seiten)		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel 2015		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: • Die Europäische Union • Die Geschichte der Europäischen Union • Die Organe der EU				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Schriftgröße ist groß gehalten.	Die Seiten sehen etwas überfüllt durch die langen Texte aus.	Die Entstehungsgeschichte der Europäischen Union wird sehr ausführlich beschrieben. Somit ist hierbei ein deutlicher fächerübergreifender Bezug erkennbar. Es wird aber auch auf den wirtschaftlichen Aspekt eingegangen, indem die Einführung des Euros und die gemeinsame Währung erklärt wird. Aus politischer Sicht werden die einzelnen Organe und deren Funktion erläutert.	0 Grafiken 6 Fotos	2 Karten
Die Texte sind einfach und kindgerecht verfasst.	Die schwierigen Wörter werden nicht immer im Text erklärt.			
Das Layout ist übersichtlich gestaltet.				

Buchtitel: ganz klar: Geografie 4		Seitenzahl: S. 37 - 56 (20 Seiten)		
Verlag/Jahr		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: Die Europäische Union				
<ul style="list-style-type: none"> • Wie alles begann... • Europäische Union - gemeinsam sind wir stark! • Die Einrichtungen der Europäischen Union • EU - Gesetze • Jugend und EU • Österreich und die EU - Sonnen- und Schattenseiten der Partnerschaft • Österreich ein "Nettozahler" 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Es sind zahlreiche Grafiken, Fotos und Karten enthalten, was eine bessere Veranschaulichung ermöglicht.	Dieses Schulbuch wirkt durch die vielen Abbildungen und Übungen teilweise etwas unübersichtlich.	Dieses Buch zeigt deutlich die Überschneidungen der beiden Unterrichtsfächer Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Obwohl es sich bei diesem Buch um ein Schulbuch für den Gegenstand Geografie handelt, wird die Geschichte der EU ziemlich genau durchgenommen. Außerdem werden auch einige politische Aspekte in diesem Schulbuch behandelt, wie beispielsweise die Organisation sowie die Aufgaben der EU. Allerdings wird auch ein Schwerpunkt auf den wirtschaftlichen Aspekt gelegt, indem die EU als Binnenmarkt genau erläutert wird. Auch auf die Finanzierung der Union wird eingegangen. Der wirtschaftliche Aspekt rückt dadurch in den Fokus.	14 Grafiken 19 Fotos	4 Karten
Viele Übungen sind angegeben.				
Die Texte sind in einer einfachen Sprache geschrieben und somit für die Lernenden leicht verständlich.				

Buchtitel: Geografie für alle - 4. Klasse		Seitenzahl: S. 41 - 52 (11 Seiten)		
Verlag/Jahr: Olympe Verlag 2015		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Es war einmal - Die Anfänge der Europäischen Union • Die Aufgaben und die Arbeitsweise der EU • Die europäische Währungsunion • Finanzen und Wirtschaft innerhalb der EU - Gleiche Chancen für alle? • Am Schauplatz: Die Europäische Union 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Dieses Buch ist sehr übersichtlich und ansprechend gestaltet.	Die Inhalte zu diesem Kapitel sind für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler möglicherweise zu wenig komplex.	In diesem Schulbuch fließen häufig Aspekte aus dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ein. Beispielsweise wird zu Beginn des ersten Kapitels auf die Geschichte sowie die Erweiterung der Europäischen Union eingegangen. Auch die politische Sichtweise der EU wird berücksichtigt. Einerseits werden hierbei die Organe der EU vorgestellt und auch die Ungleichheit innerhalb der EU wird dargestellt. Andererseits ist auch die Wirtschaft, sowie die Finanzierung der EU ein wichtiger Bestandteil in diesem Buch. Abschließend kann gesagt werden, dass sowohl geschichtliche, politische, geografische, als auch wirtschaftliche Faktoren in diesem Buch einbezogen werden.	7 Grafiken 18 Fotos	4 Karten
Viele Karten, Fotos und Grafiken sind enthalten. Somit wird eine bessere Veranschaulichung geboten.				
Die Erklärungen sind kindgerecht und einfach formuliert.				
Im Kapitel zur Europäischen Union sind Buchtipps angegeben.				

Buchtitel: geo-link 4		Seitenzahl: S. 36 - 48 (13 Seiten)		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag 2013		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: • Europa ohne Grenzen?				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Im Buch sind große Abbildungen zu sehen, welche zur besseren Veranschaulichung dienen.	Teilweise beinhaltet dieses Kapitel sehr viel Text und wirkt somit etwas unüberschaubar.	In diesem Buch ist der fächerübergreifende Aspekt sehr deutlich. Einerseits wird die Geschichte der Europäischen Union im Schulbuch "geo-link" kurz erläutert. Andererseits werden auch die Aufgaben sowie die Regeln innerhalb der EU erklärt. Auch die Regionalpolitik und die daraus resultierende Hilfe für benachbarte Regionen wird angeschnitten, wobei es sich hierbei sowohl um eine politische als auch geografische und wirtschaftliche Thematik handelt. Das Unterkapitel "Türkei und EU - Beitritt ja oder nein?" weist eine ähnliche fächerübergreifende Struktur auf, denn auch hier wird auf wirtschaftliche, geografische sowie politische Aspekte Bezug genommen.	7 Grafiken 7 Fotos	5 Karten
Für dieses Kapitel sind Übungen zur Festigung angegeben.	Die Thematik ist sehr komplex im Buch ausgeführt, was möglicherweise nicht für alle Lernenden geeignet ist.			
Ein Glossar, welches die schwierigen Wörter des Kapitels erklärt, ist angeführt.				

Buchtitel: GEOprofi 4		Seitenzahl: S. 30-40 (11 Seiten)		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag 2015		Gegenstand: GW		
Kapitelbezeichnungen: Die Europäische Union <ul style="list-style-type: none"> • Die Entstehung und Erweiterung der Gemeinschaft • Wie funktioniert die EU? • Der Euro • Der Binnenmarkt der Union • Polen - ein Musterknabe in der Europäischen Union • Alles im Griff 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Texte in diesem Buch zum Thema "Europäische Union" sind kindgerecht formuliert, sodass sie von allen SuS verstanden werden.	Die Texte sind sehr ausführlich geschrieben und somit ist dieses Kapitel sehr textlastig.	Obwohl es sich hierbei um ein Geografiebuch handelt, sind deutliche Überschneidungen zum Unterricht im Gegenstand Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ersichtlich. In der geschichtlichen Hinsicht wird vor allem die Entstehung und Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft thematisiert. Hierbei werden wieder Verknüpfungen zu Geografie gezogen, denn es ist dazu eine Übung angegeben, welche die Arbeit mit Karten erfordert. Auch auf das Politische wird in diesem Schulbuch eingegangen, indem die Funktionsweise der EU genau erläutert wird. Dennoch wird auch sehr stark auf den wirtschaftlichen Aspekt Bezug genommen. Dazu wird die gemeinsame Währung, der Euro und der Binnenmarkt der Union erklärt. Ein besonderes geografisches Beispiel im Buch GEOprofi ist das Land Polen, welches als Musterknabe der EU gilt. Diesbezüglich wird auf den geografischen, wirtschaftlichen sowie politischen Gesichtspunkt eingegangen.	2 Grafiken 6 Fotos	9 Karten
Viele Erklärungen werden anhand von Beispielen erklärt, was das Verständnis womöglich erleichtert.	Ein weiterer Nachteil ist, dass schwierige Begriffe im Buch nicht explizit erklärt werden.			
Nach den einzelnen Unterkapiteln sind jeweils passende Übungen angegeben.				

Buchtitel: einst und heute 4		Seitenzahl: S. 125 - 134 (9 Seiten)		
Verlag/Jahr: E.Dorner 2012		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnungen: Europa auf dem Weg zur Einheit <ul style="list-style-type: none"> • Die Idee vom geeinten Europa • Wirtschaftsbündnis zur Europäischen Union • Die Organisation der EU • Wo liegt Europa? 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Buch weist ein ansprechendes Design auf.	Teilweise sind die Aufgabenstellungen sehr komplex.	Zwar wird der Fokus in diesem Buch eindeutig auf die Entstehung der Europäischen Union und die Organisation sowie auf politische Aspekte gelegt, wie beispielsweise durch die diversen Verträge, dennoch werden auch Verknüpfungen zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde hergestellt. Zum Beispiel wird abgeklärt, wo der Kontinent Europa liegt.	9 Grafiken 1 Foto	2 Karten
Die Texte sind kindgerecht formuliert.				
Einige Übungen können als Wiederholung des Wissens eingesetzt werden.				

Buchtitel: ganz klar: Geschichte 4		Seitenzahl: S. 59 -61 (3 Seiten)		
Verlag/Jahr: Jugend & Volk 2008		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Der alte Traum vom geeinten Europa wird Wirklichkeit • Erste Schritte zur "EU": Friedenssicherung durch wirtschaftliche Kooperation • Erste Etappen: die Anfangsjahre der europäischen Einigung • Wie funktioniert die EU? • Vertiefung, Erweiterung, Lähmung der EU: Stationen der Einigung bis 1989/90 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Besondere Ereignisse werden in einem Informationskästchen beschrieben.	Dieses Buch ist sehr textlastig und folglich auch etwas unübersichtlich.	In diesem Schulbuch wird der Fokus der Thematik eindeutig auf die Geschichte der Europäischen Union gelegt. In politischer Hinsicht wird lediglich die Funktionsweise der EU erwähnt. Im Schulbuch "ganz klar: Geschichte 4" gibt es kaum Überschneidungen zur Geografie und Wirtschaftskunde. Lediglich werden die neuen Mitgliedstaaten, die im Laufe der Zeit der EU beitraten, aufgezählt.	1 Grafik 3 Fotos	1 Karte
Sehr aussagekräftige Fotos sind enthalten.	Teilweise sind die Texte in einem komplexen Schreibstil verfasst.			
Dieses Buch enthält Fragen an die Schülerinnen und Schüler.	Die Schrift ist sehr klein formatiert.			

Buchtitel: Genial! Geschichte 4		Seitenzahl: S. 128 -135 (8 Seiten)		
Verlag/Jahr: Bildungsverlag Lemberger 2014		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat die EU? 				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Texte sind in einer einfachen Sprache gehalten.	Es ist etwas wenig Text und im Gegensatz dazu sind sehr viele Arbeitsaufgaben für die Lernenden gegeben.	In diesem Geschichtebuch sind wirtschaftliche Aspekte in die Entstehungsgeschichte eingeflossen. Außerdem werden die Aufnahmebestimmungen der Europäischen Union erläutert, auch hierbei fließen geografische Aspekte durch den Grenzverlauf Slowenien-Kroatien und durch die Erweiterung der Europäischen Union ein. In diesem Schulbuch werden auch die Klimazonen, sowie die gemeinsame Währung der Euro und die wirtschaftlichen Unterschiede innerhalb der EU aufgezeigt, welche aus dem Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde stammen. Dadurch wird deutlich, dass die Inhalte fächerübergreifende Sichtweisen aufweisen.	6 Grafiken	4 Karten
Dieses Schulbuch enthält einige Abbildungen und Karten.	Dieses Schulbuch wirkt ein wenig unübersichtlich.			
Viele Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Kapitel bereitgestellt.				

Buchtitel: Geschichte für alle - 4. Klasse		Seitenzahl: S. 115 - 118 (4 Seiten)		
Verlag/Jahr: Olympe Verlag 2014		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnung: Österreich und die EU				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Kapitel ist sehr bunt und ansprechend gestaltet.	Das Buch bezieht sich bei der Thematik Europäische Union hauptsächlich auf die Sicht von Österreich.	Die Überschneidungen zum Geografieunterricht erfolgen in diesem Buch zum einen durch die Thematik der vier "Grundfreiheiten" des Binnenmarktes. Zum anderen wird als wirtschaftlicher Aspekt die Finanzierung der Europäischen Union angeführt. Im Bereich der Politischen Bildung werden die Organe der Europäischen Union sowie das Europäische Parlament behandelt. Somit bietet dieses Buch eine gute Möglichkeit fächerübergreifend zu arbeiten.	2 Grafiken 10 Fotos	keine Karten
Es herrscht eine übersichtliche Gliederung der Thematik.	Das Buch ist für leistungsstarke Kinder möglicherweise zu wenig komplex.			
Übungen festigen den Lernstoff. Ein Glossar ist enthalten, worin die schwierigen Wörter des Kapitels erklärt werden.				

Buchtitel: Geschichte live mit Politischer Bildung 4			Seitenzahl: S. 149 - 151 (3 Seiten)	
Verlag/Jahr: Veritas Verlag 2013			Gegenstand: GS/PB	
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Das Werden der Europäischen Union - 1957 bis 2007 • Organe der Europäischen Union • Meinungen über die Europäische Union 				
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Sehr viele Abbildungen sind im Schulbuch enthalten.	Die Texte sind sehr kurz und wenig komplex geschrieben.	Dieses Schulbuch weist beinahe keine fächerübergreifende Aspekte auf. Lediglich die Erweiterung der EU sowie die Einigung Europas wird mithilfe von Karten dargestellt. Möglicherweise ist der Grund dafür, dass diese Thematik im Schulbuch "Geschichte live" nur kurz angeschnitten wird.	5 Grafiken 2 Fotos	6 Karten
Die Texte wurden kindgerecht formuliert.	Dieses Thema wurde sehr kurz abgehandelt.			

