universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Interkulturelles Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.

Integration in didaktische Modelle.“

Verfasserin

Marietta Steindl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 456 353
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde UF Spanisch
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Danksagung

Meinen Eltern, für ihre bedingungslose Unterstützung.

Meinem Betreuer Christian Vielhaber, der in seiner Hingabe seinesgleichen sucht, für die fachliche und moralische Richtungsweisung.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung....7

2 Interkulturelle Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion....11

2.1 Ausländerpädagogik....11

2.2 Klassische Interkulturelle Pädagogik....15

2.3 Exkurs: Kritik am Konzept des Multikulturalismus....17

2.4 Aktuelle pädagogische Ansätze in der interkulturellen Bildung....18

3 Entwicklung interkultureller Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht....21

3.1 Von der klassischen Länderkunde zur Europaerziehung....21

3.2 Politische Bildung....25

3.3 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“....27

4 „Interkulturelles Lernen“ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht....29

4.1 Diskussion des Arbeitsbegriffes „interkulturelles Lernen“....29

4.2 Ziele....34

4.3 Didaktische Argumentation....39

4.4 Exkurs: Toleranz der Intoleranz?....43

5 Kritisch-konstruktive Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht....45

5.1 Das Modell der Bildungstheoretischen/ Kritisch-konstruktiven Didaktik....45

5.2 Bedeutung der kritisch-konstruktiven Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht....55

5.3 Kritisch-konstruktive Unterrichtsplanung – Beispiel....57

6 Curriculare Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht....65

6.1 Curriculare Didaktik oder lernzielorientierter Ansatz....65

6.2 Bedeutung der Curricularen Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht...74

6.3 Lernzielorientierte Unterrichtsplanung - Beispiel....76

7 Konstruktivistisch orientierte Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht....85

7.1 Ansätze und Konzepte konstruktivistisch orientierter Didaktik....85

7.2 Bedeutung konstruktivistisch orientierter Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht....94

7.3 Konstruktivistische Unterrichtsplanung – Beispiel....97

8 Fazit....121

Literaturverzeichnis....124

Abbildungsverzeichnis....130

Tabellenverzeichnis....131

Anhang....132

Kurzfassung....132

Eidesstattliche Erklärung....133

Lebenslauf....134

1 Einleitung

Diese Arbeit befasst sich mit einer umfassenden Darstellung des für Schule und Unterricht relevanten Aspektes des interkulturellen Lernens, dessen historische Entwicklung sowohl aus erziehungswissenschaftlichen Perspektive, als auch aus der fachspezifischen Perspektive des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) rekonstruiert wird. Auf Basis aktueller Ansätze aus der Pädagogik, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik wird eine zeitgemäße Konzeption von interkulturellem Lernen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erarbeitet. Die Skizzierung der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit sowie die didaktische Legitimierung erfolgt anhand der Verknüpfung des Konzeptes mit für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wesentlichen didaktischen Modellen und Ansätzen.

Kulturelle Heterogenität ist längst zum Normalfall in österreichischen Klassenzimmern geworden, was ich im Rahmen diverser Tätigkeiten an verschiedenen Bildungseinrichtungen selbst erfahren konnte. Dabei war ich verblüfft, dass ein friedvolles Miteinander und Akzeptanz von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Herkunftsgeschichten bereits gelebte Realität zu sein scheint, mehr noch: Es ist Normalität.

Ich selbst habe meine Schullaufbahn in einem traditionell österreichischem Milieu absolviert, an einer katholischen Privatschule mit einem Migrantenanteil von null Prozent im Klassenzimmer – abgesehen von der holländischen Universitätsprofessorentochter, die aber nie als „Migrantin“ bezeichnet wurde. Somit war meine Vorstellung des „interkulturellen Klassenzimmers“ nicht durch reale Begegnungen, sondern vor allem durch die mediale Berichterstattung geprägt gewesen. Es dürfte wohl nicht überraschen, dass ich die Thematik des hohen Migrantenanteils an Schulen als „Problematik“ aufgefasst hatte, da negative Schlagzeilen und Problematisierung in den Medien überwiegen.

Umso überraschter war ich von dem positiven Eindruck, den das Unterrichten und Hospitieren in Klassen mit hohem Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund hinterließ. Hier gehört es zur täglichen Routine, mit Jugendlichen aus anderen Herkunftsländern, die andere Sprachen sprechen und anderen Religionen angehören, zusammenzuarbeiten, sich kennenzulernen, anzufreunden usw. Ich gewann dabei den Eindruck, als befände ich mich in einer Art Zukunftslabor, in dem ein neuer Umgang mit

aktuellen gesellschaftlichen Problemen gelernt und gelebt werden könnte. Dabei beziehe ich mich auf virulente Themen wie Fremdenhass, „Ausländer"-Feindlichkeit, Ungleichbehandlung aufgrund von kultureller, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit, Rechtsextremismus, Nationalismus etc.

Ich glaubte, in diesen multikulturellen Klassenzimmern ein großes Potential für eine gesamtgesellschaftliche positive Entwicklung erkannt zu haben und es drängte sich mir die Frage auf, wie dieses Potential genutzt werden könnte – vor allem im Rahmen meiner zukünftigen Tätigkeit als Lehrerin. Ich begann mich mit Literatur zu interkulturellem Lernen und Migrationspädagogik zu beschäftigen und erkannte, dass ich mich mit vielen Ansätzen sehr gut identifizieren konnte und mein Interesse für eine tiefergehende Auseinandersetzung geweckt war. Sehr schnell war für mich auch klar, dass der Konnex zum Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht einerseits durch die vielen inhaltlichen Anknüpfungspunkte wie z. B. demographische Entwicklungen, Migration, Globalisierung, Beschäftigung mit „dem Fremden" etc., andererseits durch kulturalistische Paradigmen, v. a. durch die Neue Kulturgeographie, deutlich gegeben war. Somit fiel der Entschluss, dass ich „Interkulturelles Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht" als den thematischen Rahmen für meine Diplomarbeit wählen wollte.

Ich sehe die Bedeutung dieser Diplomarbeit darin, für Lehrerinnen und Lehrer – nicht nur, aber vor allem des Faches GW – eine Orientierungshilfe zu liefern. Es gilt auf die veränderte Situation in unserer pluralistischen Gesellschaft mit einem zeitgemäßen, wissenschaftlich fundierten und didaktisch legitimierten Unterricht zu reagieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsprozess der interkulturellen Bildung zeigt, dass zahlreiche Ansätze aus der Vergangenheit grobe Defizite aufwiesen, was aber nicht heißt, dass sie nicht teilweise auch heute noch Anwendung finden. In Kapitel 2 wird der Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu interkultureller Bildung von den 70er-Jahren bis heute beschrieben. Die wissenschaftlichen Ansätze in der Pädagogik haben sich drastisch verändert und heutige moderne Konzepte weisen nur mehr wenige Gemeinsamkeiten mit früheren auf. Beispielsweise stand in der sogenannten „Ausländerpädagogik" in den 70er-Jahren die Defizitorientierung im Mittelpunkt und diesbezügliche Bemühungen richteten sich ausschließlich an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die als Problemfälle gesehen wurden. In aktuellen Ansätzen ist es Konsens, dass interkulturelles Lernen alle Mitglieder einer Gesellschaft betreffen sollte, unabhängig ihrer Herkunft.

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht hat die Beschäftigung mit dem „Fremden“ seit jeher eine bedeutende Rolle eingenommen, doch die Art und Weise, wie damit im Unterricht umgegangen wird, hat zahlreiche Wandel vollzogen. Kapitel 3 beschreibt diese Entwicklung. So wurde etwa in der klassischen Länderkunde, in der geodeterministische Deutungsweisen vorherrschend waren, ein direkter Zusammenhang zwischen natürlichen Faktoren einer Region, wie z. B. dem Klima, und der Wesensart von Menschen gelehrt. Raum und Kultur wurden als wesenhafte, statische, homogene Einheiten verstanden. Heute ist für das interkulturelle Lernen ein Verständnis von Raum und Kultur maßgeblich, wonach diese als sozial konstruierte, veränderbare und heterogene Phänomene beschrieben werden. Weitere bedeutungsvolle Einflüsse auf die interkulturelle Bildung im GW-Unterricht üben der Grundsatzerlass „Politische Bildung“ von 1987 sowie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ aus.

Kapitel 4 stellt das Kernstück der Arbeit dar. Auf Basis aktueller wissenschaftlicher Ansätze, und dabei vor allem aus der Migrationspädagogik und der Neuen Kulturgeographie, soll die Frage beantwortet werden, wie ein zeitgemäßes Konzept interkulturellen Lernens im GW-Unterricht aussehen kann. In Form eines Zielkataloges werden die wesentlichen Punkte zusammengefasst, die etwa die Dekonstruktion von homogenisierenden Darstellungen, beispielsweise von Nation, Ethnie, Kultur, in den Mittelpunkt rückt, oder die Identitätsfindung in einer Welt, in der es gilt aus verschiedenen identitätsstiftenden Ressourcen auszuwählen. Weiters wird in diesem Kapitel das erarbeitete Konzept von interkulturellem Lernen mit allgemeinen didaktischen Argumenten in Verbindung gebracht.

Um die didaktische Legitimierung sicherzustellen, wird daran anschließend untersucht, ob und auf welche Weise sich für den GW-Unterricht wesentliche didaktische Modelle und Ansätze mit den Zielvorstellungen von interkulturellem Lernen vereinbaren lassen. Dazu werden in Kapitel 5 die wesentlichen Züge der Kritisch-konstruktive Didaktik nach Wolfgang Klafki nachgezeichnet und ob ihrer Passung für interkulturelles Lernen betrachtet. Anhand der kritisch-konstruktiven Unterrichtsplanung einer GW-Unterrichtseinheit mit Fokus auf interkulturelles Lernen soll die Vereinbarkeit exemplarisch veranschaulicht werden.

Nach dem selben Schema ist Kapitel 6 aufgebaut, das sich mit der Curricularen Didaktik beschäftigt. Dabei wird der lernzielorientierte Ansatz nach Christine Möller näher ins Auge gefasst und dient als Grundlage für das Unterrichtsplanungsbeispiel.

Kapitel 7 schließlich befasst sich mit konstruktivistisch orientierter Didaktik und ihrer Bedeutung für das interkulturelle Lernen im GW-Unterricht. Es gibt zahlreiche unterschiedliche konstruktivistische didaktische Ansätze und Konzepte. Die gemeinsamen Merkmale werden vorgestellt und als Basis für das konstruktivistische Unterrichtsplanungsbeispiel herangezogen.

Im Fazit, das die Arbeit abschließt, werden die Erkenntnisse aus der Untersuchung zur Vereinbarkeit der didaktischen Ansätze mit interkulturellem Lernen im GW-Unterricht noch einmal deutlich dargelegt und zusammengefasst. Dabei soll auch eine Synthese der verschiedenen Ansätze zumindest angedacht werden, mit dem Ziel, eine Empfehlung für eine möglichst sinnvolle Verknüpfung der didaktischen Konzepte mit interkulturellem Lernen abzugeben.

2 Interkulturelle Bildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

Die Diskussion um interkulturelle Bildung in der Erziehungswissenschaft reicht auch in „Einwanderungsländern“ nicht weiter als in die 70er-Jahre zurück. Der Diskussionsverlauf ist dabei immer auch abhängig von aktuellen politischen Themen, Einwanderungsbewegungen und der damit zusammenhängenden Ausländer- und Einwanderungspolitik, sowie von allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen. Der Wandel der Einwanderung in und nach Europa im 20. Jahrhundert hat den Verlauf der pädagogischen Diskussion somit entscheidend mitgeprägt. (vgl. Auernheimer 2010, 26 f.)