Buchtitel: Geschichte und Geschehen			Seitenzahl: S. 130-143 (14 Seiten)	
Verlag/Jahr: öbv 2009			Gegenstand: GS/PB	
Kapitelbezeichnungen:				
Auf dem Weg zu einem geeinten Europa				
<ul style="list-style-type: none"> • Europa: von der Vision zur Integration • Europa wächst zusammen • Europa zwischen Staatenbund und Bundesstaat • Österreich als neues EU-Mitglied • Sprachwirrwarr in Europa? • Bis wohin reicht das vereinte Europa? 				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Dieses Schulbuch bietet den Lernenden ausführliche Informationen zu dieser Thematik.	Möglicherweise schreckt der große Textanteil die Lernenden ab.	Ein Schwerpunkt in diesem Schulbuch bezüglich der Thematik ist einerseits der geschichtliche Aspekt, beispielsweise wie es zur Vereinigung Europas gekommen ist. Andererseits ist der politische Standpunkt auch von großer Bedeutung, zum Beispiel die Funktionsweise der EU. Hierbei fließen ab und an auch wirtschaftliche Anschauungsweisen ein. Allerdings werden in diesem Schulbuch auch geografische Ansätze eingebracht, wie beispielsweise die Erweiterung der EU und die verschiedenen Sprachen innerhalb der Union. Des Weiteren wird auf die Reichweite der Europäischen Union eingegangen.	6 Grafiken 5 Fotos	2 Karten
Das Layout wirkt sehr übersichtlich.	Teilweise sind die Schriften in den Grafiken sehr klein gehalten.			
Fragen und Anregungen für den Unterricht sind gegeben.	Die Texte sind möglicherweise aufgrund der Komplexität nicht für alle Schülerinnen und Schüler geeignet.			
Die Liste mit Jahreszahlen bietet einen guten Gesamtüberblick.				

Buchtitel: Zeitbilder 4			Seitenzahl: S. 98-103 (5 Seiten)	
Verlag/Jahr: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH 2014			Gegenstand: GS/PB	
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Das gemeinsame Haus Europa 				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Dieses Schulbuch ist sehr übersichtlich gestaltet.	Die Schrift ist äußerst klein gehalten.	Der Fokus in diesem Buch zum Thema der Europäischen Integration wird eindeutig auf den geschichtlichen als auch politischen Aspekt gelegt. Allerdings wird das Thema auch wirtschaftlich behandelt, indem auf die vier Freiheiten im Binnenmarkt und die Währungsunion eingegangen wird.	4 Grafiken	2 Karten
Einige Bilder wurden zur besseren Veranschaulichung eingesetzt.	Ein Glossar befindet sich erst am Ende des Buches.			
Übungen für die Schülerinnen und Schüler sind zu dieser Thematik eingesetzt.				
Der Text ist kindgerecht formuliert.				

Buchtitel: ZeitenBlicke 4		Seitenzahl: S. 146-153 (7 Seiten)		
Verlag/Jahr: E. Dorner GmbH 2014		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Europa und seine Integration • Österreichs Weg in die EU • Diskussion um den Beitritt der Türkei 				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Ein Zeitstreifen, der über dem Kapitel angebracht ist, zeigt die genaue Zeit an, in der man sich bei diesem Thema befindet.	Die Bilder dieser Thematik sind sehr klein gehalten.	Der fächerorientierte Aspekt mit Geografie- und Wirtschaftskunde ist vor allem durch die Eingliederung der gemeinsamen Währung gegeben. Somit ist auch der wirtschaftliche Bezug hergestellt. Ein geografischer Zusammenhang wird durch die Erweiterung der Europäischen Union deutlich gemacht, in dem dargestellt wird, inwieweit sich die EU in den vergangenen Jahren erweitert hat und aus welchen Grund. Außerdem wird der geografische Standpunkt in diesem Schulbuch auch durch die Diskussion zum Beitritt der Türkei zur EU noch einmal untermauert, denn hierbei geht es unter anderem auch darum, wo sich die Türkei geografisch befindet.	2 Fotos 4 Grafiken	1 Karte
Die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler zum Denken an.	Der Text bezüglich Europäischer Integration ist klein geschrieben und die Seiten sind sehr textlastig.			
	Das Glossarium befindet sich erst am Ende des Buches.			

Buchtitel: Zeitfenster 4		Seitenzahl: S. 124 - 125 (2 Seiten)		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel 2011		Gegenstand: GS/PB		
Kapitelbezeichnungen:				
<ul style="list-style-type: none"> • Die Europäische Union 				
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Layout ist sehr ansprechend und übersichtlich gestaltet.	Die Thematik der Europäischen Union wird nur kurz behandelt.	Obwohl diese Thematik nur sehr kurz und bündig in diesem Buch behandelt wird, sind dennoch einige Aspekte aus der Geographie und Wirtschaftskunde zur Europäischen Union eingebunden. Beispiele dafür sind die gemeinsame Währung, der Euro und der Binnenmarkt.	3 Fotos 1 Grafik	Keine Karte
Die Texte sind einfach und altersgemäß geschrieben.	Es sind keine Arbeitsaufträge angegeben.			
Die Texte sind in einer größeren Schriftart verfasst.				

7.1 Erkenntnisse der Schulbuchanalyse

Die analysierten GW- und GS/PB-Schulbücher wurden teilweise aus der Schulbuchliste 2014/15 beziehungsweise 2015/16, welche auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen einzusehen sind, sowie aus dem Bestand der Bundesstaatlichen Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden, exemplarisch ausgewählt.

Grundsätzlich weisen sowohl alle Schulbücher des Gegenstandes Geografie und Wirtschaftskunde, als auch Schulbücher des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, welche in diesem Schulbuchvergleich analysiert wurden, einen fächerübergreifenden Aspekt auf. Allerdings war auffallend, dass Geografiebücher eher Verknüpfungen zum Gegenstand Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung aufweisen, als dies bei

Geschichtebüchern der Fall ist. Dennoch sind deutliche Überschneidungen in Schulbüchern der beiden Gegenstände sichtbar.

Schwerpunkte der Geschichteschulbücher waren vor allem der Grundgedanke einer europäischen Vereinigung bis hin zur Entstehung und Erweiterung der Europäischen Union. Auch der Integrationsgedanke der Europäischen Union wurde häufig erläutert. Außerdem wurden die einzelnen Institutionen sowie die Funktionsweise dieser Vereinigung erklärt. In diesen Schulbüchern sind jedoch auch häufig wirtschaftliche oder geografische Aspekte eingeflossen, wie beispielsweise der Binnenmarkt und die gemeinsame Währung, der Euro. Es wird damit gezeigt, dass es sich bei der Europäischen Union auch um einen wirtschaftlichen Zusammenschluss handelt. Die Bücher „Genial! Geschichte 4“ vom Bildungsverlag Lemberger und „ZeitenBlicke 4“ vom E. Dorner Verlag weisen sehr häufig ein fächerverknüpfendes Prinzip bezüglich der Thematik „Europäische Integration“ auf, beispielsweise wird hierbei auf die Klimazonen und Landschaften der EU, als auch auf die gemeinsame Währung und den Binnenmarkt eingegangen. Auch die Roaming-Gebühren und wirtschaftliche Unterschiede werden thematisiert. Hingegen dazu ist im Schulbuch „Geschichte live 4“ kaum ein fächerübergreifender Aspekt vorzufinden, was womöglich auch daran liegt, dass das Thema „Europäische Integration“ nur äußerst kurz angeschnitten wird. Auch die Bücher „ganz klar: Geschichte 4“ sowie „einst und heute 4“ haben auch nur sehr wenige geografische und wirtschaftliche Faktoren in den Inhalten gegeben.

Im Gegensatz dazu liegt der Schwerpunkt bei den Schulbüchern des Gegenstandes Geografie und Wirtschaftskunde vor allem bei der gemeinsamen Währung sowie der Finanzierung der Europäischen Union. Ebenso wird vor allem auf die wirtschaftlichen Unterschiede innerhalb der Europäischen Union und auf die Erweiterung eingegangen. Ein weiterer wichtiger Bestandteil in diesen Schulbüchern zum Gegenstand Geografie und Wirtschaftskunde ist die Europäische Union als Binnenmarkt. Fächerübergreifende Verknüpfungen werden in den meisten Büchern durch die Entstehungsgeschichte sowie durch Institutionen und der Funktionsweise der Europäischen Union hergestellt. Fast alle diese Schulbücher des Faches Geografie und Wirtschaftskunde, welche untersucht wurden, weisen häufig fächerübergreifende Aspekte in den analysierten Kapiteln auf. Besonders in dem Buch „Durch die Welt“ vom Ed. Hölzel Verlag fließen viele geschichtliche und politische Sichtweisen ein.

Eine innere Differenzierung dieser analysierten Bücher kann vor allem durch die verschiedenen Arbeitsaufträge in den Büchern erfolgen. Einige Bücher sind jedoch sehr einfach gestaltet, was eine innere Differenzierung oftmals hemmt. Dazu zählen beispielsweise die Schulbücher „Geschichte für alle 4“ und „Geografie für alle4“ vom Olympe Verlag.

7.2 Mögliche Kombinationen der Schulbücher

Im Zuge des Schulbuchvergleichs konnte ich zwei Kombinationen von jeweils einem GW-Buch sowie einem GS/PB-Schulbuch finden, welche gut miteinander kombinierbar sind.

7.2.1 „Geschichte für alle 4“ - „Geografie für alle 4“

Hierbei wird in beiden Büchern auf den fächerübergreifenden Aspekt eingegangen. Obwohl die Thematik der „Europäischen Integration“ im Buch „Geschichte für alle 4“ nur sehr kurz angeführt ist, wäre es gut mit dem Geografie-Schulbuch „Geografie für alle 4“ kombinierbar, denn in diesem Buch ist dieses Thema sehr ausführlich behandelt. Ein weiterer Grund dafür wäre der gleiche Aufbau und Form der beiden Bücher. Womöglich passen diese Schulbücher gut zusammen, da sie vom gleichen Verlag herausgegeben wurden, denn beide stammen vom Olympe Verlag.

7.2.2 „einst und heute 4“ - „Abenteuer GW 4“

Bei diesen beiden Schulbüchern gibt es einige Elemente, die sich überschneiden. Das bedeutet zwar, dass in beiden Schulbüchern teilweise ähnliche Inhalte enthalten sind, jedoch Ergänzungen oder Kürzungen vorliegen. Außerdem fließen aber auch Inhalte aus den Büchern ein, welche nicht in allen zwei Büchern enthalten sind. In diesen Büchern werden jeweils die Themenbereiche Entstehungsgeschichte, Organisation und Funktionsweise sowie die Einheitswährung der Europäischen Union behandelt. Das Schulbuch „einst und heute 4“ geht darüber hinaus auf das Europäische Parlament sowie auf die Erweiterung der Mitglieder ein. Außerdem wird geklärt, wo sich Europa überhaupt befindet. Das Geografie-Schulbuch geht hingegen eher auf die Arten der wirtschaftlichen Integration ein und erläutert die Agrar- und Strukturpolitik. Außerdem wird zur gemeinsamen Währung ergänzend in diesem Buch die Geschichte des Euros, die Folgen davon sowie die Finanzierung der Europäischen Union angeführt. Die Form und der Aufbau der Bücher sind allerdings nicht ident.

7.3 Kurzzusammenfassung

Alle analysierten Schulbücher weisen generell einen fächerübergreifenden Aspekt zu Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung beziehungsweise Geographie und Wirtschaftskunde auf. Das heißt, dass deutliche Überschneidungen der beiden Fächer erkennbar sind. Abschließend kann zum Schulbuchvergleich im Bezug auf die Fächerkombinationen gesagt werden, dass sich die Inhalte der Bücher einerseits überschneiden, andererseits aber auch ergänzen und somit gut fächerübergreifend unterrichtet werden können.

8 GLOBALISIERUNG

Laut Martina Fuchs bedeutet „Globalisierung“ die Ausbreitung wirtschaftlicher, kultureller, institutioneller, politischer sowie sozialer Erscheinungen weltweit. Während die wirtschaftliche Globalisierung Rohstoffe, Industrieprodukte und Dienstleistungen, welche auf der ganzen Welt transportiert werden, umfasst, ist der Fokus der ökonomischen Globalisierung die stärker werdende Verteilung der Marktkräfte.³⁵⁶

8.1 Welt-Räume

Das Thema Globalisierung beschäftigt die Geschichtsschreibung des 21. Jahrhunderts. Das Verlangen einer neuen Geschichtsschreibung ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Dazu wurde bereits über Ansätze debattiert, welche die Welt als neuen Bezugsrahmen historischer Analyse zu öffnen versuchen. Im Bezug einer neuen Weltgeschichtsschreibung diskutieren Historikerinnen und Historiker über das Thema „Globalisierung“, da die These, welche besagt, dass sich Globalisierung bereits in der Frühen Neuzeit finden lässt, von vielen Seiten geteilt wird.

Nicht zu übersehen, ist auch die „Wiederkehr des Raumes“. Räume werden oft in historische Studien mit einbezogen. Dadurch können bekannte Forschungsfelder und Forschungsthemen noch intensiver bearbeitet werden.³⁵⁷

Das Interesse am Raum verbindet Fragen und Problemen mit einer neuen Globalgeschichte. Es geht darum, die Welt und seine Räume zu verbinden und somit in historische Analysen einzubinden. Auf der einen Seite hat Globalgeschichte räumlichen Dimensionen bisher zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und auf der anderen Seite hat sich die neue Raumgeschichte selten auf Räume mit größerem Maßstab bezogen.

Wie eng die Welt- und Raumgeschichte miteinander verknüpft ist, lässt sich anhand des Romans „In 80 Tagen um die Welt“ von Jules Verne diskutieren. Die vielen Abbildungen im zuvor erwähnten Roman lassen vermuten, welches große Erfolgsmoment in bildlichen Darstellungen lag. Welt-Räume waren von da an visuell zu fassen und verbreiteten sich stark durch die immer mehr werdenden Massenmedien des 20. Jahrhunderts. Somit entfaltete sich eine Präsenz von fernen Städten oder Regionen in Bildern.³⁵⁸

Die Globalgeschichte als eine Raumgeschichte aufzugreifen, bedeutet eine Kulturgeschichte zu schreiben, welche auf die Bedeutung von Raum für die Geschichte hinweist.

³⁵⁶ Vgl. FUCHS 2013, S. 319

³⁵⁷ Vgl. SCHRÖDER, HÖHLER 2005, S. 9

³⁵⁸ Vgl. SCHRÖDER, HÖHLER 2005, S. 10f

Die Geschichtsschreibung und die Wissenschaftsgeschichtsschreibung haben das Augenmerk auf viele verschiedene Orte zu lenken gemein. Das Bewusstsein räumlicher Zugehörigkeiten und Wissen räumlicher Zusammenhänge sind darin historisch ausgebildet.

Schreibt man die Geschichte des 20. Jahrhunderts als eine Geschichte der Räume, so stehen Fragen der Territorialität und Weltaufteilung im Vordergrund. Diese Fragen sind eng mit den beiden Weltkriegen verbunden und charakterisieren die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts.³⁵⁹

8.1.1 Weltgeschichte – Raumgeschichte

Es gibt bereits Debatten in den Geschichtswissenschaften und der historischen Wissenschaftsordnung zu der Idee eine Kulturgeschichte der Globalität zu schreiben. Dabei wird auf Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Forschungsgebiete sowie verschiedene Diskussionsstränge zurückgegriffen.³⁶⁰

8.1.2 Die aktuelle Konjunktur der Weltgeschichte

In der Geschichtswissenschaft gehört die neue Weltgeschichte derzeit zu den wachsenden Forschungsfeldern. Allerdings gehört dazu noch einiges gemacht. Immer mehr wird publik, wie wenig empirische Arbeiten im Bereich der programmatischen Forderungen der neuen Weltgeschichtsschreibung vorliegen.

Laut Jürgen Osterhammel und Niels Petersson, betrifft Globalisierung die Gegenwart und lässt sich aber auch bis in die Frühe Neuzeit als eine Geschichte von Vernetzungen, Verflechtungen und Interaktionen zurückverfolgen. Vor allem bestimmten die wirtschaftlichen Verknüpfungen die Geschichte der Handelsbeziehungen.³⁶¹

8.1.3 Das neue Interesse am Raum in den Geschichtswissenschaften

Räume hatten bisher nur metaphorische Funktionen, sie fungierten lange Zeit als unhinterfragte Hülle, die nicht weiter zu analysieren war. Derzeit wird die Kategorie Raum jedoch zunehmend interessanter. Teile der Raumgeschichte sind oft mit Geschichtswissenschaften verbunden und es gilt die Verbindung von Historiographie und Geographie offenzulegen.³⁶²

³⁵⁹Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 12f

³⁶⁰ Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 14f

³⁶¹ Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 15-17

³⁶²Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 17f

8.1.3.1 *Räume und Orte der Geschichte*

Historischer Wandel und Ereignisse werden an Räumlichkeiten und Örtlichkeiten gebunden, somit ist der Raum Bedingung für Geschichte. Räume werden für historische Ereignisse gebraucht.³⁶³

8.1.3.2 *Geschichte der Orte und Räume*

„Auch Räume haben eine Geschichte und so avanciert Raum in neueren Forschungen inzwischen explizit zum Gegenstand der Analyse. Ob unter der Überschrift „mentagl maps“, ob in der Disziplinengeschichte der Geographie oder in Forschungen zu Repräsentationen des Räumlichen etwa zur Kartographie oder zu einzelnen Raumphänomenen wie Grenzen und Territorialität, alle diese Ansätze eint, dass sie Räume nicht als statisch und vorgegeben annehmen, sondern sie als historisch wandelbare Gebilde zu erforschen suchen.“³⁶⁴

8.2 Welt, Raum, Globalität

Die Zusammenhänge von Raum und Geschichte helfen einerseits, vorausgesetzt die Ortsgebundenheit wird berücksichtigt, geschichtliche Ereignisse genauer zu beschreiben beziehungsweise zu verstehen. Andererseits zeigen sie, dass der Bezug auf Raum als Gegenstand der Forschung als Orte und Räume zunehmend zeitlich veränderlich aufzufassen ermöglicht.³⁶⁵

8.3 Spatial turn

Europa ist heute im Gegensatz zum Anfang des 20. Jahrhunderts mit Sicherheit „provinzialisiert“. Es ist historiographisch zweifellos als eine Weltprovinz erkenntlich. Dadurch ist der Kontinent auf bestem Wege, die Provinzialität zu verlieren.

Eine Geschichtsschreibung, in der Weltordnungen ent- und verworfen werden, lassen Gepflogenheiten und Tradition anzweifeln, indem Banalität historisiert wird. Diese Geschichtsschreibung macht die aktuellen Debatten zur Globalisierung zum Thema. Es geht darum, was ist und was sein sollte.

Eine Geschichte der Orte und Räume ist eine Geschichte der Materialität und Simultanität und verlangt Erfahrungs-, Erwartungs- und Imaginationsgeschichte sowie Ideen und Modelle. Das Ziel der Raumgeschichte ist, laut Karl Schlögel sie als „Entfaltung der „Register der Geschichtsschreibung“ zu formulieren. „Spatial turn“ rief dazu auf, Geschichte auf Orte und Räume umzulegen.³⁶⁶

³⁶³ Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 19

³⁶⁴ Schröder, Höhler 2005, S. 23

³⁶⁵ Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 28

³⁶⁶ Vgl. Schröder, Höhler 2005, S. 311f

8.4 Globalisierung betrifft die ganze Welt

Das umfassende Thema „Globalisierung“ ist allgegenwärtig und stets aktuell. Es vergehen kaum Tage, an denen in den bekanntesten und auch den weniger bekannten Zeitungen dieser Welt Artikel zu finden sind, die keinen Bezug zu Globalisierung haben.

Geht man auf die Homepage der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ und gibt in die Suchleiste „Globalisierung“ ein, so bringt diese Suche weit über 2000 Ergebnisse. Das kommt daher, dass dieses Thema nicht nur die Waren dieser Welt oder die Organisation WTO betrifft. Globalisierung ist überall zu finden. Ein Beispiel wäre der Artikel „Ist hier der Westen?“ aus der oben genannten Tageszeitung von Peter Strasser. Darin schreibt Strasser „wie sich das aufgeklärte ethische Konzept des Westens mit kultureller Toleranz und Vielfalt verträgt“³⁶⁷ und auch hier findet der Autor einen Bezug zu dem großen Thema. Um ein aktuelles und bekanntes Beispiel noch zu nennen, wäre da das Transatlantische Freihandelsabkommen, kurz TTIP, welches mit der Globalisierung freilich zusammenhängt.

8.5 Resümee

In den letzten Jahren ist das Verlangen einer neuen Geschichtsschreibung gestiegen. Eine Geschichtsschreibung, in der auch der Raum mehr Einklang findet. Der Raum, welcher oft für historische Studien verwendet wird, ist im Kommen und verhilft zu einem genauen Forschen. Die Kategorie Raum wird immer interessanter. Eine Gemeinsamkeit der Geschichtsschreibung und der Wissenschaftsgeschichtsschreibung sind die verschiedenen Orte, auf denen das Hauptaugenmerk gelegt wird. Teilweise sind bestimmte Ereignisse mit Räumen verbunden, wodurch diese wiederum besser verstanden werden können.

Globalisierung betrifft zwar die Gegenwart, lässt sich aber auch bis in die Frühe Neuzeit verfolgen.

³⁶⁷ Vgl. STRASSER 2016

9 LEHRPLANVERGLEICH ZUM THEMA „GLOBALISIERUNG“

Hierbei werden Überschneidungen der Lehrpläne Geografie und Wirtschaftskunde und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung aufgezeigt und näher erläutert. Dabei steht das Thema „Globalisierung“, welches in beiden Unterrichtsgegenständen der 4. Klasse zu finden ist, im Vordergrund.

9.1 Überschneidungen im Lehrplan

Folgendes steht im Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde:

Leben in der “Einen Welt” - Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen. Die Bedeutung der “neuen Mächtigen”, wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer “global players”, erfassen.

Die Verantwortung der Menschen für die “Eine Erde” erkennen.

Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.

Abbildung 26: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geografie und Wirtschaftskunde³⁶⁸

Aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung würden folgende Bereiche, welche gelb markiert sind, zu den oben dargestellten Forderungen passen:

³⁶⁸ In: LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 52

Folgende Themenbereiche sind zu behandeln:

- Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen.
- Selbstverständnis der Geschlechter (Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit) und Generationen (Familie im Wandel).
- Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems - Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand.
- Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich - Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit.
- Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust.
- Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 – Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO; Die USA und die Sowjetunion – ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme.
- Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen).
- Österreich - die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel; Neue Soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung).
- Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU.
- Medien und deren Auswirkung auf das Politische; Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierungen, Wahlwerbung).
- Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-Democracy); Zukunftschancen im Spannungsfeld zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen.

Abbildung 27: Ausschnitt aus dem Lehrplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung³⁶⁹

Die ausgewählten, markierten Textstellen verdeutlichen die gemeinsamen Themengebiete der Geografie und der Geschichte.

Der GW-Lehrplan bezieht sich zum Thema „Globalisierung“ eher auf den Aspekt der Entstehung und geht auf dessen Merkmale sowie dessen Ausmaße ein. Geschichte behandelt dieses Thema lediglich im kleinen Rahmen und hier wird der Fokus auf die technische Industrialisierung gelegt.

9.1.1 Methode zu diesem Konzept

Die nachfolgenden Kapitel beinhalten die in den verschiedenen Geografie- und Geschichtsbüchern vorkommenden Inhalte, welche zusammengetragen und in neue Kapitel gegliedert wurden.

9.1.2 Möglichkeit zur Vermittlung von „Globalisierung“ (4. Klasse NMS)

Im folgenden Abschnitt wird ein eigens erstelltes Konzept zum Thema „Globalisierung“, welches in den beiden Unterrichtsgegenständen GW sowie GS/PB zu finden ist, dargestellt. Ausgangspunkt waren dabei Materialien (Kapitel) in den derzeit auf der Schulbuchliste

³⁶⁹ In: LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012, S. 46

verfügbaren Schulbücher beider Fächer, wobei so manches auch über Beiträge aus dem Fach Deutsch noch sinnvoll ergänzt werden könnte, wie etwa über das gezielte Einbringen von Lesestoffen oder Übungen zur Festigung des Verstehens.