In diesem Kapitel werden unterschiedliche pädagogische Konzepte, die sich mit interkultureller Bildung im weitesten Sinn beschäftigen, chronologischen geordnet vorgestellt. Am Beginn steht die Ausländerpädagogik, die den ersten Versuch der pädagogischen Auseinandersetzung mit den neuen Verhältnissen in den Schulen in den 70er Jahren darstellt. Als Kritik und Gegenreaktion folgte die Klassische Interkulturelle Pädagogik. Doch auch sie blieb nicht kritiklos. In einem kurzen Exkurs soll auch das in diesem Zusammenhang bedeutungsvolle Konzept des Multikulturalität diskutiert werden. Abschließend werden einige der zahlreichen aktuellen Ansätze und Konzepte in der interkulturellen Pädagogik kurz porträtiert sowie ihre Gemeinsamkeiten zusammengefasst.

„Der Grund warum es wichtig ist, nicht nur ein – oder gar das einzige – Konzept interkultureller Pädagogik kennen zu lernen, liegt darin, dass professionelle Pädagogen und Pädagoginnen gut beraten sind, die Handlungsprobleme ihrer Berufspraxis nicht nur durch die Linse *eines* theoretischen Konzeptes zu betrachten, sondern *unterschiedliche* Konzepte mit ihren jeweiligen Blickwinkeln auf die Handlungsprobleme anzuwenden.“ (Nohl 2006, 8)

2.1 Ausländerpädagogik

Erst in den 70er Jahren zeitigte der Familiennachzug der Arbeitsmigrant/inn/en deutliche Konsequenzen für pädagogische Institutionen. Durch einen „Anwerbestopp“ verunsichert, wurden Ehepartner/innen und Kinder nachgeholt. Durch die Eingliederung der nachgeholten Kinder in das Schulsystem, begann langsam und zögerlich die pädagogische Beschäftigung mit den Folgen der Migration. Die ersten Bildungsbemühungen waren an eine

kompensatorische Erziehung angelehnt, das heißt, die als Defizite wahrgenommenen „Abweichungen“ der Schüler/innen mit Migrationshintergrund – z. B. andere Muttersprachen, Herkunft aus dem Arbeitermilieu – standen im Mittelpunkt, wurden als problematisch identifiziert und sollten durch pädagogische Bemühungen ausgeglichen werden. Pädagogische Ansätze, Konzepte und Strategien formierten sich unter der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ als schulische Sonderpädagogik. Vor allem die Sprachschwierigkeiten rückten in die Problemwahrnehmung. Dabei wurde eine „Doppelstrategie“ verfolgt: Einerseits sollte durch Sprachförderung eine soziale Integration ermöglicht werden, andererseits sollte durch „muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ die Rückkehrfähigkeit aufrechterhalten bleiben. Basis war also noch immer die Annahme, der Aufenthalt der Migrant/inn/en und ihrer Kinder wäre zeitlich begrenzt. Sowohl Wirtschaft, als auch die „Gastarbeiter/innen“ gingen davon aus, dass sie nur kurzfristig gekommen waren, um nach ein paar Jahren wieder zurückzukehren. (vgl. Auernheimer 2010, 35 – 38, Nohl 2006, 15 f. und Mecheril 2004, 84)

Auernheimer formuliert es treffend: „Die Entstehung einer multikulturellen Gesellschaft wurde noch nicht am Horizont wahrgenommen.“ (2010, 38)

Das Konzept „Ausländerpädagogik“ betrachtet Migrant/inn/en und deren Kinder als fremd und ihren Entwicklungsstand als defizitär. Ausgangspunkt ist dabei die mehr oder weniger explizit formulierte Vorstellung, dass nicht-einheimische Kinder herkunftsbedingte sprachliche und kulturelle Defizite aufweisen, die es auszugleichen gilt, damit sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Gemäß einer Gesellschaftsvorstellung, die durch Homogenität gekennzeichnet ist, werden verbindliche Standards an Normen, Werten und Wissensbeständen festlegt, die von der Mehrheit innerhalb eines Landes geteilt werden. Die Heterogenität der Schülerschaft wird aus dieser Perspektive als Problem wahrgenommen und Bestrebungen, homogene Lerngruppen herzustellen, erscheinen legitim. Dabei wird der Blick ausschließlich darauf gerichtet wird, was die „Zugewanderten“ von den „Einheimischen“ unterscheidet. Jedes Anderssein wird in diesem Zusammenhang als Defizit gewertet. (vgl. Nohl 2006, 10 und 17 und Krüger-Potratz 2005, 121 f.)

In einer auf homogene Kultur, sowie gemeinsame Werte und Normen eingeschworenen Gesellschaft werden Abweichungen von der Norm als Bedrohung wahrgenommen. Ein zu hoher Ausländeranteil in den Klassen wird somit für bedrohlich und schädlich für die einheimischen Schüler/innen gehalten. (vgl. Nohl 2006, 18)

Zur Norm oder Normalität, als scheinbar unhinterfragbarer Maßstab, gehören unter anderem: die Beherrschung der deutschen Sprache, Kenntnis „regionaler Lebensformen“ wie Ess-, Feier- und Kleidungsgewohnheiten, Umgang mit der Geschlechter- und Generationendifferenz, ein bestimmtes Verhältnis von Nähe und Distanz, Umgang mit Institutionen etc. In der Gegenüberstellung von „einheimisch“ und „fremd“ anhand dieser Normen wird jede Gruppe als in sich homogen und Normalität als gegeben und unhinterfragbar gesehen. Gemäß der ausländerpädagogischen Perspektive sollen die Zugewanderten lernen, diese Normalitätsvorstellungen zu akzeptieren und sich ihnen anzunähern. (vgl. Krüger-Potratz 2005, 122)

Die erziehungswissencshaftliche Perspektive der Ausländerpädagogik sieht vor, die Defizite auf Seiten der Migrantenkinder zu identifizieren und im Rahmen einer kompensatorischen Pädagogik zu beheben, wobei sich die Defizitannahmen dabei, wie bereits erwähnt, vor allem auf den Bereich der Sprachdefizite beziehen, aber auch in besonderem Maße die *Primärsozialisation* betreffen (vgl. Nohl 2006, 20 f.). „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei..., wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (nach Geulen und Hurrelmann in: Nohl 2006, 21)

Unter „Primärsozialisation“ versteht man dabei die Sozialisation in der Familie, die Sekundärsozialisation würde demzufolge in der Schule und in der Gleichaltrigengruppe stattfinden. Bei Kindern von Gastarbeiter/inne/n wurde verbreitet angenommen, ihre Primärsozialisation wäre bildungsfern, religiös und agrarisch-rural, da sie zu einem überwiegenden Teil aus Arbeiterfamilien und niedrigen sozialen Schichten stammten. (vgl. Nohl 2006, 21 f.)

Daraus leitet sich für die Ausländerpädagogik der Ansatz ab, dass Migrantenkinder eine adäquate Hilfestellung bei der Verarbeitung ihres Kulturschocks, der sich aus dem Widerspruch zwischen Primär- und Sekundärsozialisation ergibt und den sich anschließenden Identitätsproblemen brauchen. Die Probleme der Sozialisation werden dabei ausschließlich auf Seiten der ausländischen Kinder identifiziert, die eigene Kultur gilt hingegen als feststehend, unhinterfragbar und einheitlich. Das finale Ziel ist die Integration in die Mehrheitsgesellschaft und in einem weiteren Schritt Assimilation an diese. Maßnahmen, die gesetzt wurden, waren z. B. verschiedene sprachliche und sozio-kulturelle Zusatzangebote,

wie Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Ergänzung vorschulischer Erziehung etc. (vgl. Nohl 2006, 36 und 38, Krüger-Potraz 2005, 122)

Die Ausländerpädagogik lebt bis heute weiter und weist eine hohe Kontinuität auf, genauso wie das ihr zugrunde liegende Gesellschaftsmodell: Soziale Stabilität durch Homogenität, gemeinsame Werte und Normen. Gemäß dem Integrationsbegriff nach Talcott Parsons (zit. in Nohl 2006, 31) ist soziale Ordnung durch gemeinsame Werte und Normen möglich. Diese bilden gleichsam den Kern der Gesellschaft, die als ein einheitliches System gesehen wird. Abweichungen von den gemeinsamen Werten und Normen werden zum Thema. (vgl. Nohl 2006, 30 f.)

Ziel der Ausländerpädagogik in Bildungsinstitutionen ist es, die durch Zugewanderte erzeugten „Störungen" zu beseitigen und historisch tradierte Konzepte der sprachlich-kulturellen Homogenisierung weiterzuführen (vgl. Krüger-Potratz 2005, 123).

Zusammenfassend sind die zentralen Kennzeichen ausländerpädagogischer Programme und Konzepte die alleinige Ausrichtung auf die Gruppe der (im Zuge der Arbeitsmigration) Zugewanderten, die explizite oder implizite Beschreibung der Zielgruppe als „Mängelwesen" unter Berufung auf die „andere" Herkunft oder Kultur, die Heranziehung der „eigenen" Kultur als Maßstab und die mangelhafte empirische Basis, die den jeweiligen Annahmen zugrunde liegt (vgl. Krüger-Potratz 2005, 123).

Bereits in den 80er-Jahren erfuhr die Ausländerpädagogik Kritik. Dabei ging es primär um die Pädagogisierung politischer Probleme, die dazu führte, dass im Rahmen der Auseinandersetzung über gesellschaftliche Probleme diese nur einer bestimmten Bevölkerungsgruppe als Verursacher/innen, nämlich den Migrant/inn/en zugewiesen wurden. Eine Strategie, die geradewegs zu Stigmatisierungen von ohnedies marginalisierten Gruppen führte. Die sozialpädagogische Betreuung lieferte nur scheinbare Lösungen. Auch die Defizithypothese wurde immer stärker angezweifelt, und es erfolgte ein Schritt hin zur Differenzhypothese, die nicht eine Bemängelung, sondern eine Akzeptanz der Andersartigkeit vorsieht. (vgl. Nohl 2006, 40 ff.)

2.2 Klassische Interkulturelle Pädagogik

Die wirtschaftliche Rezession in den 80er Jahren und die nachlassende Bedeutung des altindustriellen Sektors (Metall- und Textilindustrie etc.), in dem traditionellerweise viele Migrant/inn/en beschäftigt waren, bewirkte eine soziale Marginalisierung der ausländischen Arbeiter/innen und ihrer Familien. Es begann die Phase der „strukturellen Marginalität" der Arbeitsmigrant/inn/en. Gleichzeitig waren die „Gastarbeiter" zu „Einwanderern" geworden und die Anerkennung des Faktums, dass der Aufenthalt der Migrant/inn/en eben *nicht* zeitlich begrenzt war, führte zu einer Neuorientierung in der Pädagogik. (vgl. Auernheimer 2010, 38 f.)

„Der Übergang von der ‚Gastarbeiterbeschäftigung' zur ‚Einwanderung' markiert den entscheidenden Problemwandel" (Hamburger 1983 zit. in: Auernheimer 2010, 39). Migrantenkulturen bekamen einen neuen Stellenwert und die Anerkennung von ethnischen Minoritäten als dauerhafter Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft gilt als Voraussetzung für Konzepte der interkulturellen Erziehung (vgl. Auernheimer 2010, 39).

Die Interkulturellen Pädagogik kritisiert an der Ausländerpädagogik vor allem die Defizit-Orientierung und den paternalistischen Umgang mit Migrant/inn/en. Nun solle die Multikulturalität als Lernchance für *alle* angesehen werden, da von den Problemen und Chancen ja auch alle betroffen seien. Die „Migrantenkultur" solle ebenfalls Beachtung und Anerkennung finden. Die Herkunft ethnischer Gruppen solle miteinbezogen werden, ohne dass der Blick ausschließlich auf vermeintliche Defizite gerichtet werde. (vgl. Nohl 2006, 46 – 50)

Nohl (vgl. 2006, 85) fasst die entscheidenden Sichtweisen der Klassischen Interkulturellen Pädagogik folgendermaßen zusammen: Die Kultur der Arbeitsmigrant/inn/en und ihrer Kinder wird als different, jedoch gleichwertig erachtet. Die heranwachsende Generation muss dazu befähigt werden, mit der kulturellen Pluralität umzugehen. Dabei wird die Differenz zwischen den Kulturen hervorgehoben. Interkultuelle Pädagogik richtet sich dabei aber an alle Gesellschaftsmitglieder, d. h. auch an die „Einheimischen". Es gilt die Prämisse der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Kulturen in einer Gesellschaft, und man müsse lernen, mit dieser Pluralität zu leben. Dies verweist auf das Gesellschaftsmodell einer multikulturellen Gesellschaft, die die ethnisch-kulturelle Pluralisierung auf die Einwanderung zurückführt.