- Was ist Globalisierung? (*alternativ: Lebensbilder/Biografie-Schilderungen in Deutschtexten differenzieren...*)
 - Die Welt – ein Dorf³⁷⁰
- Global Players – *Wer bestimmt / beeinflusst unseren Konsum und Lebensweisen ?*
 - Begriffsdefinition³⁷¹
 - Wie funktioniert ihre Macht..?³⁷² – dazu dann Beispiele:
 - Red Bull³⁷³
 - Coca Cola³⁷⁴
 - McDonalds³⁷⁵
 - Nike³⁷⁶
 - Weitere Unternehmen, etwa : Nestlé, Apple, Toyota, VW, u.a.
- Vernetzung weltweit
 - Weltveränderung Internet³⁷⁷
 - World Wide Web – Die Geschichte des Internets
 - Internet – Wie funktioniert das? (Zentren-Peripherie in der Internetnutzung weltweit)
 - Wie das Internet zur Globalisierung beiträgt ³⁷⁸ (*Beispiel: :Social-Media/ Handy und Flüchtlingswelle 2015/16*)
- Neue Technik (*von der fordistischen Produktionsweise zur Industrie 4.0*)
 - Henry Ford und die Fließbandarbeit³⁷⁹ ³⁸⁰ - Wie es Konsum und Gesellschaft veränderte?
 - Roboter und flexible Fertigung
 - Gentechnik – weltweite Chance ? (*Landwirtschaft & Hunger bzw. die Macht der Saatkonzerne...*)
 - Welche Folgen hat die Globalisierung in der Arbeitswelt?³⁸¹
- Folgen der Globalisierung – *global & lokal*
 - Klimawandel, Umweltschutz, Naturkatastrophen³⁸² ³⁸³
 - Treibhauseffekt³⁸⁴ ³⁸⁵

³⁷⁰ Vgl. MÜLLER, PAPST 2012, S. 115

³⁷¹ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 92

³⁷² Vgl. BAILER-GALANDA, MAGYARY-KOSSA, ZELENKA, u.a. 2008, S. 90

³⁷³ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 93

³⁷⁴ Vgl. KLAPPACHER, FISCHER, Ziller 2013, S. 120-122

³⁷⁵ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 92

³⁷⁶ Vgl. MÜLLER, PAPST 2012, S. 127

³⁷⁷ Vgl. HUBER, GUSENBAUER 2012, S. 120

³⁷⁸ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 104

³⁷⁹ Vgl. HUBER, GUSENBAUER 2012, S. 20

³⁸⁰ Vgl. VOCELKA, SCHEICHL, MATZKA 2014, S. 10

³⁸¹ Vgl. EBENHOCH, SCHEUCHER, WALD 2014, S. 126

³⁸² Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 100 - 112

³⁸³ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 106

³⁸⁴ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 111

³⁸⁵ Vgl. EBENHOCH, SCHEUCHER, WALD 2014, S. 126

- Ökologischer Rucksack und Fußabdruck³⁸⁶
- Weltweite Migration³⁸⁷ - Ein historischer „Normalzustand“? – (Erweiterung: Wie verändert sie Europa ?)
- Arbeitsmigranten und Flüchtlinge nach Österreich – Globale Konfliktherde und ihre lokalen Auswirkungen (Beispiel: „in meiner Gemeinde“, „für unseren Arbeitsmarkt“, „Sozialsystem“, „Gesellschaftssystemwandel“)
- Welthandel
 - WTO³⁸⁸ ³⁸⁹ Wer hat einen Nutzen?
 - Industrienationen³⁹⁰ - die TRIADE der Weltwirtschaft und die Supermächte des 21. Jahrhunderts
- Fair-Trade
 - Was ist Fair-Trade?
 - Wie funktioniert Fair-Trade?³⁹¹
 - Kann FT helfen, dass die Menschen nicht wegmigrieren müssen ?

9.2 Erneuerungen im GS/PB-Lehrplan

The screenshot shows the website 'Zentrum polis Politik Lernen in der Schule'. The main navigation bar includes a search field and tabs for 'Grundlagen', 'Materialien | Shop', 'Projekte', 'Praxis', and 'Themen'. The 'Grundlagen' tab is active, showing a sidebar menu with 'Politische Bildung' selected. The sidebar lists various sub-topics like 'Pilot GSK/PB', 'FAQs', 'Materialien zum Lehrplan', 'Lehrpläne', 'Unterrichtsprinzip', 'Kompetenzorientierter Unterricht / Matura', 'Häufig gestellte Fragen', 'Menschenrechtsbildung', 'Wirtschafts- und VerbraucherInnenbildung', and 'Erlässe'. The main content area features a heading 'Lehrplanerprobung Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung' and a text block explaining the pilot phase of the new curriculum for the school year 2015/16. Below the text, there are two bullet points: 'Häufig gestellte Fragen' and 'Materialien zum Lehrplan'.

Abbildung 28: Screenshot der Website „polis“³⁹²

³⁸⁶ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 94

³⁸⁷ Vgl. BENVENUTTI, BERAN, u.a. 2011, S. 105

³⁸⁸ Vgl. MAYRHOFER, POSCH, REITER 2015, S. 90

³⁸⁹ Vgl. LEMBERGER 2012, S. 122

³⁹⁰ Vgl. HERNDL, SCHREINER 2015, S. 100

³⁹¹ Vgl. MÜLLER, PAPST 2012, S. 129 - 132

³⁹² Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

Eine Arbeitsgruppe erarbeitete im Jahr 2015 einen Lehrplanentwurf für den Unterrichtsgegenstand Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Dieses Konzept ist in erweiterte Modulen gegliedert. Das derzeit heftig diskutierte Projekt, welches sich momentan in einer Pilotphase befindet, soll im Jahr 2016/17 in Kraft treten.³⁹³

Der Grund für die Entwicklung des neuen Lehrplans war die Festlegung des Regierungsprogramms seitens der Bundesregierung, das Politische Bildung ab der 6. Schulstufe als Pflichtmodul im Gegenstand „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ verankert.³⁹⁴

9.2.1 Gegenüberstellung Lehrstoff bisher und Entwurf 2015

Die folgende Tabelle soll die Unterschiede sowie Neuheiten des bisherigen Lehrplans und des neuen Lehrplanentwurfs für Geschichte, Sozialkunde und Politisch Bildung aufzeigen:

Gegenüberstellung der Lehrpläne	
im Gegenstand „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“	
<i>Lehrplan 2008 (= Text NMS 2012)</i>	<i>Lehrplanentwurf 2015</i>
<u>8. Schulstufe</u>	
<p>Der Unterricht soll Einblick geben in die Geschichte vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen. - Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen). 	<p>Der Unterricht hat in Form von Modulen einen Einblick vom 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart zu geben, wobei insbesondere Kontinuitäten bewusst zu machen sind. Module der Politischen Bildung ergänzen und erweitern diese Analyse.</p>

³⁹³ Vgl. WIKIPEDIA – Stichwort „Geschichte und Sozialkunde“ – Abruf 2015

³⁹⁴ Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

	<p>Modul 1 (Historische Bildung: Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hintergründe und Konfliktfelder des Zweiten Weltkrieges ermitteln; Friedenssicherung nach 1945 und weltpolitische Machtstrukturen in globaler Perspektive erörtern; - Entstehung, Entwicklung und Verdichtung von Wirtschaftsräumen darstellen sowie wirtschaftliche Abhängigkeiten in globaler Perspektive vergleichen; - Phänomene der Globalisierung (Urbanisierung, supranationale Gebilde, globale Kommunikation, Entkolonialisierung zeitlich verfolgen und bewerten; - Analyse und Bewertung von Differenzen und Gemeinsamkeiten (gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, ökologische) vor dem Hintergrund der Globalisierung sowie inter- und transkulturelle Phänomene (Popkultur, Internet) erkennen und bewerten.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abbildung 29: Gegenüberstellung Lehrplan/Lehrplanentwurf³⁹⁵

9.2.2 Neuheiten im Lehrplan

Die bereits oben angeführte Gegenüberstellung zeigt auf, was im Lehrplanentwurf für GS/PB und der damit intendierten Verstärkung des PB-Ansatzes neu ist. Während im LP von 2008 die Inhalte sehr oberflächlich als reine Stoffangaben in Themenkreise angeführt sind, wird im Lehrplanentwurf 2015 durch das Einführen von konkreten Zielen mit Operatoren, was schon im GW-LP von 1985, wenn auch etwas ungenauer erfolgt ist, präziser. Somit wird den Unterrichtenden eine genauere Planungshilfe gegeben. Die 85 Zielvorgaben sind in je 9 Modulen pro Klasse zusammengefasst. Diese sind wiederum in jeder Klasse in solche zu „Historische Bildung“ und „Politische Bildung“ unterteilt.

Allerdings ist dieser neue Lehrplanentwurf für Lernfelder, wie in unserer BEd-Arbeit angesprochen, noch immer nicht sehr hilfreich, da auf den GW-Lehrplan nicht eingegangen wird, aber auch Deutsch könnte wie in SGB (oben angeführt) hier miteinbezogen werden. Ein Denken über die Fächergrenzen hinaus, erscheint damit (noch) nicht überwunden zu sein, auch wenn unser Vergleich mit dem GW-LP eine Reihe von Bereichen ergeben hat, die nun verstärkt auch in GS/PB aufscheinen.

So sind etwa „typische GW-Bereiche“ bei den Inhalten „Wirtschaftsräume beziehungsweise globalen Abhängigkeiten“ zu sehen, aber auch bei einzelnen Phänomenen der Globalisierung, wobei sich hier „Arbeitsteilungen“ zwischen starker macht- und gesellschaftsorientierten sowie wirtschaftsorientierten Konsumphänomenen formulierungsmäßig durchaus einen Sinn gemacht hätte. Dies macht zum Teil das vierte Lernziel in seinen letzten drei Zeilen, die man ausschließlich GS/PB zuordnen kann. Doch gerade hier schließt es an den GW-Ansatz

³⁹⁵ Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

„Zentren-Peripherie“ an, wo anders formuliert „Differenzen“...- insbes. ökologischer und wirtschaftlicher Natur immer schon implizit und in den GW-Buch-Seiten vorhanden waren.

Lernfelderplanung obliegt damit weiterhin dem fächerübergreifenden Fachdidaktikverständnis des damit schulautonom allein gelassenen Lehrerteams „vor Ort“.

Das „Zentrum polis“ unterstützt dieses Pilotprojekt zum GS/PB-Lehrplanentwurf. Deshalb werden für die einzelnen Module auf der Website ausgewählte Materialien zur Verfügung gestellt.³⁹⁶ Klickt man auf die angeführten weiterführenden Materialien und Tipps so kommt man zu diversen PDF-Dateien, wie auch zu ausgewählten Spielen für den Unterricht.³⁹⁷ Erwähnenswert ist außerdem, dass laut dem „Zentrum polis“ eine Nutzung aktueller Schulbücher möglich ist, da dennoch zahlreiche Parallelen zwischen dem derzeit gültigen Lehrplan und dem Pilotlehrplan aufrecht sind.³⁹⁸

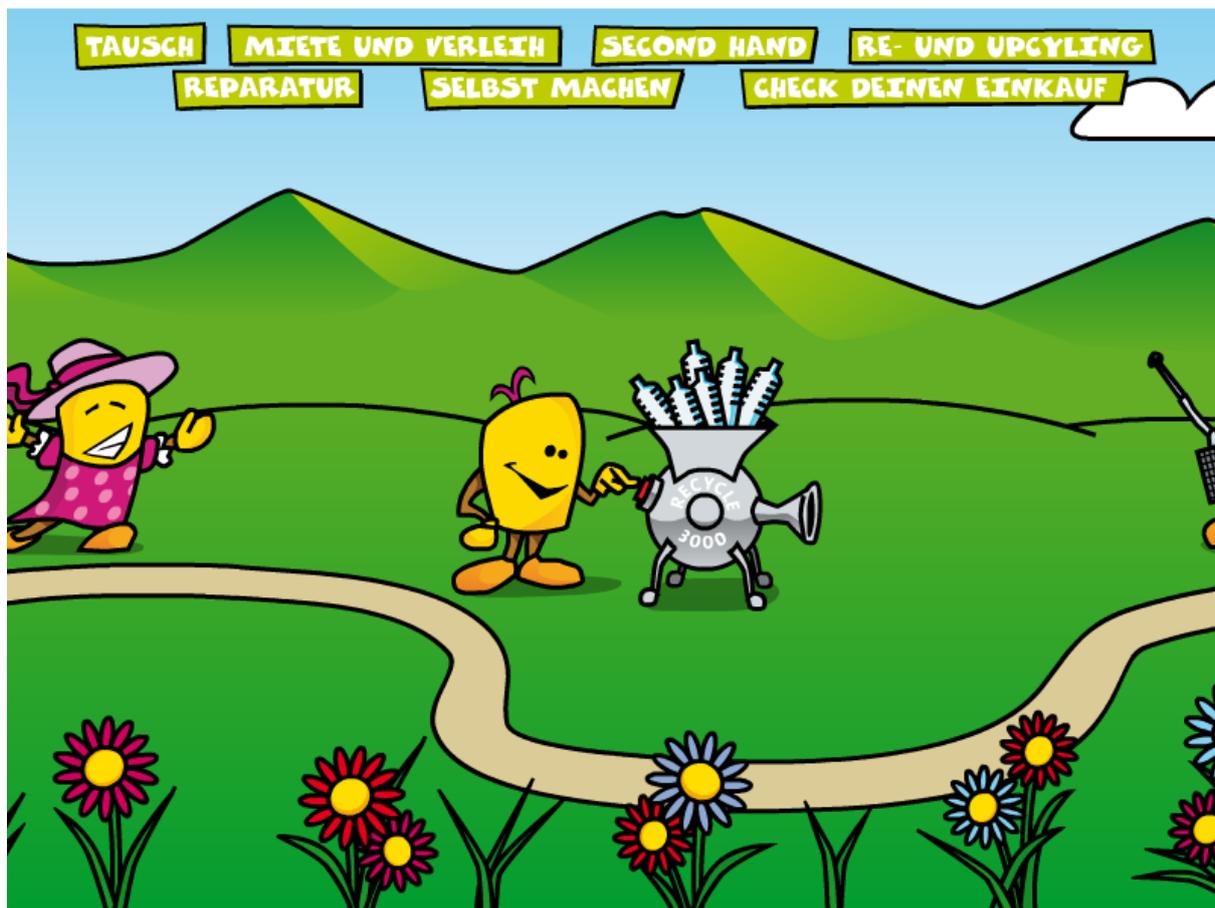


Abbildung 30: Online-Game „Sweatshop-Spiel“³⁹⁹

³⁹⁶ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

³⁹⁷ Vgl. ZENTRUM POLIS - POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015d

³⁹⁸ Vgl. ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE 2015a

³⁹⁹ FORUM UMWELT BILDUNG

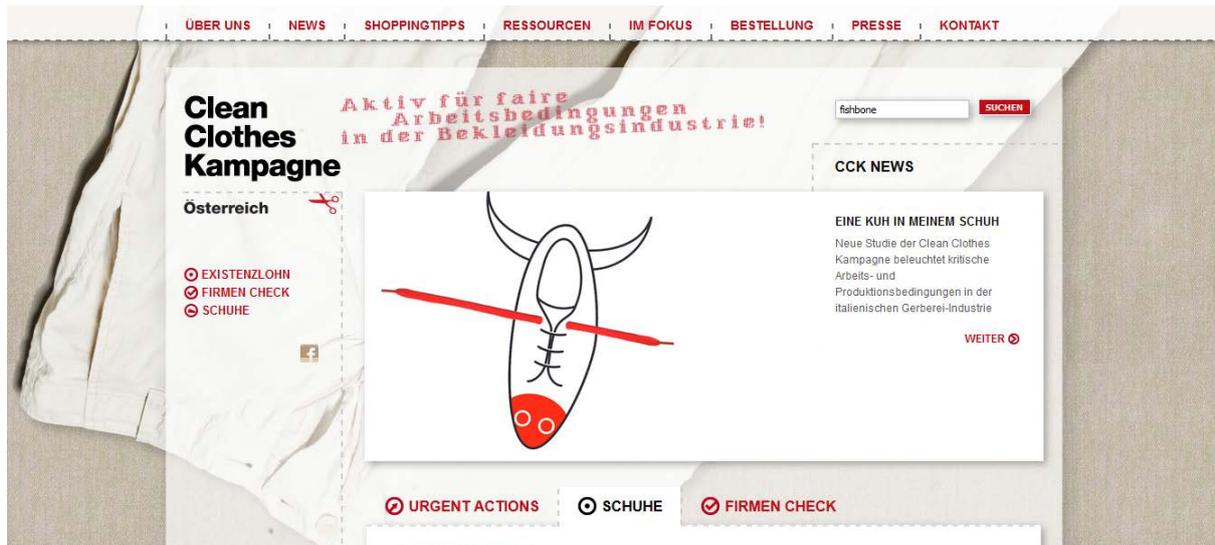


Abbildung 31: Homepage „Clean Clothes Kampagne“⁴⁰⁰

9.3 Resümee

Wie oben angeführt, enthalten die Unterrichtsfächer GS/PB und GW in der 8. Schulstufe zum Thema Globalisierung Überschneidungen. Während im GW-Lehrplan das Augenmerk der Globalisierung seine Entstehung, seine Merkmale und dessen Ausmaße sind, geht die Geschichte vor allem auf die technische Industrialisierung ein. Aus diesem Grund oder gerade deshalb wäre ein durchdachtes Konzept, wie oben beispielhaft zusammengetragen, von Vorteil. In jüngster Vergangenheit kam jedoch ein neuer Lehrplanentwurf, der sich jedoch noch in einer Pilotphase befindet und 2016/2017 in Kraft treten soll, für GS/PB an die Öffentlichkeit. Hier wird erstmals das Thema Globalisierung genauer hervorgebracht und vom „Zentrum Politik Lernen in der Schule“ mit Materialien unterstützt.

⁴⁰⁰ Clean Clothes Kampagne Österreich

10 SCHULBUCHVERGLEICH ZUR „GLOBALISIERUNG“

Buchtitel: Abenteuer GW 4		Seitenzahl: 89 – 118 (29 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Leben in einer globalisierten Welt		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel/2013 (1. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Seiten sind durch das ansprechende Design mit den vielen verschiedenen Farben und Erklärungen übersichtlich gestaltet. Schwierige Begriffe werden oft mit leicht verständlichen und vor allem für Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Beispielen erklärt.	Manche Seiten wirken sehr überladen durch die vielen Farben und den großgeschriebenen Text.	Auf den vielen Seiten dieses Kapitels wird lediglich der wirtschaftliche Aspekt deutlich. Geschichtliche Hintergründe sind nicht herauszulesen. Die wirtschaftlichen Aspekte sind sehr kindgerecht erklärt und machen „Globalisierung“ verständlich.	52	5

Buchtitel: Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4		Seitenzahl: 99 – 123 (24 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Leben in der „Einen Welt“ - Globalisierung		
Verlag/Jahr: westermann wien/2011 (5. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Thema Globalisierung wird in diesem Buch sehr weitläufig behandelt. Die vielen Bilder, Grafiken und Karten sind ansprechend und regen die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken an. Außerdem gibt es zu jedem Unterkapitel genügend Arbeitsaufträge. Obwohl auf jeder Seite eine Vielzahl an Bildern und Grafiken vorhanden ist, wirkt diese nicht überladen.	Schwierige Wörter oder Fremdwörter werden nicht gleich erläutert. Diese sind im Glossarium am Ende des Buches nachzuschlagen. Zu erwähnen ist, dass eventuell zu viele Statistiken beinhaltet sind.	Auch in diesem Buch wird besonders auf den wirtschaftlichen Aspekt der Globalisierung eingegangen. Natürlich finden sich aber auch geschichtliche Ansätze wieder. Zum Beispiel wird die UNO, die auch bekanntlich in dem Unterrichtsfach Geschichte einen großen Stellenwert hat, kurz erwähnt.	70	3

Buchtitel:		Seitenzahl: 98 – 125 (27 Seiten)		
Durchblick 4		Kapitelbezeichnungen: Wirtschaften in der „Einen Welt“ – Globalisierung Leben in der „Einen Welt“ - Globalisierung		
Verlag/Jahr: westermann wien/2010 (8. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Das recht klein gehaltene Format dieses Buches mit den leicht zu überschaubaren Inhalten wirkt durch die vielen Bilder und Grafiken sehr ansprechend. Die zu den Texten passenden Aufgabenstellungen regen Schülerinnen und Schüler zum Denken an.	Einziges, jedoch gravierender Nachteil ist, dass Wörter nicht erklärt werden. Es gibt auch kein Glossarium am Ende des Buches.	In diesen Kapiteln gibt es einen geringen Anteil an fächerübergreifenden Aspekten. Lediglich die Vereinten Nationen und was diese tun wird kurz und sehr oberflächlich angeschnitten.	45	3

Buchtitel:		Seitenzahl: 85 – 100 (15 Seiten)		
Durch die Welt 4		Kapitelbezeichnungen: Leben in einer vielfältigen Welt – Leben in der „Einen Welt“		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag/2013 (3. Auflage)		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Auf jeder Seite befindet sich mindestens ein Arbeitsauftrag. Außerdem sind die Texte einfach verfasst und wichtige Wörter fett hervorgehoben. Die Grafiken sind übrigens auch sehr ansprechend und für Kinder der Sekundarstufe I leicht verständlich und interpretierbar gestaltet.	Die Seiten wirken eventuell etwas überfüllt. Fremdwörter werden nicht gleich erläutert, sondern sind im Glossarium am Ende des Buches nachzuschlagen.	Auf den Seiten zu Globalisierung wird auch die UNO erwähnt, was einen geschichtlichen Aspekt auch darstellt. Ansonsten sind die Seiten eher wirtschaftlich geprägt.	32	7

Buchtitel:		Seitenzahl: 108 – 121 (13 Seiten)		
Faszination Erde 4		Kapitelbezeichnungen: Eine Welt		
Verlag/Jahr: Ed. Hölzel/2015 (2. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Kapitel im Buch sind in Farben aufgeteilt. Die Seiten zu Globalisierung werden von einem dezenten Lila verstärkt, was sehr ansprechend auf den Leser/die Leserin wirkt. Des Weiteren wirken die Seiten keineswegs „überfüllt“. Es ist zwar genug Text vorhanden, jedoch ist dieser so aufgeteilt, dass es weniger wirkt. Außerdem ist der Text in verständlicher Sprache verfasst. Die Schriftgröße ist ebenfalls weder zu groß, noch zu klein. Die Bilder sind außerdem, im Gegensatz zu anderen Büchern, nicht zu klein geraten.	Der einzige Nachteil ist, dass schwierige Wörter nicht immer im Text erklärt werden.	In diesem GW-Buch liegt das Hauptaugenmerk auf dem wirtschaftlichen Aspekt. Trotzdem wird anfangs erklärt, welche Schritte die Globalisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gemacht hat. Ein Beispiel dazu sind die in den 60er Jahren immer mehr werdenden Fernsehapparate.	32	2

Buchtitel:		Seitenzahl: 114 – 136 (22 Seiten)		
ganz klar: Geografie 4		Kapitelbezeichnung(en): Eine Erde – verschiedene Welten		
Verlag/Jahr: Jugend & Volk		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Durch die vielen Abbildungen ist das Buch für Schülerinnen und Schüler sehr ansprechend gestaltet. Es ist auch in einer einfachen Sprache geschrieben, sodass die Inhalte leicht verständlich sind. Des Weiteren gibt es auf den 22 Seiten insgesamt 17 Übungen, wobei sich hier die Frage stellt, ob das nicht zu viel ist und der eigentliche Inhalt zu kurz kommt. Zu den vielen Übungen kommen außerdem Forschungsfragen hinzu.	Wie bereits erwähnt, gibt es in diesem Buch viele Arbeitsaufträge und Forschungsfragen. Die Inhalte sind zwar kurz gefasst, trotzdem scheint das Kapitel, durch die Menge an Übungen „überfüllt“, was für Schülerinnen und Schüler ansprechend oder auch das totale Gegenteil, nämlich abschreckend, wirken kann.	In diesem Buch gibt es nicht sonderlich viele fächerübergreifende Aspekte. Einzig allein die Vereinten Nationen werden kurz erwähnt, wobei die Schülerinnen und Schüler nicht erfahren, wer die UNO ist und was diese tut. Weiters wird die WTO erwähnt, wobei auch hier nicht herauszulesen ist, dass diese eine verwandte Organisation der UNO ist.	73	6

Buchtitel: Geografie für alle – 4. Klasse		Seitenzahl: 99 – 115 (16 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Globalisierung		
Verlag/Jahr: Olympe Verlag/2015 (1. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Buch „Geografie für alle 4“ ist in einer sehr einfachen Sprache geschrieben. Zu den leicht verständlichen Inhalten gibt es immer Arbeitsaufträge am Ende eines Unterkapitels. Außerdem sind Fremdwörter beziehungsweise schwierige Wörter farblich kodiert und werden auf der Seite in einfachen Worten erklärt.	Der einzige Nachteil ist, dass sehr wenig geschichtliche Aspekte zu dem Thema vorhanden sind.	Fächerübergreifende Inhalte gibt es in diesem Buch sehr wenig. Es wird zwar die WTO erwähnt, nicht aber, dass diese zur UNO gehört. Weiters wird die Geschichte des Internets kurz erläutert.	25	4

Buchtitel: geo-link 4		Seitenzahl: 96 – 128 (32)		
		Kapitelbezeichnung(en): Leben in der „einen“, vielfältigen Welt - Globalisierung		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag/2013 (3. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Dieses Buch ist ganz anders aufgebaut. Globalisierung wird hier mit Ländervergleichen, dem Unternehmen Coca-Cola und dem „heutigen Leben“ erklärt. Vorteilhaft ist auf jeden Fall, dass Fremdwörter auf der Seite erklärt werden.		Das Schulbuch weist zu diesen Themen keinen fächerübergreifenden Aspekt auf.	27	9

Buchtitel: GEOprofi 4		Seitenzahl: 88 – 108 (20 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Vielfalt in einer globalisierten Welt		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag/2015 (2. Auflage)		Gegenstand: GW		
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Auf den rechten Seiten gibt es passend zum Text auf der linken Seite mindestens einen Arbeitsauftrag.	Die linke Seite des Buches ist sehr textlastig und teilweise nicht kindgerecht. Dazu kommt, dass Wörter, die zu erklären wären, nicht erklärt werden. Auf den 20 Seiten gibt es nur vier Begriffserklärungen!	Fächerübergreifende Inhalte sind hier nur sehr wenig gegeben. Die Welthandelsorganisation sowie ihre Aufgabe wird zwar erwähnt, jedoch nicht deren Zusammenhang mit der UNO. UNICEF hingegen wird sehr wohl mit den Vereinten Nationen in Verbindung gebracht, wobei auch hier nur sehr vage das Kinderhilfswerk erläutert und die UNO nicht erklärt wird.	21	4