Tabelle 1 fasst die wichtigsten Unterschiede zwischen der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik anschaulich zusammen. Demnach richtet sich die Ausländerpädagogik ausschließlich an Migrantenkinder, denen sie Defizite attestiert, auf die es mit kompensatorischen Fördermaßnahmen sowie mit Unterricht zu vertiefter Beherrschung der Erstsprache zu reagieren gilt. Das Ziel, das dabei verfolgt wird, ist entweder die Aufrechterhaltung der Rückkehrfähigkeit oder Assimilation an die Aufnahmegesellschaft. Dem zugrunde liegt die Auffassung einer homogenen Kultur als Modell für eine stabile Gesellschaft.

Die Interkulturelle Pädagogik wendet sich hingegen an alle Schüler/innen, seien sie Kinder von Migrant/inn/en oder von „Einheimischen“. Dabei wird die Differenz zwischen den Kulturen auf positive Weise hervorgehoben, mit dem Ziel auch „fremde“ kulturelle Identitäten anzuerkennen und zu erhalten. Kulturrelativismus und Multikulturalismus sind grundlegende Positionen der Interkulturellen Pädagogik.

Periode/ Konzept	**Diagnose**	**Adressaten**	**Praxis**	**Ziele**	**Gesellschafts -modell**
Ausländer-pädagogik	Defizit	Migranten-kinder	Kompensation Förder-maßnahmen Erstsprache	Rückkehr Assimilation	homogene Kultur
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	alle Schüler/innen	Mehr-perspektivität Kultur-relativismus Erstsprache	Anerkennung Erhalt der kulturellen Identität	multi-kulturelle Gesellschaft

Tabelle 1: Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik (nach Diem und Radtke in: Luciak und Binder 2011, 11)

Doch auch die Interkulturelle Pädagogik wurde im weiteren Verlauf der Diskussion stark kritisiert. Laut Radtke (zit. in Nohl 2006, 93 f.) hätten sich Multikulturalismus und Interkulturelle Pädagogik einfach für die Legitimierung der Art und Weise angeboten, wie die Pädagogik ohnehin mit dem Einwanderungsproblem umging. Dabei wären Fragen der sozialen Ungleichheit zu Fragen der kulturellen Differenz umgedeutet worden. Der Anteil an Diskriminierung, den gesellschaftliche Institutionen und Organisationen beitragen, sei dabei vernachlässigt worden. Der real existierenden sozialen Ungleichheit würde die Interkulturelle Pädagogik nichts weiter als das „Pochen auf die Gleichheit der Würde“ (Nohl 2006, 50) entgegensetzen.

2.3 Exkurs: Kritik am Konzept des Multikulturalismus

Laut Radtke (zit. in Nohl 2006, 93) erfüllt der Multikulturalismus in der Gesellschaft unterschiedliche Funktionen und kann dabei folgende Formen annehmen: Im „kulinarisch-zynischen Multikulturalismus“ genießt die Mittelschicht einerseits exotische Produkte, dabei verschließt sie andererseits jedoch die Augen vor Armutsproblemen. In der Wirtschaft wird das Konzept des Multikulturalismus genutzt, um die einheimische Bevölkerung auf das ökonomische (Über-)Leben in einer globalisierten Marktwirtschaft, die durch Konkurrenz am Arbeits-, Wohn- und Bildungsmarkt gekennzeichnet ist, vorzubereiten. Ein „reaktiv-fundamentalistischer Multikulturalismus“ betont die Rückbesinnung auf die „kulturelle Identität“ als Reaktion auf die als feindlich und abweisend erlebte Mehrheitsgesellschaft.

Das Konzept des Multikulturalismus (oder auch der „Multikulturalität“) fasst die Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen innerhalb von Gesellschaften ins Auge, bleibt dabei aber an das traditionelle Kulturkonzept gebunden, wonach unterschiedliche Kulturen als einheitliche Gebilde verstanden werden. Ein homogenisierender Kulturbegriff wird dabei auf die vielen Partialkulturen angewendet, sodass diese weiterhin als homogen und klar voneinander abgegrenzt gelten. Schranken zwischen den Partialkulturen werden an- und hingenommen. Dadurch kann dieses Konzept sogar zur Rechtfertigung und verstärkten Berufung auf Abgrenzung zu Angehörigen anderer kultureller Gruppen beitragen. (vgl. Welsch 1997, 69 f.)

„Das Konzept droht somit, regressiven Tendenzen Vorschub zu leisten, die unter Berufung auf kulturelle Identität (ein Konstrukt, das man meist aus den Imaginationen eines Vorgestern gewinnt) zu Ghettoisierung und Kulturfundamentalismus führen.“ (Welsch 1997, 70)

Der Philosoph Wolfgang Welsch (vgl. 1997, 71) kritisiert am Multikulturalismuskonzept, dass es bei allen guten Intentionen noch immer die Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs mit sich trägt. Die Beschreibung heutiger Kulturen als homogene, separierte Inseln sei aber falsch und irreführend. Außerdem entspringen Konflikte zwischen Kulturen dieser Prämisse, wodurch sie nicht lösbar werden. Kulturelle Verhältnisse seien heute heute aber vielmehr durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet und neuartige Formen überwinden traditionelle Kulturgrenzen.

2.4 Aktuelle pädagogische Ansätze in der interkulturellen Bildung

Im weiteren Verlauf der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu interkultureller Bildung und Erziehung wurden zahlreiche Konzepte und Positionen entwickelt. Im Folgenden sollen einige davon kurz charakterisiert werden.

- „Friedenserziehung“ nach Essinger und Graf 1984: Abbau von Vorurteilen, Erziehung zur Empathie, zur Solidarität, gegen das Nationaldenken und zur Konfliktfähigkeit (vgl. Nohl 2006, 51)
- „Utopie der Interkulturellen Erziehung“ nach Zimmer 1984: Die Kulturen der Herkunftsländer werden als gleichwertig akzeptiert. Die Kinder werden auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet. Dabei werden Elemente der Kulturen aufgenommen. Im Lehrer/innenkollegium findet eine kritische Auseinandersetzung statt und Schule wird als Chance zur kulturellen Bereicherung wahrgenommen, wobei Alltagsprobleme und Konfliktsituationen ein wichtiger Teil des Lernens sind. (vgl. Nohl 2006, 51)
- „Konfliktpädagogik“ nach Hohmann 1987: Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Beseitigung von Ethnozentrismus und von Vorurteilen, die Herstellung von Chancengleichheit und die Förderung von Emanzipation (vgl. Nohl 2006, 54)
- „Aufgeklärter Ethnozentrismus“ nach Nieke 1995: Ein Ethnozentrismus, der sich seiner selbst bewusst ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Konflikte entstehen, weil kulturelle Weltdeutungen einen Universalitätsanspruch erheben. Dies ist in multikulturellen Gesellschaften nicht mehr haltbar. In hochkomplexen Industriegesellschaften gehören Menschen mehreren Lebenswelten an. Eine zentrale Aufgabe der Pädagogik nach Nieke ist es, die Unterschiedlichkeit der Lebenswelt und die hierdurch entstehenden Befremdungen „ertragen“ zu lernen. (vgl. Nohl 2006, 66 f.)
- „Antidiskriminierungspädagogik“ nach Nohl (vgl. Nohl 2006, 87 – 91): Kultur und Ethnie sind Konstruktionen, die Menschen sich selbst und anderen zuschreiben. Dieser konstruktivistische Ansatz in der Erziehungswissenschaft wendet sich von den (beschriebenen) Migrant/inn/en ab, und wendet sich den (beschreibenden) „Einheimischen“ zu. Der öffentliche Diskurs zur Einwanderung und/ oder die Konstruktionen, die öffentliche Organisationen in Umgang mit Migrant/inn/en

gebrauchen, werden beobachtet. Dabei geht es vor allem um die Konsequenzen, die solche Konstruktionen mit sich bringen.

- „Migrationspädagogik“ nach Mecheril (vgl. Mecheril und Rigelsky 2007, 77 ff.): Formelle und informelle Prozesse, die „Ausländer“ als gesellschaftlichen Typ hervorbringen, sollen analysiert und kritisiert werden. Dabei gibt es drei zentrale Kritikperspektiven:
    1. Bezeichnung und Behandlung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen als „Ausländer“
    2. Deprivilegierung und Ungleichbehandlung von Ausländer/inne/n
    3. binäre Unterscheidung zwischen Ausländer/inne/n und Nicht-Ausländer/inne/n

  Die Aufgabe der Lehrer/innen ist es dabei, ein allgemeines Wissen darüber zu vermitteln, dass wir in einer Gesellschaft leben, die symbolische und materielle Anerkennung entlang der Differenzlinie „Ausländer/innen“ vs. „Nicht-Ausländer/innen“ systematisch unterschiedlich verteilt. Dabei soll die eigene Position in dieser gesellschaftlichen Struktur und die mit ihr verknüpften Erfahrungen reflektiert werden. Angemessene Räume für die Artikulation von aufwertenden und herabwürdigenden Erfahrungen müssen gefunden werden, jedoch nur unter der Zielperspektive, dass die Position „Ausländer/in“ ein „würdevolles Attribut“ erhält.

Die Liste aktueller Ansätze in der Interkulturellen Bildung ist lange und hiermit sicher nicht erschöpft. Hinsichtlich einer Reihe von Punkten gibt es heute in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aber weitgehend Konsens. Diese werden von Krüger-Potratz folgendermaßen zusammengefasst (vgl. Krüger-Potratz 2005, 33 ff. und Binder und Luciak 2010, 12 ff.):

- Interkulturelle Bildung richtet sich nicht ausschließlich an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern an alle Lernenden und Lehrenden. Das bedeutet weiterhin, dass interkulturelle Bildung nicht nur in Schulen und Bildungseinrichtungen mit einer nennenswerten Anzahl von Migrant/inn/en relevant ist.
- Es reicht nicht, interkulturelle Bildung zum Gegenstand einzelner Projekte oder Kurse zu machen, sondern sie stellt eine Querschnittaufgabe in allen

erziehungswissenschaftlichen Tätigkeitsfeldern dar. Demzufolge ist sie auch nicht gleichzusetzen mit kultur- oder landeskundlicher Bildung im Sinne des Erwerbs von Kenntnissen über andere Länder und Kulturen.

- Interkulturelle Bildung zielt auf eine Veränderung der Haltungen, Einstellungen und Wahrnehmungen ab. Die eigenen Sichtweisen sollen hinterfragt und gegebenenfalls relativiert werden. „In der Gefahr, die je eigene Sichtweise für normal und selbstverständlich zu halten und den ‚Anderen' am eigenen (unreflektierten) Maßstab zu messen, steht jeder Mensch." (Krüger-Potratz 2005, 33 ff.)
- Interkulturelle Bildung zielt weiters auf eine Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen, wie sie im Zuge der Herausbildung eines nationalen Bildungssystems entwickelt wurden, in dem die Idee von sprachlicher, kultureller, nationaler und ethnischer Homogenität als „Normalfall" durchgesetzt wurde.
- Ein weiteres Ziel interkultureller Bildung ist die Überwindung von vermeintlichen kulturellen Schranken und Begrenzungen.