Buchtitel: Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4			Seitenzahl: 13, 122 – 123, 125 (4 Seiten)	
			Kapitelbezeichnungen: The Roaring Twenties Gegenwartsprobleme und Zukunftsthemen	
Verlag/Jahr: Veritas Verlag/2012 (3. Auflage)			Gegenstand: GS/PB	
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Von Vorteil sind in diesem Kapitel die vielen Abbildungen, welche für Schülerinnen und Schüler sehr ansprechend sind. Außerdem sind die Seiten in diesem Buch nicht zu textlastig.	Wie bereits erwähnt, sind die Seiten zwar nicht vollgeschrieben, jedoch sind die Inhalte teilweise nicht kindgerecht formuliert. Des Weiteren gibt es in diesem Buch keinerlei Begriffserklärungen.	Ein fächerorientierter Aspekt ist insofern zu erkennen, dass im Kapitel „The Roaring Twenties“ die neu eingesetzte Fließbandarbeit von Henry Ford für die Automobilerzeugung erwähnt wird. Außerdem wird auf die entstehende wirtschaftliche Macht der USA eingegangen. Im Kapitel „Gegenwartsprobleme und Zukunftsthemen“ wird der Begriff „Globalisierung“ kurz erklärt und auf dessen Folgen, wie z.B. der Nord-Süd-Konflikt oder auch Umweltprobleme eingegangen. Außerdem erfahren die Schülerinnen und Schüler wird auf die Produktion der Billiglohnländer eingegangen und auch Globalisierung am Beispiel Coca Cola erklärt.	12	2

Buchtitel: einst und heute 4			Seitenzahl: 20, 120 – 121 (3 Seiten)	
			Kapitelbezeichnungen: Zwischenkriegszeit Entkolonialisierung und Dritte Welt	
Verlag/Jahr: E. Dörner/2012 (1. Auflage)			Gegenstand: GS/PB	
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Hier gibt es auf der Seite passende Fragen zum Text/zur Grafik. Des Weiteren sind Anstöße für Gruppenarbeiten gegeben.	Bei diesen Gruppenarbeiten ist aber anzuführen, dass diese teilweise zu komplex für Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse NMS sind.	In diesem Schulbuch werden im Bezug zur „Globalisierung“ der elektrische Strom und die Fließbandarbeit, welche die Arbeitswelt und somit auch die Geschichte veränderte, erwähnt. Außerdem erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie das Internet die Welt veränderte und welche Folgen dies für die Globalisierung hat.	3	0

Buchtitel: ganz klar: Geschichte 4			Seitenzahl: 90 – 91 (2 Seiten)	
			Kapitelbezeichnungen: Die Welt nach 1989/90	
Verlag/Jahr: Jugend & Volk/2008			Gegenstand: GS/PB	
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
Das Thema „Globalisierung“ ist gut strukturiert und enthält passende, altersgerechte Aufgabenstellungen. Es scheint vielleicht zunächst viel Text zu sein, lässt sich aber leicht und flüssig lesen.	Teilweise werden Wörter verwendet, die höchstwahrscheinlich nicht dem Sprachwortschatz der Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse NMS entspricht. Diese Wörter werden jedoch nicht erklärt.	In diesem Buch wird das Thema „Globalisierung“ auf zwei Seiten erläutert. Nach einer Begriffsdefinition werden die Ursachen der Globalisierung, Neuerungen in Wirtschaft und Handel sowie die Auswirkungen der Globalisierung für Industriestaaten, Schwellen- und Entwicklungsländer erläutert. Außerdem werden auf die Technologie und „Global Brands“ eingegangen. Die beiden Seiten enthalten gleichermaßen geschichtliche, wie auch wirtschaftliche Inhalte.	2	0

Buchtitel: Genial! Geschichte 4		Seitenzahl: 144 – 147 (4 Seiten)		
Verlag/Jahr: bvl/2014 (1. Auflage)		Kapitelbezeichnungen: Die Welt nach dem „Kalten Krieg“		
Gegenstand: GS/PB		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerorientierter Aspekt	Abbildungen	Karten
„Globalisierung“ wird in einer einfachen Sprache und in kurzer Form erklärt. Außerdem sind die vielen Arbeitsaufträge sehr ansprechend.	Die zahlreichen Arbeitsaufträge können auf dem ersten Blick abschreckend auf die Schülerinnen und Schüler wirken.	In diesem Buch wird zum Thema „Globalisierung“ vor allem der wirtschaftliche Aspekt deutlich. Durch Karten wird den Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht, welche Länder die Weltwirtschaft beherrschen und welche Staaten vom Wirtschaftsimperialisismus betroffen sind.	2	2

Buchtitel: Geschichte live mit Politischer Bildung 4		Seitenzahl: 128 (1 Seite)		
Verlag/Jahr: Veritas Verlag/2013 (3. Auflage)		Kapitelbezeichnungen: Vom Ende der Kolonialreiche zur Globalisierung		
Gegenstand: GS/PB		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Der Begriff „Globalisierung“ wird auf eine leicht verständliche, kindgerechte Weise erklärt und näher gebracht. Außerdem wird dieser durch ein Beispiel noch erläutert.	Es handelt sich nur um eine Seite. Außerdem nehmen die fünf Arbeitsaufträge viel Platz ein, welcher eventuell noch für Erklärungen von Nutzen wäre.	In diesem Buch wird der Begriff „Globalisierung“ auf einer Seite erklärt. Außerdem verdeutlicht ein Beispiel mit Grafik den Begriff. Der wirtschaftliche Aspekt kommt mit einem Beispiel über Tomaten zur Geltung.	2	0

Buchtitel: Geschichte und Geschehen 4		Seitenzahl: -		
Verlag/Jahr: öbv/2009 (1. Auflage)		Kapitelbezeichnungen: -		
Gegenstand: GS/PB		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Vorteile beziehungsweise Nachteile sind hier nicht nennenswert, da das Thema „Globalisierung“ nicht vorhanden ist.		In diesem Buch wird in keinster Weise das Thema „Globalisierung“ angeschnitten. Hauptaugenmerk ist hier der Zweite Weltkrieg und der Nationalsozialismus. Außerdem ist es sehr auf Österreich bezogen.	-	-

Buchtitel: Zeitbilder 4		Seitenzahl: 124 – 127 (4 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt		
Verlag/Jahr: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH/2014 (1. Auflage)		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Die Bilder und Grafiken sind sehr ansprechend. Die Arbeitsaufträge sind leicht zu bewältigen. Ein Pluspunkt ist auch, dass bei den Aufgabenstellungen teilweise die Kreativität gefordert ist.	Durch die kleine Schrift wirken die Seiten sehr textlastig. Gewisse Begriffe werden zwar seitlich erklärt, trotzdem befinden sich die meisten Begriffe erst am Ende des Buches. Die Schrift ist äußerst klein gehalten.	In diesem Buch wird Globalisierung vor allem durch den wirtschaftlichen und geschichtlichen Aspekt erläutert. Durch die Macht der Medien wird deutlich, welche Ausmaße Globalisierung bereits erreicht hat. Weiters ist die fortschreitende Technologie für die Globalisierung entscheidend.	9	0

Buchtitel: ZeitenBlicke 4		Seitenzahl: 10 - 11, 82 - 83, 104 – 109 (10 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Die Zeit zwischen den Weltkriegen Die Zeit des Kalten Krieges		
Verlag/Jahr: E. Dörner GmbH/2014 (2. Auflage)		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Ein Zeitstreifen, der sich durch das ganze Buch zieht, lässt die Schülerinnen und Schüler leicht erkennen, in welcher Zeit sie sich gerade befinden. Die Arbeitsaufgaben fordern einerseits aufmerksames Lesen, andererseits regen sie zum Nachdenken an. Die Texte sind in einfacher Sprache verfasst und somit für Schülerinnen und Schüler leicht verständlich.	Obwohl die Texte, wie bereits erwähnt, leicht zu verstehen sind, gibt es sehr textlastige Seiten. Auf den 10 Seiten, die zum Thema Globalisierung passen, sind die Bilder relativ klein gehalten. Des Weiteren befindet sich das Glossarium erst am Ende des Buches.	„Globalisierung“ wird hier, wie auch in vielen anderen GS/PB-Büchern, mit der einsetzenden Fließbandarbeit Henry Fords eingeleitet. Außerdem wird sehr genau auf den technischen und medizinischen Fortschritt eingegangen. Dadurch erhält man einen guten Überblick zur Entstehungsgeschichte des Radios, des Films und des Fernsehens.	12	1

Buchtitel: Zeitfenster 4		Seitenzahl: 10 - 11, 26 – 27 (4 Seiten)		
		Kapitelbezeichnungen: Wirtschaft und Gesellschaft in der Zwischenkriegszeit		
Verlag/Jahr: E. Dörner GmbH/2014 (2. Auflage)		Gegenstand: GS/PB		
Vorteile	Nachteile	Fächerübergreifender Aspekt	Abbildungen	Karten
Fremdwörter werden auf der Seite erklärt. Es handelt sich um eine große Schrift und einfache Sprache.	Obwohl oder gerade weil es sich um eine große Schrift handelt, sehen die Seiten sehr vollgeschrieben aus.	In diesem Buch lässt sich nicht sehr viel zum Thema „Globalisierung“ herauslesen. Das Einsetzen der Fließbandproduktion und der gesellschaftliche Wandel der 20er Jahre sowie das Radio und der Film werden erwähnt. Von technischen und medizinischen Fortschritten gibt es nichts zu lesen.	9	0

10.1 Analyse und Resümee

Die analysierten GW- und GS/PB-Schulbücher sind teilweise aus der Schulbuchliste 2014/2015 beziehungsweise 2015/2016, welche auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen einzusehen sind, sowie aus dem Bestand der bundesstaatlichen pädagogischen Bibliothek der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich in Baden exemplarisch ausgewählt worden.

Grundsätzlich haben die meisten Geografie- und Geschichtebücher einen fächerübergreifenden Aspekt. Trotzdem hat sich herausgestellt, dass die Geschichteschulbücher kaum wirtschaftliche oder geografische Aspekte aufweisen. Das Buch „ZeitenBlicke 4“ vom E. Dorner Verlag geht mit Themen wie Fließbandarbeit, Technik, Medizin, Film, Radio und Fernsehen häufiger auf Globalisierung ein, als alle anderen. Wobei hier zu erwähnen ist, dass „Globalisierung“ nicht direkt erklärt wird. Von den neun ausgewählten Büchern, gibt es lediglich in vieren eine Begriffserklärung oder Begriffsdefinition bezüglich „Globalisierung.“ Die drei Bücher, die Globalisierung auch tatsächlich erläutern und nicht nur indirekt erwähnen, sind „Geschichte live 4“, „ganz klar: Geschichte 4“ und „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4“. Indirekte Themen, die zur Globalisierung gehören bzw. Bestandteil sind und in manchen Büchern nur kurz erwähnt werden, sind die neu aufgekommene Fließbandarbeit durch Henry Ford, das Internet und technische sowie medizinische Fortschritte. Erwähnenswert ist vor allem, dass das Schulbuch „Geschichte und Geschehen 4“ vom öbv-Verlag keinerlei Hinweise zum Thema Globalisierung gibt.

In den Geografiebüchern sind noch weniger geschichtliche Aspekte zu finden. Während im Buch „Abenteuer GW 4“ vom Ed. Hölzel Verlag überhaupt keine geschichtlichen Sichtweisen zu erfahren sind, kann man in den anderen acht Büchern immer wieder von der Unterorganisation der UNO, der Welthandelsorganisation, kurz WTO, lesen. Diese Schulbücher sind alle sehr wirtschaftlich zum Thema Globalisierung ausgerichtet, womit auch die Häufigkeit der WTO in den Schulbüchern erklärt ist. „Faszination Erde 4“ listet noch weitere Unterorganisationen der Vereinten Nationen auf, „Durch die Welt 4“ erläutert außerdem „Amnesty International“ und in „GEOprofi 4“ gibt es mehr zur UNICEF zu lesen. Ein kurzer geschichtlicher Beitrag ist in „Geografie für alle 4“ vom Olympe Verlag zu finden. Dort wird die Geschichte des Internets kurz erklärt.

In den GW-Schulbüchern werden zum Thema Globalisierung vor allem die Global Players behandelt. Manche davon werden auch genauer beleuchtet, wie beispielsweise das Unternehmen Coca-Cola in „geo-link 4“ und, um ein österreichisches Unternehmen zu nennen, Red Bull in „GEOprofi 4“, beides vom Veritas Verlag. Des Weiteren wird auch der Welthandel in fast allen GW-Büchern genau behandelt.

„Gute“ Kombinationen in dem Sinne sind nicht zu entdecken. Es hat sich herausgestellt, dass in vielen Geschichtebüchern das Thema „Globalisierung“ kurz angeschnitten wird, jedoch heißt das nicht, dass es für Geografiebücher eine Ergänzung ist. Wie bereits oben erwähnt, gibt es vier Bücher, in denen Begriffsdefinitionen vorhanden sind und auch welche, in denen auf Globalisierung näher eingegangen wird, was aber nicht bedeutet, dass Kombinationen von Vorteil wären, da sich die Inhalte nicht unbedingt ergänzen, sondern eher überschneiden beziehungsweise ein anderer Zugang zum Thema geklärt wird.

Eine innere Differenzierung ist in manchen Schulbüchern möglich, da die Arbeitsaufträge verschiedene Schwierigkeitsgrade aufweisen.

11 ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der Annahme, dass fächerübergreifende Lernfelder im Geschichte- und Geografieunterricht für den Schulalltag einen sehr wichtigen und sinnvollen Aspekt darstellen, wurde in unserer Bachelorarbeit untersucht, inwiefern eine solche Umsetzung möglich ist.

Zu Beginn der Arbeit erfolgte ein intensives Literaturstudium, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Literatur von Fischer, Greiner und Bastel „Domänen fächerorientierte Allgemeinbildung“ gelegt wurde. Während dieser Arbeitsphase stellten wir fest, dass bereits viele Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Ansätze zu fächerübergreifenden Unterricht erarbeitet haben. Fächerübergreifender Unterricht hat durchaus eine lange Tradition, dennoch hat es noch nicht überall Einklang in den Schulalltag gefunden. Ein Grund dafür könnte das starre schubladenhafte Denken, welches durch die Gestaltung der Stundentafel, welches in österreichischen Lehrplänen entsteht, sein. Auch im Lehrplan der Neuen Mittelschule haben fächerübergreifende Konzepte und Vorstellungen Eingang gefunden. Eine Erkenntnis der Arbeit war, dass die Unterrichtsgegenstände Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung gut miteinander kombinierbar sind, was nicht zuletzt aus den beiden Lehrplänen ersichtlich ist, denn auch in diesem Bereich gibt es deutlich Überschneidungen der einzelnen Fächer. Aus diesem Grund wurde auch eine Lehrplananalyse durchgeführt, um hier genauere Erkenntnisse zu gewinnen.

Da ein Schwerpunkt der Arbeit auf die Thematik **Europäische Integration/Globalisierung** gelegt wurde, beschäftigte ich mich eingehend mit einem weiteren Literaturstudium im Bezug auf dieses Thema. In dieser Phase konnte ich feststellen, dass die Europäische Union ein Friedensprojekt ist, welches in kleinen wirtschaftlichen Schritten, unter stetigem Wechselspiel, erfolgt. Die EU hat viele Probleme und unter anderem auch Integrationskrisen. Dennoch ist die Europäische Integration ein wesentlicher Bereich in der Friedenspolitik. Diese Thematik hat verdeutlicht, dass sowohl geschichtliche, politische, also auch wirtschaftliche und geografische Sichtweisen einfließen. Diese Erkenntnis hat mich dazu berufen, eine Schulbuchanalyse durchzuführen. Ich wollte außerdem herausfinden, wie viele fächerübergreifende Aspekte in den einzelnen Schulbüchern der Gegenstände GS/PB und GW zu finden sind. Das Ergebnis der analysierten Bücher zeigte, dass alle einen fächerübergreifenden Aspekt aufwiesen und somit eine Arbeit in Lernfeldern von Vorteil wäre. In dieser Phase konnte ich feststellen, dass das Thema **Globalisierung** sehr stark die **Geschichte** beeinflusst. Zu erwähnen ist, dass dieser Einfluss in den **Geschichteschulbüchern** nicht so zu finden ist. Diese Thematik ist eher in den **Geografiebüchern** zu finden, wobei **geschichtliche Aspekte** nicht so stark einfließen, wie sie vielleicht einfließen sollten. Trotzdem sind Ansätze für fächerübergreifenden Unterricht in den Büchern zu finden. Ein durchdachtes Konzept, welches ich in meine Bachelorarbeit

eingebraucht habe, würde die geografischen, wirtschaftlichen, wie auch geschichtlichen Sichtweisen einschließen.

In den derzeit ablaufenden Diskussionen werden immer wieder Vorstellungen zum Konzept „Global Citizenship“ laut. Anhand solcher Themenkreise können in Fächerbündel die einzelnen Fächer Ziele und Kompetenzen entwickeln, welche zur Bildung eines „Global Citizen“ führen.

Fachdidaktische Vorstellungen werden im Bereich der Sozialwissenschaften als Fächerbündel zusammengefasst und in Bereichen abgedeckter Gegenstände der Sekundarstufe I wiedergegeben.

Unsere Bachelorarbeit zeigt, dass durch potentielle Lernfelder Lehrkräfte, als auch die Lernenden profitieren. Zum einen bekommen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Zugänge zu den Themen, welche sich im Geschichte- und Geografieunterricht überschneiden, aber auch Lehrpersonen können Vorteile daraus ziehen, denn die Schülerinnen und Schüler weisen oftmals ein Vorwissen zu bestimmten Themen auf und eventuell kommt es auch zu einer Zeitersparnis.

Um gemeinsame Lehr- und Lerninhalte der Fächer GS/PB und GW zu kombinieren und zu verknüpfen, müssen sich Lehrerinnen und Lehrer selbständig informieren und dies fachgemäß aufbereiten. Hilfestellungen von außen gibt es derzeit nicht.

Wir sind gerade in einer Zeit des Umbruchs, schreibt Gehler in der Ausgabe vom 25. Februar 2016 in der Tageszeitung „Die Presse“, wodurch sich noch viel stärker als in den vergangenen Jahren zeigt, dass auch in der Schule so manche Themenstellungen sinnvollerweise fächerübergreifend oder fächerverbindend etwa in Lernfeldern behandelt werden sollten. Unsere Arbeit soll einen ersten, wenn auch noch inventarisierenden Schritt dazu darstellen.⁴⁰¹

⁴⁰¹ GEHLER 2016

12 LITERATURVERZEICHNIS

12.1 Theoretische Literatur

- ANTONI, Werner, u.a. (1985): Grundintentionen des Lehrplans. In: Lehrplanservice – Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 1. Wien. Österreichischer Bildungsverlag. URL: http://www.eduhi.at/dl/Lehrplan85_Geographie_und_Wirtschaftskunde_Kommentar.pdf [14.12.2015]
- ANTONI, Werner u.a. (1988): Lehrplanservice GW, H 2. - 7.&8. Schulstufe. 1988. öbv Wien http://www.eduhi.at/dl/LP_Kommentar_3u4Kl_1988.pdf [14.01.2015]
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2014): Fächer – was ist neu?. URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/historie-des-projektes-zum-neuen-rahmenlehrplan-1-10/anhoeerungsportal/faecher-was-ist-neu/>
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2014a): Rahmenlehrplan – Geografie. Teil C. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/plan/Geografie_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf [15.1.2016]
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2014b): Rahmenlehrplan – Geschichte. Teil C. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/plan/Geschichte_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf [15.1.2016]
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2014c): Rahmenlehrplan – Politische Bildung. Teil C. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoeerung/plan/Politische_Bildung_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014.pdf [15.1.2016]
- BORCHARDT, Klaus-Dieter (2010): Das ABC des Rechts der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) (2014): Grundsatzterlass zum Projektunterricht. URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html [17.11.2015]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) (2015): Bildungsanliegen. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepreuefung_bhs.html [6.11.2015]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (BMBF) (2015): Unterrichtsprinzipien – Politische Bildung. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.html [3.11.2015]
- CLEAN CLOTHES KAMPAGNE ÖSTERREICH: Aktiv für faire Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsindustrie! URL: <http://www.cleanclothes.at/> [26.1.2016]
- EUROPÄISCHES PARLAMENT – INFORMATIONSBÜRO IN DEUTSCHLAND: Europa-Puzzle. URL: <http://www.europarl.de/resource/static/files/games/puzzle/puzzle.swf> [26.1.2016]

- FISCHER, Roland, GREINER, Ulrike, BASTEL, Heribert (Hrsg.) (2012): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. 1. Auflage. Linz: Trauner Verlag
- FORUM UMWELT BILDUNG: Online-Game „KonsuManiac – Check’ deinen Einkauf!. URL: <http://www.umweltbildung.at/konsumaniac/index.html> [26.1.2016]
- FRIDRICH, Christian (2001): Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O. , S. 356-378
- FRIDRICH, Christian (2014): Von der Theorie zur Praxis: Lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsalltag. URL: <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/196660?name=Christian%20Fridrich%20Von%20der%20Theorie%20zur%20Praxis%20-%20lebensweltorientierte%20%C3%B6konomisch> [11.11.2015]
- FÜRST, Erhard (2016): Am Abgrund: Ist die EU in ihrer letzten Krise? In: DER STANDARD. URL: <http://derstandard.at/2000029003856/Am-Abgrund-Ist-die-EU-in-ihrer-letzten-Krise> [20.1.2016]
- GEHLER, Michael (2016): Über das Öffnen und Schließen von Grenzen. In: Die Presse. URL: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/4932905/Ueber-das-Offnen-und-Schliessen-von-Grenzen> [25.2.2016]
- HERDER, Johann Gottfried von (1744 – 1803): URL: <http://www.aphorismen.de/zitat/147419> [14.12.2015]
- HITZ, Harald (2002): Geographie und Wirtschaftskunde – Unterricht heute und morgen. In: Österreich in Geschichte und Literatur. H. 4-5, S. 316 – 328
- HOFMANN-SCHNELLER, Maria (2001): Vernetztes Denken. In: Sitte, Wolfgang, Wohlschlägl, Helmut (2001) (Hrsg.) a.a.O. : S. 509-517. URL: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite508-517.pdf [5.11.2015]
- JEKEL, Thomas, GRYL, Inga, OBERRAUCH, Anna (2015): Education for Spatial Citizenship: Versuch einer Einordnung. URL: www.gw-unterricht.at In: [gwu137_05-13_Jekel_Gryl_Oberrrauch.pdf](http://www.gw-unterricht.at/gwu137_05-13_Jekel_Gryl_Oberrrauch.pdf) [11.11.2015]
- KÜHBERGER, Christoph, WINDISCHBAUER, Elfriede (2008): Kommentar zum Lehrplan AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. URL: http://www.politiklernen.at/dl/qOsIJKJKomMkJqx4KJK/Lehrplankommentar_GSK_PB_2008_09.pdf [29.1.2016]
- KUNZMANN, Bernd, Dr. (2011): Mein Europa - Wissen, Verstehen, Mitreden. Wien. Informationsbüro Österreich
- LACZYNSKI, Michael (2016): Europa gehen die erprobten Lösungen aus. In: Die Presse. URL: http://diepresse.com/home/politik/eu/4905494/Fluchtlinge_Europa-gehen-die-erprobten-Lösungen-aus [20.1.2016]
- LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE 1985: URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_78_0/1985_78_0.pdf [03.11.2015]
- LEHRPLAN DER NEUEN MITTELSCHULE 2012: URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h [28.8.2015]
- In: BGBl. v. 30.5.2012 – Nr. 185 (Anm.: Die Realiengestände wurden wortident aus dem LP HS 2000 übernommen LP HS 2000. In: BGBl. v. 11. Mai 2000 – Nr. 134. Verordnung Teil III.)

URL.: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_hs_geographie_877_877.pdf , bzw. auf www.gw.eduhi.at > Lehrpläne

LEHRPLAN-SERVICE (1988): Geschichte und Sozialkunde (HS und AHS) Kommentarheft 2. 1. Auflage. Wien. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m .b. H.

MATZKA, Christian (2014): Ein gemeinsames Schulfach Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Politische Bildung. Beiträge zu einer österreichischen curricularen Diskussion. Münster: Waxmann. In: Schwarz, Ingrid, et. al. (Hrsg.): Vielfältige Geographie. Waxmann Münster. URL: https://web.archive.org/web/20150211172852/https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=340973&pCurrPk=4544 [28.8.2015]

MAUK, Verena, JINDRA, Philipp (2007): Gruppenpuzzle – eine kooperative Lernmethode gezeigt an einem Beispiel für die 1. Klasse/5. Schulstufe „Das Leben des Bauern...“. In: GW-Unterricht 107 S 25 - 32

NEUMANN, Gunther (2015): Europas Jahrestage und seine Selbstzweifel. In: „Die Presse“, Print-Ausgabe, URL: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/4789075/Europas-Jahrestage-und-seine-Selbstzweifel> [30.07.2015]

PÄDAGOGINNENBILDUNG NEU 2013: URL: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/II_02348/fname_304980.pdf [28. 8. 2015]

REPUBLIK ÖSTERREICH - PARLAMENT (2015): Grundlagen zur Erweiterung der EU. URL: <https://www.parlament.gv.at/PERK/PE/EU/EUERweiterung/GrundlagenErweiterung/index.shtml> [20.12.2015]

SANDER, Wolfgang (2009): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. URL: http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sander.pdf [3.11.2015]

SAMAK, Klaus, PRENNER, Monika, SCHWETZ, Herbert (2011): Die Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule. 2. Auflage. Wien. Facultas Verlags- und Buchhandels AG

SCHRÖDER, Iris, HÖHLER, Sabine (Hrsg.) (2005): Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900. Frankfurt/Main. Campus Verlag GmbH

SCHULVERSUCH MITTELSCHULE. Arbeitsmaterialien für den sprachlich-gesellschaftlichen Bereich. In der 4. Klasse. Wien SSR 1988 (1. Kl. hg. 1985, 2. Kl. hg. 1986, 3. Kl. hg. 1987)