Dem zuletzt genannten Ziel liegt ein dynamischer Kulturbegriff zugrunde, wonach wechselnde Lebenserfahrungen in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft zu unterschiedlichen Kulturbezügen führen können (vgl. Binder und Luciak 2010, 12). V. a. bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nicht nur bei ihnen, verweben sich verschiedene ethnische, sprachliche, religiöse aber auch subkulturelle Einflüsse dynamisch zu einer neuen Identität. Interkulturelle Bildung muss die durch Individualisierung und Globalisierung geprägten Lebensverhältnisse im Blick haben und kann helfen, den Prozess der Identitätsbildung mitzugestalten. (vgl. Freise 2005 zit. in Binder und Luciak 2010, 13)

„So kann beispielsweise ein im Ausland geborener, mittlerweile zweisprachiger Jugendlicher einer Jugendkulturszene angehören, HipHop-Musik hören, in der katholischen Kirche als Ministrant tätig sein und sich primär als Österreicher fühlen, während ein anderer in Österreich geborener Jugendlicher mit Migrationshintergrund hauptsächlich Umgang mit anderen Jugendlichen aus Zuwanderergruppen pflegt und sich stärker mit der Kultur und Sprache des Geburtslandes seiner Eltern als mit Österreich identifiziert. Die verschiedenen Kulturbezüge unterliegen einem Wandel, je nachdem, ob jemand am Land oder in der Stadt lebt, welche schulische und berufliche Karriere eingeschlagen wird, aber auch, ob gesellschaftliche Integration ermöglicht oder verhindert wird. " (Binder und Luciak 2010, 13)

3 Entwicklung interkultureller Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion zeitigt natürlich Auswirkungen auf die Fachdidaktiken. Doch auch Entwicklungen in der Fachwissenschaft beeinflussten und beeinflussen die Orientierung der interkulturellen Bildung im Schulfach Geographie- und Wirtschaftskunde. Im Folgenden soll ein chronologischer Überblick über die Perspektiven auf Kultur und kulturelle Bildung in der Geographie von der klassischen Länderkunde bis heute gegeben werden. Ein besonderer Fokus wird weiters auf die Politische Bildung und das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ gelegt.

3.1 Von der klassischen Länderkunde zur Europaerziehung

Die Entwicklung von Konzepten zu interkulturellem Lernen begann gegen Ende der 1970er Jahre. Jedoch sind seit den Anfängen der Geographie im 19. Jahrhundert „Kultur“ und „Raum“ wichtige Forschungsfelder. Lediglich die didaktischen Begründungen für deren Behandlung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-)Unterricht haben sich gewandelt. (vgl. Budke 2008)

In der Klassischen Geographie im 19. Jahrhundert wurde ein Naturdeterminismus postuliert, wonach es eine organische Verbindung zwischen Natur und Mensch gebe und die Natur den Menschen und die Gesellschaft determiniere, also bestimme. Diese Auffassung war auch unterrichtlicher Inhalt. Die „Länderkunde“ war durch eine naturdeterministische Betrachtungsweise bedingt, also der Annahme, dass sich die Geofaktoren – Oberflächenformen, Gestein, Klima, Gewässer, Eis, Böden, Vegetation, Tierwelt, Mensch, Wirtschaft, Verkehr, Politik etc. – jeweils kausal aufeinander beziehen, wodurch auch der Mensch durch Geofaktoren beeinflusst werde und sich dieser Beeinflussung nicht entziehen könne. (vgl. Weichhart 2011)

Ein entscheidendes Element dieser Betrachtungsweise ist der Prozess der „Reifikation“ oder „Vergegenständlichung“. Dabei werden Beziehungen oder bloß in Gedanken existierende Begriffe verdinglicht und gleichsam für real existierende Objekte gehalten. Die Betrachtungsperspektive wird dabei mit der realen Welt verwechselt. Die Geographen meinten also, die Art und Weise *wie* sie die Welt *betrachteten, sei* die reale Welt. Als

Konsequenz wurden Landschaften als Organismen gesehen, die mehr als die Summe der einzelnen Teile waren. Land, Staat und Volk wurden als Einheit angesehen. Nationalstaaten sollten demnach theoretisch feste Grenzen und eine homogene Bevölkerung aufweisen. Länder wurden mit Organismus-Metaphern beschrieben, wodurch sie als natürliches Ganzes erschienen. Bis heute sind einige Organismus-Metaphern präsent, wie z. B. „Staatsoberhaupt", „Mitglieder", „Verfassungsorgane". Unterrichtlicher Gegenstand war dabei die traditionelle Länderkunde, in der die Besonderheiten eines Erdraums und der vermeintliche Einfluss der natürlichen Gegebenheiten auf die Charaktere der dort lebenden Völker gelehrt wurde. (vgl. Budke 2008 und Weichhart 2011)

Ein „Musterbeispiel" für die traditionelle Länderkunde stellen folgende Auszüge aus dem Werk „Das Mittelmeergebiet. Seine geographische und kulturelle Eigenart." des deutschen Geographen Alfred Philippson aus dem Jahr 1904 dar: „Der Nachbar, der Fremde darf jederzeit eintreten und ist willkommen; die weitherzige Gasfreundschaft wird ausgeübt. Das ist im Grund die Folge des warmen Klimas, das uns dazu zwingt, im Sommer die Wohnräume der Luft zu öffnen […] Die mangelnde Gewohnheit sesshafter, ausdauernder geistiger Arbeit, die uns bei dem Durchschnitt der südländischen gebildeten Stände entgegentritt, und sich so oft in Oberflächlichkeiten der Kenntnisse und Leistungen äußert, ist eine weitere Folge des Lebens im Freien." (Philippson 1094 zit. in Weichhart 2011)

Diese Darstellung veranschaulicht beeindruckend, wie stark stereotypisierend, vorurteilsbeladen und wertend die traditionelle Länderkunde arbeitete. „Kulturelles Lernen bedeutete demnach im frühen länderkundlichen Unterricht, dass die SchülerInnen Kenntnisse über den Zusammenhang von naturräumlicher Ausstattung und dem Wesen der Völker erwerben sollten. Dabei sollte ein Bild friedlich ko-existierender, in sich homogener, mit der Natur im Einklang lebender Kulturen vermittelt werden." (Budke 2008, 10)

Vor dem Ersten und Zweiten Weltkrieg und im Nationalsozialismus bekam der Geodeterminismus durch den „Geopossibilismus" eine weitere Facette. Demnach halte die Natur Potentiale bereit, die je nach „Kulturhöhe" der Völker unterschiedlich gut ausgeschöpft werden könnten. Kulturelles Lernen wurde dadurch zum Lernen über die Überlegenheit der eigenen „Rasse". (vgl. Budke 2008)

Nach 1945 dominierte weiterhin das aus der Vorkriegszeit übernommene Konzept der sogenannten Schulländerkunde. Der Aufbau von Kenntnissen über Österreich und die Vermittlung eines Weltüberblicks geschah in Form einer Beschreibung der natürlichen

Gegebenheiten (Lage, Relief, Klima, Vegetation), der Bevölkerung sowie der wirtschaftlichen Fakten, die nach geographischen Aspekten ausgewählt wurden. Gelegentlich versuchte man auch nach wie vor, die Fakten kausal zu verknüpfen bzw. naturdeterministisch zu erläutern. (vgl. Sitte 2000, 2)

Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann auch die Friedenserziehung an Bedeutung und es sollten Kenntnisse über andere Kulturen vermittelt werden, die Toleranz und Achtung förderten, während die eigene Kultur kritisch reflektiert werden sollte. Geographieschulbücher wurden überarbeitet, mit dem Ziel eine möglichst informative und vorurteilsfreie Darstellung anderer Länder und Kulturen zu erreichen. (vgl. Budke 2008)

Mit dem Wandel der Einwanderung ab den 60er Jahren (Gastarbeiteranwerbung und Familiennachzug) wurden Rassismus und Fremdenfeindlichkeit als Probleme des Nahraums erkannt und interkulturelles Lernen sollte diesbezüglich Lösungsansätze aufzeigen. Dabei galt es in erster Linie, Defizite auf Seiten der Migrant/inn/en und ihrer Kinder aufzuarbeiten und deren Integration zu fördern (siehe Kapitel 2.1). Ab Mitte der 70er Jahre wurde dieser Ansatz, und dabei vor allem die Defizitorientierung, kritisiert, da die bestehenden Unterschiede zwischen Einheimischen und Einwanderern bzw. ihrer Kinder ausschließlich auf die Defizite der „Fremden“ zurückgeführt wurden und strukturelle Diskriminierungen dabei unbeachtet blieben. (vgl. Budke 2008)

Ab den 70er Jahren galt die Prämisse, dass unterschiedliche Sozialisationserfahrungen und kulturelle Prägungen nicht als Problem, sondern als Bereicherung für den Unterricht wahrgenommen und genutzt werden sollten. Schulklassen waren zunehmend „multikulturell“ zusammengesetzt, wodurch sich für die interkulturelle Bildung der Anspruch ergab, einen Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben zu leisten. Interkulturelles Lernen wurde als Schlüssel zum Verständnis fremder Menschen und Kulturen gedacht, da es sich mit dem Fremden und Andersartigen im Alltag der multikulturellen Gesellschaft befasse. Somit baute die interkulturelle Bildung im GW-Unterricht auf dem Konzept des Multikulturalismus auf. Durch den Abbau von Vorurteilen und durch Aufklärung sollte ein Beitrag zu einem friedlichen Nebeneinander homogener Einzelkulturen geleistet werden. (vgl. Budke 2008) (Kritik am Konzept des Multikulturalismus siehe Kapitel 2.4)

Ein entscheidender Paradigmenwechsel wurde durch den „Kieler Geographentag“ im Jahr 1969 eingeläutet. Logikfehler und Unklarheiten bei der Begriffsverwendung (z. B. „Kulturlandschaft“) der Klassischen Geographie wurden kritisiert. Es vollzog sich ein Wandel

von der Behandlung von Landschaften und Ländern, hin zu einer „raumanalytischen" Geographie. Das Bemühen um eine objektive Erfassung realer Sachverhalte stand im Mittelpunkt. Raumbegriffe wurden neu konzeptioniert. Es ging nicht mehr darum, nach dem „wahren Wesen" der Dinge hinter den Begriffen zu fragen und zu versuchen, in der realen Welt Raumeinheiten zu entdecken. Im Gegenteil – der Vergegenständlichung von Landschaften und Ländern und deren Konstruktion als homogene Organismen mit festen Grenzen sollte Einhalt geboten werden. Stattdessen galt es, semantische Überlegungen anzustellen: Wie, in welcher Bedeutung und in welchen Zusammenhängen wird ein Begriff verwendet? Die Grundannahme war, dass Räume konstruiert werden. Beobachtungen geben Sachverhalte wider, die als Dinge und Merkmale (Attribute und Relationen) der Dinge interpretiert werden. So sind auch die zeitliche und räumliche Position (= Standort) Attribute. Auf der Erdoberfläche befinden sich somit lediglich Standorte von Beobachtungseigenschaften. „Regionen" sind beispielsweise methodische Konstrukte, zum Zwecke der Raumanalyse. Erst durch Regionalisierung entstehen Regionen. Dabei handelt es sich um methoden- und zweckabhängige Artefakte, die aus der sozialen Praxis resultieren. Regionen sind also Produkte analytischer Regionalisierung. (vgl. Weichhart 2011)

Mit dem Kieler Geographentag erlebte auch das Schulfach einen Paradigmenwechsel, der zu einem Wandel der Lehrpläne und Schulbücher führte. Dabei stand vor allem die Schulländerkunde unter Kritik. Sie betreibe eine Überakzentuierung des Exotischen, da sie das je Einzig- und Eigenartige der behandelten Regionen und Länder herausstellen wolle und dadurch aber einen Beitrag zur Verbreitung von Stereotypen und kulturellen Klischees leiste. Diese „metropolitane Touristenperspektive" sei für die Erklärung sozialer, ökonomischer und politischer Prozesse in einer modernen Welt ungeeignet. (vgl. Budke 2008)

Zu Beginn der 70er Jahre erfuhr das allgemeinbildende Schulwesen eine Reformphase, im Zuge derer die Lehrpläne überarbeitet wurden. Der Lehrstoff des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichtes wurde dabei nach Kulturerdteilen angeordnet. (vgl. Sitte 2000)

Generell fand das Konzept der Kulturerdteile im GW-Unterricht vielfache Verbreitung und auch heute findet es sich in den Schulbüchern wieder. Die Einteilung der Welt in „Kultureinheiten" erfolgte in zahlreichen unterschiedlichen Konzepten, wobei den „Kulturerdteilen" nach Kolb (1963) sowie Newig (1986) und den „Kulturkreisen" nach Huntington (1996) wohl besondere Bedeutung zukommt.