FUCHS Martina (2013): Globalisierung. In: Rolfes Manfred, Uhlenwinkel Anke Hrsg: Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Westermann. S. 319-325

SCHULUNTERRICHTSGESETZ 1986 - SchUG: Bundesgesetz vom 5. September 1986, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird. BGBl. Nr. 472/1986 URL: ris.bka.gv.at

SITTE, Christian (1988): GW im Schulversuch „Neue Mittelschule“. In: GW-Unterricht H. 30, S. 16-20 (Anm.: ist etwas erg. als Kap. 12.1 in Sitte 1989)

SITTE, Christian (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie u Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS und APS) in Österreich nach 1945. Dissertation Institut für Geographie Uni Wien. Teil 1 Textband 482 Seiten, Teil 2 Dokumentation <http://gw-didaktik.univie.ac.at/publikationen/dissertationen-und-diplomarbeiten/> [13.11.2015]

SITTE, Christian. (2001a): Lehrpläne I. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O. , S. 212–222 URL: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite212-222.pdf [20.12.2015]

- SITTE, Christian. (2001b): Das GW-Schulbuch. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O., S. 227–472 (2013 upgedatet für Kompetenzorientierung URL: http://homepage.univie.ac.at/Christian.SITTE/FD/artikel/chsSCHULBUCH_erg_2013.htm [11.11.2015]
- SITTE, Christian. (2001c): Kern- und Erweiterungsbereich in GW - Helfen die bisher veröffentlichten Beiträge den Unterrichtenden bei der Konkretisierung? In: GW-Unterricht 82 , S. 9–15. URL: http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Kern_und_Erweiterungsbereich_GWK_Ch_SITTE_GWU__82_2001.pdf [11.11.2015]
- SITTE, Christian (2011b): Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. In: www.gw-unterricht.at H. 123, S. 24–41.
- SITTE, Christian (2007): Gruppenpuzzle: Materialienseite aus dem Proseminar Fachdidaktik am Institut für Geographie der Uni Wien URL: <http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/gruppenpuzzle.htm> [11.11.2015]
- SITTE Ch. (2014a), Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Geographie aktuell & Schule 208, S. 29–34 – URL einer erweiterten Seminarunterlage auf... https://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/PB_GEO_POLITIK_2013_Dez_ChSitte_Sem.pdf [14.1.2015]
- SITTE, Christian (2014b): 12 Thesen zu Christian Fridrichs Untersuchung „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde“. In: www.gw-unterricht.at Heft 135 S. 53-59
- SITTE, Wolfgang. (1978): Zur gegenwärtigen Situation des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in Österreich. In: GW-Unterricht 1, S. 1–4. URL.: www.eduhi.at/dl/GW-UNTERRICHT_Heft_1_1978_eine_Idee_von_Wolfgang_SITTE.pdf [14.1.2015]
- SITTE, Wolfgang (2001a): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O., S. 157–169 URL: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite157-169.pdf
- SITTE, Wolfgang (2001b): Lehrpläne 2 . (Mit LP-Vergleich 1985/2000) In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O. , S. 223–247
- SITTE, Wolfgang, WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.) (2001c): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (=Handbuch GW online) Bd. 16 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Universität Wien. URL.: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm [14.1.2015]
- SITTE, Wolfgang (2001d): Lehrpläne 2 . (Mit LP-Vergleich 1985/2000) In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O. , S. 223–247 URL: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite223-232.pdf [17.11.2015]
- STRASSER, Peter (2016): Ist hier der Westen? In: Die Presse. URL: <http://diepresse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4900681/Ist-hier-der-Westen?from=suche.intern.portal> [20.2.2016]

- STÜBIG, Frauke (Hrsg.), BOSSE, Dorit, LUDWIG, Peter (2002): Zur Wirksamkeit von fächerübergreifenden Unterricht. Eine empirische Untersuchung der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Kassel. URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-933146-88-5.volltext.frei.pdf> [13.01.2015]
- UNTERBERGER, Michael (2013): Video: Rückwärtiges Lerndesign. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=lCe4RziIUv8> [6.11.2015]
- VALSANGIACOMO, Federica, WIDORSKI, Dagmar, KÜNZLI DAVID, Christine (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht - Systematik transversalen Unterrichtens. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 5 (1)
- VARWICK, Johannes (Hrsg.) (2011): Die Europäische Union – Krise, Neuorientierung, Zukunft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- VIELHABER, Christian (2000): Geschichten von Lebenswelten und Weltbildern – Tragfähige Erschließungsperspektiven für eine kritische Geographiedidaktik?. In: GW-Unterricht Heft 77, S. 44-51
- VIELHABER, Christian (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In: Sitte W., Wohlschlägl H. (Hrsg.), a.a.O. , S. 333–355 URL: http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite333-355.pdf [17.11.2015]
- VIELHABER Christian (2005): Über das Fach hinaus, der Wirklichkeit entgegen. In: Praxis Geographie H. 10, S. 4-8 URL: www.praxisgeographie.de
- VIELHABER Christian (2006): Fächerübergreifender Unterricht. Der Mehrperspektivität eine Chance geben. In: GW-Unterricht H. 104, S.3–01
- WARDENGA, Ute (2002): Räume der Geographie und zum Raumbegriff im Geographieunterricht. In: Wissenschaftliche Nachrichten. Hrsg. BMUKK Wien. Heft 120. URL: www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raeume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf [14.01.2016]
- WEBER, Birgit (2014): Fächerintegration - zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5 (1)
- Wiener Zeitung (2016): Alles oder nichts, lautet das EU-Motto. URL: http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/europa/europaeische_union/795778_Passkontrollen-als-Gefahr-fuer-den-Euro.html [20.1.2016]
- WIKIPEDIA (2015): Geographie und Wirtschaftskunde. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Geographie_und_Wirtschaftskunde [16.12.2015]
- WIKIPEDIA (2015): Geschichte und Sozialkunde. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Geschichte_und_Sozialkunde [16.12.2015]
- WINDISCHBAUER, Elfriede (2009): Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Neuer Lehrplan für die Sekundarstufe I. In: Historische Sozialkunde. H. 1, S. 27 – 34
- WOLTER, Susanne (2014): Neuer Rahmenlehrplan für die Jahrgangstufe 1 bis 10. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/anhoerung/materialien/Information_Schulleiter_BB_02.12.2014.pdf [14.1.2016]

- ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE (2015a): Pilotierungsphase für Lehrplanentwurf GS/PB 2015 : URL: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/pilotgskpb> [16.12.2015]
- ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE (2015b): Gegenüberstellung Lehrstoff bisher und Entwurf 2015. Text 4. Klasse URL: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/pilotgskpb> [19.1.2016]
- ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE (2015c): Modul 4 (Historische Bildung): Europäisierung. URL: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/pilotgskpb/materialienzumlehrplan/achteschulstufe/modul4> [21.1.2016]
- ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE (2015d): Modul 1 (Historische Bildung): Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert. URL: <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/pilotgskpb/materialienzumlehrplan/achteschulstufe/modul1> [21.1.2016]
- ZENTRUM POLIS – POLITIK LERNEN IN DER SCHULE (2015e): Die Geschichte der EU. URL: <http://www.politik-lernen.at/site/praxisboerse/unterrichtsideen/article/105880.html> [26.1.2016]

12.2 Schulbücher zur Analyse

12.2.1 Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung (GS/PB)

- AMMERER, Heinrich, u.a. (2013): Geschichte live mit Politischer Bildung 4. 3. Auflage. Linz. Veritas-Verlag
- BAILER-GALANDA, Brigitte, MAGYARY-KOSSA, Gábor, ZELENKA, Britta, u.a. (2008): ganz klar: Geschichte 4. 1. Auflage. Wien. Jugend & Volk GmbH
- Baumgartner-Lemberger, Christine (2014): Genial! Geschichte 4. 1. Auflage. Wien. Bildungsverlag Lemberger
- BEIER, Robert, LEONHARDT, Ute (2015): Zeitfenster 4. 1. Auflage. Wien. Ed. Hölzel Verlag
- DONHAUSER, Gerhard, BERNLOCHNER, Ludwig, u.a. (2009): Geschichte und Geschehen 4. 1. Auflage. Wien. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG
- EBENHOCH, Ulrike, SCHEUCHER, Alois, WALD, Anton (2014): Zeitbilder 4. 1. Auflage. Wien. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG
- HUBER, Gerhard, GUSENBAUER, Ernst (2012): einst und heute 4. chronologisch. 1. Auflage. Wien. Verlag E. Dorner GmbH
- LEMBERGER, Michael (2012): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. 3. Auflage. Linz. Veritas-Verlag
- MONYK, Elisabeth, SCHREINER, Eva, MANN, Elisabeth (2014): Geschichte für alle - 4. Klasse. 4. Auflage. Wien. Olympe Verlag GmbH
- VOCELKA, Karl, SCHEICHL, Andrea, MATZKA, Christian (2014): ZeitenBlicke 4. 2. Auflage. Wien. Verlag E. Dorner GmbH

12.2.2 Geografie und Wirtschaftskunde (GW)

ATSCHKO, Gerhard, FÖDERMAYR, Hedwig (2013): *Durch die Welt 4*. 1. Auflage. Wien. Ed. Hölzel Verlag

BENVENUTTI, Fritz, BERAN, Arnulf, u.a. (2011): *Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4*. 5. Auflage. Wien. Westerman Wien im Verlag E. Dörner GmbH

GRATH, Harald, KOWARZ, Andreas, u.a. (2013): *Abenteuer GW 4*. 1. Auflage. Wien. Ed. Hölzel Verlag

HERNDL, Karin, SCHREINER, Eva (2015): *Geografie für alle - 4. Klasse*. 1. Auflage. Wien. Olympe Verlag GmbH

HOFMANN-SCHNELLER, Maria, BERAN, Arnulf, u.a. (2010): *Durchblick 4*. 8. Auflage. Wien. Westermann Wien im Verlag E. Dörner GmbH

KLAPPACHER, Oswald, FISCHER, Reinhard, ZILLER, Adelheid (2013): *geo-link 4*. 3. Auflage. Linz. Veritas-Verlag

MAYRHOFER, Gerhard, POSCH, Robert, REITER, Isabell (2015): *GEOprofi 4*. 2. Auflage. Linz. Veritas-Verlag

MÜLLER, Alois, PAPST, Peter (2012): *ganz klar: Geografie*. 1. Auflage. Wien. Jugend & Volk GmbH

ZEUGNER, Klaus, ZEUGNER, Marianne (2015): *Faszination Erde 4*. 2. Auflage. Wien. Ed. Hölzel Verla

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt beziehungsweise die wörtliche oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die während der Arbeitsphase gewährte Unterstützung und signifikante Betreuungshinweise sind vollständig angegeben. Weiters bestätige ich, dass ich diese Bachelorarbeit weder im In- noch Ausland einer anderen Prüfungskommission vorgelegt habe und dass die von mir eingereichten Exemplare (ausgedruckt und elektronisch) ident sind. Desweiteren habe ich die Reinschrift der Bachelorarbeit einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt. Ich stimme zu, dass die vorliegende Arbeit für öffentliche Zwecke zugänglich gemacht werden kann. Außerdem bin ich mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Konsequenzen mit sich ziehen würde.“

Baden, im März 2016

Baden, im März 2016



Lebenslauf

Name: Tanja Beisteiner

Geburtstag und -ort: 23. März 1994 in Neunkirchen

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung: 2000 - 2004 Volksschule Grimmenstein
2004 - 2008 Hauptschule Edlitz
2008 - 2013 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Baden
2013 - dato Pädagogische Hochschule Baden

Zusatzqualifikationen: 2009 - 10 ECDL

Berufliche Tätigkeit: 3.7.2015 – Pizzeria „Zum Spitz“
31.8.2015 Servicekraft
21.7.2014 – Billa Ternitz
20.10.2014 Kassiererin
10.7.2012 – Opel Knöbl
4.8.2012 Büroangestellte
1.6.2011 – Kurzentrum „Landsknechte“ Bad Schönau
8.9.2011 Servicekraft



Lebenslauf

Name: Nadiné Schmied

Geburtstag und -ort: 17.April1993 in Wiener Neustadt

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung: 1999 - 2003 Volksschule Mühlfeld, Neunkirchen
2003 - 2007 MHS Schoellerstraße, Neunkirchen
2007 - 2012 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
Sancta Christiana, Frohsdorf
2013 - 2016 Pädagogische Hochschule, Baden

Berufliche Tätigkeit: 1.9.2013- 30.11.2013 Niederösterreichisches Hilfswerk
Nachhilfe
13.7.2013- 8.8.2013 Gastgewerbe Karl Posch
Service, Reinigungsarbeiten
11.5.2013- 30.6.2013 Niederösterreichisches Hilfswerk
Nachhilfe
16.8.2010- 10.10.2010 Wiener Städtische
Reinigungsarbeiten
1.6.2010- 31.8.2010 Gasthof zum "Ramssattel"
Service, Küche, Reinigungsarbeiten
2.9.2009- 29.9.2009 Wiener Städtische
Reinigungsarbeiten
8.7.2008- 14.8.2008 Wiener Städtische
Reinigungsarbeiten