Die Kritik, die sich diese Konzepte gefallen lassen müssen, ist, dass die Kombination der

„Kulturelemente“, die einen Kulturerdteil, -kreis etc. ausmachen, willkürlich ist. Kultur wird dabei statisch und einheitlich gedacht. Dies wird der kulturellen Realität in modernen Gesellschaften nicht gerecht. Weiters droht die Gefahr der Instrumentalisierung der kulturellen Verschiedenheiten. Daraus erwuchs die Forderung nach einer kritischen Behandlung von geopolitischen Leitbildern sowie nach einer Feststellung von Ähnlichkeiten, anstatt der Gegenüberstellung von kultureller Verschiedenheit. Da die Gesellschaft zunehmend durch Heterogenität der Lebenswelten und kultureller Lebensweisen gekennzeichnet ist, kann Eigenes und Fremdes nicht mehr an der Nationalität der Individuen festgemacht werden. Somit ist das Ziel, wonach Schüler/innen mit fremden Kulturen *vertraut* gemacht werden sollten, obsolet. (vgl. Budke 2008)

In den 80er Jahren wurde der GW-Lehrplan neu entwickelt und erfuhr einen neuen Bildungsauftrag sowie eine fachdidaktische Neustrukturierung. Demnach sei das Fach Geographie- und Wirtschaftskunde ein doppelpoliges Zentrierfach, das unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung (gemäß dem Grundsatzerlass vom Bundesministerium für Unterricht, Sport und Kunst von 1978) aufgefasst werden sollte. (vgl. Sitte 2000, 6)

Weitere Entwicklungen, die einen Einfluss auf die interkulturelle Bildung im GW-Unterricht bewirkten, waren u. a. die Bewährung der Gliederung der Welt in Entwicklungs- und Industrieländer, bzw. in sozialistische und kapitalistische Staaten, ab den 80er Jahren. Dadurch wurde ein entwicklungspolitischer Unterricht eingeläutet, bei dem das Lernen über die (Mit-)Verantwortung der Industrieländer für die Probleme der Entwicklungsländer und die Reflexion der eigenen biographiegebundenen Wahrnehmung der Dritten Welt eine zentrale Rolle spielen sollten. (vgl. Budke 2008)

Durch den Beitritt zur Europäischen Union wurde auch eine „Europaerziehung“ wichtig, bei der die Schwerpunkte auf der Wahrnehmung der Vielfalt und Einheit Europas, dem europäischen Einigungsprozess und der europäischen Identität liegen (vgl. Budke 2008). (Siehe AHS-Lehrplan für die 5. und 6. Klasse: „Vielfalt und Einheit – Das neue Europa“)

3.2 Politische Bildung

Der Grundsatzerlass zur Politische Bildung beinhaltet zahlreiche Aspekte, die ich auch für eine zeitgemäße interkulturelle Bildung im GW-Unterricht als bedeutende Orientierung und Grundlage erachte:

Gemäß dem Erlass von 1978 (vgl. BMUKK 1987) soll Politische Bildung unter dem Aspekt der zunehmenden Kompliziertheit aller Lebensbereiche zur persönlichen Entfaltung jedes und jeder Einzelnen, sowie zur Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen beitragen. Schüler/innen sollen befähigt werden, politische, kulturelle und wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und kritisch zu beurteilen. Gesellschaftliche Strukturen sollen in ihrer Bedingtheit erkannt werden (Interessen, Normen, Wertvorstellungen, Herrschaft, Macht, Machtverteilung etc.). Das oberste Ziel der Politischen Bildung ist dabei immer die Förderung eines politisch verantwortungsbewussten Handelns zur aktiven Mitgestaltung einer auf unantastbaren Grundwerten wie Demokratie, Freiheit und Menschenwürde basierenden Gesellschaft. Dazu zählt auch die Bereitschaft, Vorurteile abzubauen und sich für Belange Benachteiligter einzusetzen. Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung liegt dabei in den sozialen Erfahrungen der Schüler/innen, Lernprozesse sollen vor allem beim Erfahrungsbereich der Schüler/innen ansetzen.

Weiters wird das auf dem Grundsatzerlass aufbauende Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ auf der aktuellen Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur folgender Aspekt betont: „In einer Zeit, die durch steigende Komplexität in allen Lebensbereichen – Globalisierung, Phänomene der Mediendemokratie, zunehmend nicht-nationalstaatliche oder gar mehrfache Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern, veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern sowie zwischen den Generationen – gekennzeichnet ist, bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.“ (BMUKK 2012)

Mit der Neustrukturierung des Faches Geographie- und Wirtschaftskunde ging eine Abwendung von der Konzeption einher, wonach das Hauptziel ausschließlich darin gesehen wird, räumliche Strukturen vorzustellen. Die Vermittlung von Fakten über Staaten und Länder tritt stark zurück. Viele ökonomische und gesellschaftliche Phänomene lassen sich schlicht nicht auf räumliche Gegebenheiten zurückführen und sind nicht durch sie erklärbar. In einem neuen didaktischen Basiskonzept steht der gesellschaftlich gebundene und handelnde Mensch im Mittelpunkt des Unterrichtsfaches. Das dem Fach zugrunde liegende neue Konzept ist daher ein gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept. Ganzheitliches Denken, das Vernetzungen, Zusammenhänge und mögliche Auswirkungen sichtbar werden lässt, wird

sowohl für Fragen im lokalen wie regionalen und globalen Bereich immer notwendiger, wenn Schüler/innen als mündige Bürger/innen politisch mitentscheiden sollen. (vgl. Sitte 2000, 6 f.)

3.3 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Anfang der 1990er Jahre wurde das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt, das für die AHS in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen verankert wurde und als Querschnittmaterie durch alle Fächer gilt, wodurch es natürlich auch, oder gerade für das Fach Geographie- und Wirtschaftskunde von Bedeutung ist, welches zahlreiche Anknüpfungspunkte liefert.

Gemäß dem Unterrichtsprinzip (BGBl. II Nr. 277/2004 AHS) beschränkt sich interkulturelles Lernen „nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und unterschieden [sic!] der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen. […]“ (BMUKK 2010)

Es wird explizit darauf hingewiesen, dass das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ auch dann seine Gültigkeit besitzt, wenn in einer Klasse keine Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Angehörige einer autochthonen Volksgruppe sind, sondern, dass es alle Schüler/innen in einer Klasse, ungeachtet ihrer sprachlichen und geographischen Herkunft und ungeachtet ihrer Deutschkompetenz, anspricht (vgl. BMUKK 2009).

Luciak und Binder erarbeiten in ihrem „Handbuch zum Interkulturellen Lernen“ fachspezifische Beispiele für die praktische Umsetzung des Unterrichtsprinzips, so auch für Geographie und Wirtschaftskunde (vgl. 2010, 41 f.):

Für die Sekundarstufe I nennen sie den Abschnitt „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ im Kernbereich des Lehrplans als Grundlage für eine interkulturelle Orientierung des Unterrichts. Unter dem Überthema „Leben in einer vielfältigen Welt“ gelte es, die kulturelle, soziale und politische Differenzierung in unterschiedlichen

Regionen der Erde zu erfassen und sich mit „dem Anderen“ möglichst vorurteilsfrei auseinanderzusetzen. Die Autor/inn/en stellen in diesem Zusammenhang die Frage, nach den Auswirkungen geographischer, klimatischer und wirtschaftlicher Gegebenheiten auf das Leben der Menschen und betonen, dass Schüler/innen eigene Erfahrungen und etwaige Kenntnisse über Herkunftsländer einbringen sollten.

Durch diese Verknüpfung des GW-Unterrichts mit interkulturellem Lernen soll aber nicht erneut geodeterministischen Deutungsweisen Einzug gewährt werden. Stattdessen sollen bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern oder Regionen diverse Stereotype reflektiert werden. Verallgemeinerungen sind nicht zulässig. Als praktisches Unterrichtsbeispiel nennen Luciak und Binder das Einüben einer differenzierten Betrachtungsweise durch den Versuch, einen „typischen Österreicher“ zu charakterisieren und entsprechende Beispiele miteinander zu vergleichen. (Z. B. trägt jede Österreicherin ein Dirndl?)

In der Sekundarstufe II bescheinigen die Autor/inn/en dem Fach aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in jeder Schulstufe eine sehr gute Eignung für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen. Dabei nennen sie folgende Punkte des GW-Lehrplans:

- „erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat“ (5. und 6. Klasse)
- „die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens ‚Fremdsein’ analysieren und bewerten können“ (7. Klasse)
- „die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen“ (7. Klasse)
- „Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren“ (8. Klasse)

Insbesondere bei der Behandlung des Themas Migration kann ein direkter Bezug zu den Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund hergestellt werden, und die Migrationserfahrungen der Schüler/innen können für den Unterricht berücksichtigt werden.

4 „Interkulturelles Lernen“ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, hat interkulturelles Lernen in seiner Bedeutung zahlreiche Wandel vollzogen und kann auch heute noch auf vielerlei verschiedene Arten interpretiert werden. Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche Interpretationsweisen noch einmal kurz aufgegriffen und auch kritisiert, um schließlich eine zeitgemäße Definition des „Interkulturellen Lernens“ zu erarbeiten, wie es als Arbeitsbegriff im Rahmen dieser Diplomarbeit weiter verwendet werden soll. Aus dieser Konzeption wird in einem weiteren Schritt ein Zielkatalog abgeleitet, der die wesentlichen Inhalte zusammenfasst und als Orientierung für die Planung von interkulturellem Lernen im GW-Unterricht dient.

4.1 Diskussion des Arbeitsbegriffes „interkulturelles Lernen“

Eine, vermutlich für viele die naheliegendste, Interpretation versteht interkulturelles Lernen als Lernen *über* das „Fremde“. Dabei sollte durch Wissen und Erfahrung im Bezug auf eine oder mehrere fremde Kulturen eine kulturspezifische Kompetenz aufgebaut werden, etwa eine USA-Kompetenz, Japan-Kompetenz etc. (vgl. Rathje 2006). M. E. ist es aber höchst fragwürdig, ob durch ein paar Unterrichtsstunden, in denen Merkmale eines Landes behandelt werden, die von einer ausgewählten Gruppe an Schulbuchautor/inn/en und/ oder Lehrer/inne/n als essentiell erachtet werden, überhaupt eine derartige Kompetenz entstehen kann.

In diesen Ansatz eines interkulturellen Lernens kann die Länderkunde im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht eingeordnet werden, im Rahmen derer vermeintliche kulturelle Besonderheiten thematisiert werden. Ich kann mich an eine Einheit meines GW-Unterrichts erinnern, in der „die japanische Kultur“ eingehend behandelt wurde. Der Spruch meines Lehrers: „Kein Nagel steht aus dem Brett.“, der als Sinnbild für die angeblich wenig individualisierte japanische Gesellschaft stehen sollte, ist mir bis heute im Gedächtnis geblieben. Bei dieser Form des interkulturellen Lernens wird die Andersartigkeit betont, was zu einer Polarisierung „Wir“ vs. „die Anderen“ führen kann (vgl. Schrüfer 2010, 106). Außerdem besteht die Gefahr, dass Stereotypen reproduziert werden und unzulässige Verallgemeinerungen getätigt werden.

Man könnte die Anwendungsmöglichkeit einer solch verstandenen, vermeintlichen interkulturellen Kompetenz in der internationalen Interaktion sehen. Durch die Kenntnis länderspezifischer kultureller Besonderheiten sollen eventuelle Missverständnisse und „kulturelle Fettnäpfchen", beispielsweise bei Reisen in die entsprechenden Länder, vermieden werden. Interkulturelle Probleme innerhalb von Gesellschaften bleiben dabei jedoch völlig ausgespart (vgl. Rathje 2006). Somit stellt sich die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz und der Handlungsorientierung in einer Gesellschaft, in der Fremdheitserfahrungen zum Alltag gehören.

Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen" an österreichischen Hauptschulen und AHS Anfang der 90er Jahre wurde die kulturelle Vielfalt *innerhalb* von Gesellschaften in den Mittelpunkt der Auffassung von interkulturellem Lernen gerückt. Gemäß dem Unterrichtsprinzip geht es um das Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.), mit dem Ziel, Vorurteile abzubauen und die Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen (vgl. BMUKK 2009 und 2010). In GW-Schulbüchern sieht die Darstellung dann typischerweise folgendermaßen aus: Einerseits bereichernde Unterschiede – andererseits verbindende Gemeinsamkeiten, wobei die Betonung der Zusammengehörigkeit auf einem möglichst unpolitischen und somit konfliktfreien Feld angesiedelt ist (vgl. Schiffer-Nasserie 2008, 71).

Im Rahmen dieser Konzeption von interkulturellem Lernen knüpft die Auffassung von „kultureller Vielfalt" an die „ökologische Vielfalt" an und wird damit als quasi-naturgegebene Form etabliert. Dieser Idee aber „liegt die Gefahr inne, Kulturen als wesenhaft und gegeben zu denken und dabei die Veränderbarkeit und Offenheit, d. h. die Kontingenz, jeglicher kulturellen Praxis aus dem Blick zu verlieren" (Glasze und Meyer 2008, S. 50). Weiters wird auch bei wohlgemeinten Darstellungen (Interesse an fremden Kulturen, Fremdheit als Bereicherung) die Differenzierung von Ausländer/ Nicht-Ausländer zementiert und ihr Konstruktcharakter verdeckt (vgl. Pott 2008, 35). Gerade in den letzten Jahren muss sich auch der sogenannte „Multikulturalismus" Kritik gefallen lassen (siehe etwa die „Multikulti ist gescheitert"-Debatte in Deutschland im Jahr 2010). Dieser „Lifestyle" trage zur Segregation und Bildung von Parallelgesellschaften bei und durch die Idealisierung der Differenzen bestehe die Gefahr, dass existierende strukturelle Benachteiligungen, gesellschaftliche und legale Diskriminierungen vernachlässigt werden. (Kritik am Konzept der Multikulturalität

siehe Kapitel „Interkulturelle Pädagogik“)

Die Konzeptionierung von interkulturellem Lernen, auf die ich mich in meiner Diplomarbeit beziehen möchte, stellt die Dekonstruktionsarbeit von homogenisierenden Darstellungen und die individuelle Identitätsbildung in pluralistischen Gesellschaften ins Zentrum. Dies erscheint mir im interkulturellen Kontext als wesentlich, da „gesellschaftliche Gruppen auf ihre Kultur (oder die Vorstellung selbiger) reduziert zu werden [drohen]. Unter dem Deckmantel kultureller Verschiedenheit können Formen sozialer Konflikte und Missstände politisch instrumentalisiert und übersetzt werden in Eigenschaften der anderen Kultur.“ (Mönter 2008, 86)

Es gilt über das Phänomen der *Kulturalisierung* aufzuklären. Dabei wird der Ausdruck „Kultur“ oder ein naives Verständnis von „kultureller Differenz“, das mit unangemessenen, weil vergröbernden und pauschalierenden Wissensbeständen, Vorstellungen und Bildern arbeitet, gebraucht oder instrumentalisiert, um eigene Interessen durchzusetzen (vgl. Kalpaka und Mecheril 2010, 84). Denn politische Auseinandersetzungen werden zunehmend von dichotomen und stereotypen Vorstellungen insbesondere auf Basis von kulturellen und religiösen Unterschieden dominiert (vgl. Mönter 2008, 85 f.).

Kulturelle Identität fungiert mitunter sogar als „politischer Kampfbegriff“ für Populist/inn/en, der die Ausgrenzung „Nichtdazugehöriger“ zu rechtfertigen trachtet. Dabei dienen kulturelle Unterschiede als scheinbare Legitimation von sozialer und politischer Ungleichheit, es werden *kulturalisierende* Deutungsmuster angewendet. Zu erkennen, dass es sich dabei oftmals um eine Instrumentalisierung kultureller Unterschiede handelt, macht die Schaffung eines kritischen Bewusstseins notwendig. Die Schüler/innen sollen befähigt werden, kulturalistische Betrachtungen zu hinterfragen und zu *dekonstruieren,* d. h. offenzulegen, dass es sich dabei um soziale Konstruktionen handelt, die bestimmte Funktionen erfüllen und Interessen bedienen. (vgl. Mönter 2008, 85 - 92)

Diese Form des interkulturellen Lernens stellt einen Anknüpfungspunkt der Schulgeographie an die Neue Kulturgeographie dar, wobei die „Verunsicherung des traditionelles geographischen Blickes“ (Pott 2008, 37) eine zentrale Rolle spielt. Es geht um das Spannungsfeld „Wahrnehmung und Wirklichkeit“ und um die Erkenntnis, dass „die Welt“ bzw. ein erdräumlicher Ausschnitt davon nicht als ein Abbild von Wirklichkeit zu sehen ist, sondern als Konstruktion einer Wirklichkeit, die erst durch Kommunikation Sinn erhält (vgl. Vielhaber 1999, 10 f.).

Die Neue Kulturgeographie verlangt eine Dekonstruktion vermeintlich homogener Kategorien wie Nation, Ethnie, Rasse oder Religion. Identitäten und Kultur, aber auch Raum sind sozial hergestellt und damit unstabile, wandelbare und immer auch anders mögliche Formen. Daraus folgt, dass die Dekonstruktionsarbeit von schriftlichen und/ oder bildlichen Repräsentationen von Kulturen, denen oftmals grobe Generalisierungen zugrunde liegen, einen essentiellen Teil des interkulturellen Lernens im GW-Unterricht darstellen sollte. Anhand von schulgeographischen Lehrmaterialien können Schüler/innen exemplarisch jenen Mechanismus diskutieren und reflektieren lernen, der gesellschaftliche Bedeutungen, Kulturen, Identitäten, Räume und Bilder von Fremdem/ Eigenem erzeugt. (vgl. Pott 2008, 37 – 40)

Gemeinsam mit den Schüler/innen soll ein Verständnisvorgang in Bezug auf Wirklichkeit eingeleitet werden, indem spezifische Deutungen von der „Welt" lediglich der Anfang eines Erklärungsansatzes sind, der sich durch kommunikative Handlungen weiterentwickeln lässt und bei dem der Frage nach den Interessen, denen eine bestimmte Interpretation von „Welt" dient, eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Vielhaber 1999, 10 f.). Ziel einer kritischen Analyse soll es sein, verborgene Stereotype und fixe Zuschreibungen, unzulässige Verallgemeinerungen und Blickwinkel, den beispielsweise Texte einnehmen, aufzuzeigen und zu hinterfragen (vgl. Markom und Weinhäupl 2007, 16).

Stereotypen, Klischees, Images und unzureichenden Simplifizierungen soll entgegengewirkt werden, und die komplexe Wahrheit dahinter soll zumindest annähernd erkannt werden. Die Schüler/innen sollen für die gesellschaftliche Bedeutung, also für die Motive und Interessen, die Gefahr der Manipulation durch derartige Konstruktionen sensibilisiert werden und ihre Rolle als Akteure und Akteurinnen in der sozialen Wirklichkeit erkennen. (vgl. Budke 2008)

Ein weiterer zentraler Punkt des interkulturellen Lernens stellt die Hilfe bei der „transkulturellen Identitätsfindung" (Budke 2008) dar. Lernende sollen eben nicht als Repräsentanten ihrer Kultur, quasi als „kleine Nationalfähnchen" behandelt werden. Genauso fragwürdig erscheint das oftmals vorgestellte Dilemma des „Sitzens auf zwei Stühlen", wonach Menschen mit Migrationshintergrund weder vollwertige Mitglieder der einen, noch der anderen Kultur sind (vgl. Mönter 2008, 89). Die Gesellschaft ist aufgrund der Globalisierung und internationaler Migrationsströme zunehmend durch Heterogenität der Lebenswelten und kulturellen Lebensweisen gekennzeichnet, dabei kann Eigenes und Fremdes nicht mehr an der Nationalität der Individuen festgemacht werden (vgl. Budke 2008,

20).

Vielmehr werden kulturelle Differenzen permanent sozial produziert und reproduziert. Vor dem Hintergrund internationaler Mobilität und der zunehmenden Verknüpfbarkeit elektronischer Medien löst sich die Bindung kultureller Praktiken an bestimmte Räume und immer mehr kulturelle Praktiken werden zu Bestandteilen eines globalen Kulturangebotes. (vgl. Glasze und Meyer 2008, 60)

Ein Identitätskonzept, das auf kulturelle Vermischung hinweist, in jenes der *Hybridität.* Unter Hybridität wird die selbstverständliche Vermischtheit von kulturellen Semantiken und deren medialen Repräsentationsformen in Gesellschaften, in denen die Zugriffsmöglichkeiten auf mehrere kulturelle Referenzsysteme stark ausgeprägt ist, gemeint. Dabei ist es der Normalfall, dass Kultur mit ihren „Hybriditäten" einem permanenten Wandel unterliegt und sich den evolutionären Veränderungen dynamischer Geschichtsprozesse nicht entziehen kann. Die allgemeingültige Normalität hybrider Kulturen steht den Konstrukten scheinbar homogener und stabiler Monokulturen gegenüber. (vgl. Schulte 1997, 245 - 249)

Hybridität als Aspekt der kulturellen Identität findet sich häufig bei Migrant/inn/en und ihren Nachkommen. Bei diesem Konzept sind klare Zuschreibungen nicht mehr möglich. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Menschen mit Migrationshintergrund, aber nicht nur sie, auf Erfahrungswelten zurückgreifen können, die nicht eindeutig der Herkunfts- bzw. der Aufnahmekultur zuzuordnen sind. Hybride Identitäten werden dabei nicht als Sonderfall, sondern als Normalität in einer globalisierten Welt verstanden. (vgl. Hintermann 2007, 484 f.)

Territoriale Zugehörigkeit als Baustein der sozialen Identität bezieht sich in diesem Konzept auf räumliche Bezugseinheiten auf unterschiedlichen Ebenen – lokal, regional, national, supranational – die sich gegenseitig überlagern, in Konkurrenz zueinander treten oder einander ablösen (vgl. Hintermann 2007, 489). Bei der Reflexion der Fragen von Identität können diese unterschiedlichen Ebenen mit einfließen, wobei die Betonung auf der Hybridität und Pluralität der Lebensformen liegt. „Wenn wir zunehmend mit globalisierten Lebensbedingungen konfrontiert sind und unser Leben zunehmend in globalisierte Verhältnisse eingebettet ist, dann wird es immer dringlicher, über ein, der eigenen Lebensform entsprechendes geographisches Bewusstsein der Welt zu verfügen. Dies ist notwendig, um ein möglichst ungetrübtes Selbstverständnis jedes einzelnen Menschen zu ermöglichen: als eine wichtige Teilvoraussetzung für ein ‚Leben in Wahrheit'." (Václav Havel in: Werlen 2010, 241)

Eine Konsequenz aus dieser Annahme ist die Frage nach der Legitimation dominanter,

normalisierender Identitäten, dabei können gesellschaftliche Machtverhältnisse mit persönlichen Erfahrungen verbunden werden, um die Entwicklung von Subjektidentitäten und ihren Bedeutungen darzulegen (vgl. Strüver 2003, 116). Im Sinne der Schülerorientierung sollten dabei auch die Geschichten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund stärker miteinbezogen werden und ihren Erfahrungen Raum gegeben werden (vgl. Hintermann 2007, 481).

Die Zielgruppen- und Problemlösungsorientierung sollte immer im Vordergrund stehen, denn so kann sichergestellt werden, dass nicht zu allgemein und abstrakt gelehrt wird. Die konkrete Situation und der Lebensbereich, Motivationen, Ziele und das Vorwissen der Lernenden sollten mit einfließen. Das bedeutet, die Schüler/innen „abzuholen", sprich, zu klären, welches Wissen, welche Erfahrungen usw. sie mitbringen. (vgl. Boitllehner 2012, 25 ff.)

Laut Thomas (zit. in Boitllehner 2012, 27) ist die Überzeugung von der eigenen kulturelle Überlegenheit, oder von der Überlegenheit der eigenen Gruppe tief in den Menschen verankert, wodurch es eine Didaktik des interkulturellen Lernens erfordert, die am Abbau von wertenden Vorurteilen ansetzt. Dabei gilt es aber auch zu beachten, dass in unserer globalisierten Welt der Wunsch nach Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen und das Bestreben die eigene kulturelle Identität zu wahren, sich dadurch zu identifizieren und von anderen abzuheben, omnipräsent sind (vgl. Boitllehner 2012, 30). Somit soll interkulturelles Lernen auch die Reflexionsfähigkeit der Schüler/innen fördern. Sie sollen dazu befähigt werden, auf Distanz zu sich selbst und zum Eigenen zu gehen (vgl. Weidemann, Straub und Nothnagel zit. in Boitllehner 2012, 24).

4.2 Ziele

Aus einer Konzeption von interkulturellem Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wird, lässt sich ein Zielkatalog ableiten, der die essentiellen Punkte in Form von Zielformulierungen zusammenfasst. Diese sind im Folgenden thematisch geordnet. Vermutlich wäre es ein schwer zu realisierender Anspruch, all diese Ziele im Unterricht zu erreichen. Sie stellen demnach eher eine Orientierung dar. Schon die teilweise Erreichung des einen oder anderen Ziels wäre m. E. als Erfolg zu werten.

Orientierung an der Lebenswelt der Schüler/innen

Im konfliktorientierten GW-Unterricht sollen die Einstellungen der am Schulleben beteiligten Personen, insbesondere natürlich der Schüler und Schülerinnen, als Ausgangspunkt einerseits für die thematische Behandlung von ethnischen, religiösen, politischen Konflikten herangezogen werden. Andererseits sollen Konflikte aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Lerner/innen, v. a. solche, die im Zusammenhang mit kulturellen Differenzen stehen, in den Unterricht mit einfließen. Persönliche Erfahrungen sollten dabei in Verbindung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gebracht und reflektiert werden.

Die Geschichten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten stärker miteinbezogen und ihren Erfahrungen Raum gegeben werden. Vermutlich sind es gerade sie, die einerseits bei der transkulturellen Identitätsfindung besondere Hilfestellung brauchen, und andererseits neue Perspektiven, Wertvorstellungen und kollektive Erfahrungen in den Unterricht mit einbringen können. Dieses Potential sollte der Lehrer/ die Lehrerin zu nutzen wissen, ohne aber die Kinder mit ausländischem Hintergrund dabei als „kleine Nationalfähnchen“ (Mönter 208, 89) zu behandeln.

Selbstreflexion

Der Ethnozentrismus sollte in einen „aufgeklärten Ethnozentrismus“ (in Anlehnung an Nieke 2008) umgewandelt werden, d. h. die Schüler/innen sollten sich zumindest ihrer eigenen kulturellen Befangenheit bewusst werden, sowie der Tatsache, dass die eigene kulturelle Identität nur eine unter vielen möglichen ist.

Multiperspektivischer Unterricht

Insbesondere Geschichte und aktuelle politische und ökonomische Verhältnisse sollten aus verschiedenen Perspektiven behandelt und eine universalistische Sichtweise vermieden werden. Auch hier gilt es einem Ethno- und/ oder Eurozentrismus vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken. Ein Beispiel hierfür wäre die „Entdeckung“ Amerikas, die nur aus Sichtweise der Europäer auch tatsächlich eine Entdeckung war.

Ziel sollte es sein, die eigene kulturelle Wahrnehmung und Beurteilung kritisch zu hinterfragen und zur Erkenntnis zu gelangen, dass das eigene Weltbild ein kulturell bedingtes

Konstrukt ist, neben dem noch viele andere koexistieren. Eine logische Konsequenz daraus ist, dass die eigenen Werte und Vorstellungen auch ob ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden.

Dekonstruktion

Allgemein sollten verborgene Stereotype, fixe Zuschreibungen, unzulässige Verallgemeinerungen und Blickwinkel einer kritischen Analyse unterzogen, sprich, aufgezeigt und hinterfragt werden.

Vermeintlich homogene Kategorien, wie Nation, Ethnie, Rasse, Religion, aber auch Kultur sollen zumindest in Ansätzen dekonstruiert werden, wobei aufgezeigt werden soll, dass es auch innerhalb beispielsweise einer Nation, Religion etc. große Unterschiede gibt und diese Kategorien weder unveränderbar noch homogen sind, sondern prozesshaft, dynamisch und ohne klare Abgrenzungen.

Es soll aufgezeigt werden, dass den Repräsentationen von Kulturen stets grobe Verallgemeinerungen zugrunde liegen und, dass sie immer auch anders darstellbar sind. Womöglich gelingt es auch, mit dem einen oder anderen Beispiel die Willkür der kulturellen Beobachtung aufzuzeigen (Bsp. Veränderung der Darstellungen des tropischen Regenwaldes im Laufe de Geschichte).

Dabei sollten stereotype und dichotome Vorstellungen, insbesondere auf Basis von kulturellen und religiösen Unterschieden behandelt und dabei aber nicht verfestigt, sondern im Gegenteil, dekonstruiert werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei darauf, ob und wie solche Stereotype und dichotomen Grenzziehungen für die kulturalisierende Deutung und Legitimation von sozialer und politischer Ungleichheit genutzt werden.

Die Schüler/innen sollen dafür sensibilisiert werden, dass Kultur und kulturelle Identität dazu dienen kann, Grenzen zu den „anderen“ zu ziehen, diese dadurch gleichsam als „Nicht-Dazugehörige“ zu etablieren und damit Ausgrenzungen fortzuschreiben. Sie sollen erkennen, dass kulturelle Identitäten instrumentalisiert werden können, um solche Ausgrenzungen zu legitimieren und bestehende Machtverhältnisse zu verfestigen. Die Schüler/innen sollen zu mündigen, handlungsfähigen Bürger/inne/n erzogen werden und ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen. Dazu erscheint es mir essentiell, dass sie dafür sensibilisiert werden, wie im politischen Diskurs Feindbilder konstruiert und für machtpolitische Interessen

instrumentalisiert werden. Durch das Offenlegen von Konstruktionsprinzipien sollen die dahinterstehenden Motive, Gefahren und Interessen erkannt werden.

Dabei könnten exemplarisch politische, religiöse und/ oder ökonomische Konflikte thematisiert werden, bei denen soziale Phänomene wie Kultur und Identität verräumlicht werden, d. h. wo Identität/ Kultur in Verbindung mit räumlich gebundenen Machtansprüchen gebracht werden und gleichsam als Legitimation für diese Machtansprüche genutzt werden. Ziel sollte es sein, die Funktionen, aber auch die Kosten einer solchen Verräumlichung sozialer Phänomene aufzudecken.

Vom Beispielhaften hin zu allgemein Gültigem, nach dem Muster des exemplarischen Lernens, sollte aufgezeigt werden, in welchen Zusammenhängen Kultur und Raum wie verknüpft werden. Welche Interessen und Machtansprüche stehen dahinter? Wer profitiert, wer verliert?

Die Gefahr einer Instrumentalisierung von kulturellen Unterschieden sollte einerseits thematisiert werden, gleichzeitig sollte aber durch das Schaffen eines kritischen Bewusstseins bei den Schüler/inne/n, die ja potentiell Betroffene einer solchen Instrumentalisierung sind, eben dieser Gefahr Einhalt geboten werden.

Auch dominante, normalisierende Identitäten und ihre Legitimation sollen hinterfragt und Dominanzverhältnisse dekonstruiert werden.

Identitätsbildung

Die Bildung der Identität in Abhängigkeit von global politischen und persönlich psychologischen Prozessen soll thematisiert werden. Dabei soll auch der Bedeutung der Zugehörigkeit zu (kulturellen) Gruppen für die Identitätsbildung Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Tendenz, die eigene Gruppe, das „Eigene“, aufzuwerten, die einhergeht mit einer Abwertung des „Anderen“, um so die eigene Persönlichkeit aufzuwerten, ist vermutlich eine nicht gerade angenehme Erkenntnis. Doch auch wenn diese Neigung, die wahrscheinlich nicht nur die Schüler und Schülerinnen, sondern auch die Lehrer und Lehrerinnen in sich tragen, womöglich nicht gänzlich abgelegt wird, so sollte das Bewusstsein darüber, sowie die Reflexion Teil eines interkulturellen Lernens mit emanzipatorischen Ansprüchen darstellen. Vor allem sollten die Funktionen thematisiert werden, die die Herstellung von Differenzen unter bestimmten Lebensbedingungen erfüllt, wie, wann und wieso die Unterschiede

besondere Relevanz erhalten.

Bei der Diskussion von diskursiv erzeugten Identitäten sollen auch raumbezogene Repräsentationen, wie sie möglicherweise in GW-Lehrmaterialien zu finden sind, miteinbezogen und kritisch hinterfragt werden. Anhand von schulgeographischen Lehrmaterialien kann exemplarisch diskutiert und reflektiert werden, wie gesellschaftliche Bedeutungen, Kulturen, Identitäten, Räume, Bilder von Fremdem und von Eigenem erzeugt werden. Dabei werden die Lehrmaterialien von einer Metaebene aus betrachtet und dienen gleichsam als Studienobjekte. So wird neben der inhaltlichen Ebene auch ein kritisches Bewusstsein im Umgang mit Medien geschult.

Es können beispielsweise nationale Fremd- und Selbstbilder thematisiert werden, mit dem Ziel Stereotypen, Vorurteilen, unzureichenden Simplifizierungen und Klischees entgegenzuwirken. Natürlich besteht dabei auch die Gefahr, gerade durch die Behandlung von Klischees, Stereotypen etc. diese eben nicht abzubauen, sondern im Gegenteil, zu verstärken. Dadurch wäre es ein kontraproduktiver Beitrag zum interkulturellen Lernen. Dessen sollte sich die Lehrerin/ der Lehrer bewusst sein und das Risiko durch eine entsprechende Methodenwahl minimieren.

Ein sehr fruchtender Ansatz ist meines Erachtens, das migrantische Selbstbewusstsein in den Mittelpunkt zu stellen. Im Sinne eines *empowerment* könnte ein kreativer Fokus auf Stärken und positive Seiten gelegt werden, ohne dabei aber strukturellen Benachteiligungen, gesellschaftliche und legale Diskriminierungen von Migrant/inn/en und ihren Nachkommen zu vernachlässigen.

Schließlich sollte das interkulturelle Lernen auch eine Hilfestellung bei der Identitätsfindung leisten. In einer Umgebung, die verschiedene kulturelle Angebote macht, sollte bei der Reflexion von Fragen der Identität die Hybridität und Pluralität der Lebensformen betont werden.

Handlungsfähigkeit

Das finale Ziel eines als so verstandenen interkulturellen Lernens wäre, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als Akteure in der sozialen Wirklichkeit erkennen und wahrnehmen. Im Sinne des kritisch-emanzipatorischen Bildungsinteresses sollten sie die Bereitschaft zeigen, an den erkannten sozialen Missständen auch etwas zu verändern.

4.3 Didaktische Argumentation

Die beschriebene Konzeption eines interkulturellen Lernens im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht sowie ihre Zielsetzungen, entsprechen einem handlungs-, schüler/innen- und zukunftsorientierten Unterricht, der dem wesentlichen Ziel und Inhalt eines GW-Unterrichts entspricht, und zwar dem Versuch, Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen zu finden (vgl. Rinschede 2007, 27).

Eine dieser gesellschaftlichen Herausforderungen, bei deren Bewältigung das interkulturelle Lernen den Schüler/innen eine Hilfestellung anbieten sollte, könnte beispielsweise die Identitätsfindung in einer zunehmend globalisierten und pluralisierten Welt sein, in der Identitäten nicht mehr fix an den Raum, das Geschlecht, das Alter, den ökonomischen Status etc. gebunden sind. In diesem Kontext sind natürlich auch Herausforderungen, die im Zusammenhang mit Migration in Einwanderungsgesellschaften auftreten, von Bedeutung. Wobei es etwa um eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Machtasymmetrien geht und um die Gefahr der Instrumentalisierung kultureller Unterschiede für machtpolitische Interessen sowie in einem weiteren Schritt um die Bereitschaft, als mündige, handlungsfähige Bürger/innen an der Gestaltung der Gesellschaft aktiv mitzuwirken.

Dabei kommt m. E. der Werterziehung eine besondere Rolle zu, denn es sind vor allem auch Werte, welche als Bildungsziele die Inhalte des Unterrichts bestimmen. In dem Sinn liegen dem interkulturellen Lernen vor allem humanistische Werte zugrunde, wie Friede, Gerechtigkeit, Toleranz, aber auch kritisch-emanzipatorische Werte (z. B. Mündigkeit) und politische Werte (z. B. Demokratie) (vgl. Rinschede 2007, 32).

Auch ein „gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept“ (Sitte 2000, 6) als didaktische Basis des GW-Unterrichts liefert zahlreiche Anknüpfungspunkte für das interkulturelle Lernen. In einem Aufsatz über Entstehung und Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde schreibt Wolfgang Sitte (2000), dass die zentralen Aufgaben des GW-Unterrichts das Sichtbarmachen und Erklären der räumlichen und ökonomischen Aktivitäten des Menschen, das Hinterfragen der Motive und Beeinflussungen sowie das Aufzeigen der daraus resultierenden Folgen sind.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass im GW-Unterricht den beiden Perspektiven des raum- und wirtschaftsbezogenen Handelns eine besondere Bedeutung zukommt, da das Fach als „doppelpolig“ im Hinblick auf die beiden Phänomene Raum und Wirtschaft charakterisiert

wird (vgl. Sitte 2000, 6). In diesem Zusammenspiel kommt aber neben räumlichen und ökonomischen Aktivitäten von Menschen genauso auch politischen, sozialen, emotionalen etc. Handlungen eine Bedeutung zu. Beispielsweise können gerade im Bezug auf die Thematik „Migration" diese unterschiedlichen Ebenen, die Handlungsentscheidungen beeinflussen, nicht ausgespart bleiben.

Das Subjekt und seine Handlungen stehen im Zentrum der unterrichtlichen Betrachtung. Wie, warum und unter welchen subjektiven, sozio-kulturellen und physisch-materiellen Gegebenheiten kommen raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen zustande? Dies sollen Lerner/innen anhand von lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten kennenlernen und daraus Anregungen für das eigene Tun gewinnen. (vgl. Sitte 2000, 6 f.)

Handlungsabläufe, die einen Sachverhalt generieren, sollen aufgezeigt und hinterfragt werden. Durch diese Methode können viele Phänomene der realen Welt für Lernende erfahrbarer und verständlicher gemacht werden. In der Praxis wird man dabei von den durch Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen hinterlassenen „Spuren" ausgehen. In einem weiteren Schritt wird versucht, verschiedene Bedingungen herauszufinden, durch die bestimmte Prozesse ausgelöst und beeinflusst werden. Zusammenhänge sollen gesucht und Auswirkungen aufgedeckt werden, und zwar räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche. Dabei könnte man auf unterschiedliche Interessen stoßen und sollte erkennen, wie in manchen Fällen bestimmte Gruppen ihre Interessen auf Kosten anderer durchsetzen, während in anderen Fällen Kompromisse zustande kommen (können). Vielleicht werden auch prinzipielle Regelhaftigkeiten solcher Prozesse erkannt. Das würde helfen, vorzuschlagen, mit welchen Maßnahmen es eventuell möglich wäre, die bei dem Thema sichtbar gewordenen Probleme akzeptablen Lösungen zuzuführen. (vgl. Sitte 2000, 7 f.)

„Das Unterrichtsfach leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer auf kritischer Reflexion beruhenden Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, die sowohl für das persönlich individuelle als auch für das politisch soziale Leben in unserer Gesellschaft notwendig sind." (Sitte 2000, 6)

Der Reflexionsprozess schafft die Voraussetzung für jene Horizonterweiterung, „die neue Spielräume für Problemannäherungen und Handlungsalternativen eröffnet und die geltenden Standards der Interaktionen und Wertungen, wie sie durch die bislang festgelegten Erwartungsstrukturen und Sinnhorizonte definiert wurden, neu absteckt" (Vielhaber 1999, 16). Es bedarf der Fähigkeit, Dinge und Weltbilder neu zu denken und dabei zu akzeptieren,

dass die Wirklichkeit bereits in einer bestimmten Weise vorkonstruiert jedoch offen für weitere Deutungen ist. Im Spannungsfeld Wahrnehmung und Wirklichkeit sollen Fragen behandelt werden, die die Erfassung bzw. Übereinstimmung zwischen der Welt und unserem Bild von Welt betreffen. Es gilt über Zusammenhänge aufzuklären, die Wirklichkeit konstruieren und dabei spezifische Macht- und Herrschaftskonstellationen deutlich zu machen. (vgl. Vielhaber 1999, 10 f. und 17 f.)

Dies entspricht einer kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsperspektive, die eine „konstruktive Variante im unterrichtlichen Umgang mit Unterdrückungs-, Konflikt-, Problem- und sonstigen Szenarien“ (Vielhaber 1999, 20) darstellt.

Rinschede bescheinigt dem Unterrichtsfach Geographie eine große Nähe zur internationalen bzw. interkulturellen Erziehung und meint, diese würde durch die Förderung des Verständnisses für fremdkulturelle Orientierungssysteme, bei gleichzeitiger Reflexion des eigenen Orientierungssystems an Bedeutung als Ziel für den Geographieunterricht gewinnen (vgl. 2007, 31 f.).

Weitere zentrale Aspekte didaktischer Überlegungen zum Fach Geographie und Wirtschaftskunde nach Rinschede (vgl. 2007, 33), die im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen nicht unerwähnt bleiben sollen, sind zum Einen der Perspektivenwechsel bzw. die Vielperspektivität als Methode des GW-Unterrichts. Das heißt, ein Raum, ein Thema, ein Inhalt wird nicht nur aus einer Perspektive behandelt. Dies kann bei den Schüler/innen beispielsweise zu einer veränderten Sichtweise und/ oder kritischen Betrachtung der herkömmlichen Sichtweise führen. Zum Anderen betont Rinschede, dass „[d]ie Postmoderne […] an die Stelle der einen, allgemeingültigen Wahrheit der Wissenschaft die Pluralität und Vielperspektivität [setzt]. Individuelle Lebenserfahrungen und persönliche Lebenswelt werden in den Mittelpunkt der postmodernen Geographiedidaktik gestellt“ (2007, 34). Der Miteinbeziehung der lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler kommt also eine zentrale Bedeutung im GW-Unterricht und somit auch beim interkulturellen Lernen zu.

Eine weitere Strukturierung und grundsätzliche Orientierung für das interkulturelle Lernen im GW-Unterricht liefern didaktische Prinzipien. Dabei steht das didaktische Prinzip der Schülerorientierung im Mittelpunkt, wobei auch andere Prinzipien – Aktualitätsprinzip, Wissenschaftsorientierung, Exemplarisches Prinzip – als bedeutende Grundsätze zur Strukturierung des Unterrichts dienen.

Unterrichtsprinzipien geben Anweisungen für effektives, alltägliches unterrichtliches Handeln und verdichten die didaktischen Theorien, die durch die Prinzipien in den Unterricht transportiert werden. Didaktische Prinzipien sind allgemeine, regulative Grundsätze, die überwiegend der Auswahl und Anordnung von geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten zugrunde liegen. Durch die didaktischen Prinzipien sollen schulische Lehr-/ und Lernprozesse bestmöglich strukturiert werden, sodass Lehrer/innen den Unterricht möglichst effizient und erfolgreich gestalten können. Dabei stehen vor allem ziel- und inhaltsorientierte Leitfragen Wozu?, Was? und Warum? im Mittelpunkt. (vgl. Rinschede 2007, 51 und Otto 2012, 53)

Die Zielorientierung zählt zu den wichtigsten didaktischen Prinzipien und sollte auf allen Ebenen des Unterrichts ein steuerndes Prinzip unterrichtlichen Handelns sein. Die obersten Ziele des Unterrichts sollen dabei von der Gesellschaft und den Lernenden selbst mitbestimmt werden. (vgl. Rinschede 2007, 53)

Teilbereiche der Zielorientierung können Wert-, Relevanz-, Zukunfts- und Verhaltensorientierung sein. Unterrichtsziele müssen eine Relevanz im Hinblick auf das Leben der Lerner/innen besitzen und insbesondere Werte, Normen, Vorstellungen der räumlichen Ordnung und Problemfelder miteinbeziehen. Die Schüler/innen sollen zur Bewältigung von Lebenssituationen in Gegenwart und Zukunft befähigt werden. Nach dem Aktualitätsprinzip sollen aktuelle und mögliche zukünftige Ereignisse und Tendenzen aufgezeigt und Einsichten für die Lebenspraxis gewonnen werden. (vgl. Rinschede 2007, 53 f.)

Schülerorientierung bezeichnet die Bezogenheit des Unterrichts auf eine bestimmte Lerngruppe oder auf einzelne Lernende. Dies bezieht sich einerseits auf die entwicklungspsychologische Situation der Schüler/innen, andererseits ist in der Schülerorientierung auch die Forderung nach einer Berücksichtigung der soziokulturellen Situation der Schüler/innen enthalten, wie z. B. Berücksichtigung der sozialen Schichtung, der Religionszugehörigkeit oder der kulturellen Herkunft. Generell gilt es, die Alltagswelt der Schüler/innen in die Planung und Durchführung des Unterrichts miteinzubeziehen. Dies bedeutet weiter, dass bei Themen und Medien Rücksicht auf Gefühle und Einstellungen sowie mögliche Konflikte genommen wird. (vgl. Rinschede 2007, 54 ff.)

Gerade beim interkulturellen Lernen bedeutet dies, dass die spezifischen Situationen der Schüler/innen, wie die oben genannten soziokulturellen Merkmale, in den Unterricht

miteinbezogen werden sollen. Aber auch Alltagserfahrungen, wie möglicherweise Fremdenfeindlichkeit, können eine wichtige Rolle im Unterricht spielen, wobei es gilt, gerade bei konfliktträchtigen Themen ein entsprechendes Fingerspitzengefühl an den Tag zu legen. So wird man z. B. bei der Behandlung des „Kopftuch-Themas“ nicht umhin kommen, Schüler/innen, die selbst Kopftuchträgerinnen sind, miteinzubeziehen. Dabei könnte es passieren, dass die Mädchen in eine defensive Rolle gedrängt werden, in der sie sich dagegen wehren müssen, als unterdrückte Frauen dargestellt zu werden (von den Medien?, der Gesellschaft?, der Lehrerin?, den Mitschüler/inne/n?).

Ein weiteres didaktisches Prinzip, das selbstverständlich für alle unterrichtlichen Inhalte gilt, im Besonderen aber für das interkulturelle Lernen, da sich in diesem Bereich die Perspektiven in den letzten Jahrzehnten drastisch geändert haben, ist die Wissenschaftsorientierung. Diese besagt u. a., dass Lerninhalte dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion entsprechen müssen (vgl. Rinschede 2007, 57). Veraltete Erklärungen sollten also keinen Platz im GW-Unterricht haben, außer sie werden als solche explizit deklariert und thematisiert.

4.4 Exkurs: Toleranz der Intoleranz?

Generell ist es im interkulturellen Unterricht nicht unwahrscheinlich, dass unterschiedliche Einstellungen der am Unterricht Teilnehmenden aufeinanderprallen. Gemäß dem Prinzip der Schülerorientierung gilt es, dem Raum zu geben. Bei manchen Themen wird es für die Lehrperson notwendig sein, sich zwischen – um es überspitzt zu formulieren – „Indoktrination“ und der „blinden“ Akzeptanz von Einstellungen, die den eigenen Wertvorstellungen entgegen laufen, zu positionieren. Vor allem wenn grundlegende Werte wie Freiheit, Gleichberechtigung, Demokratie, physische Unversehrtheit etc. missachtet werden, drängt sich die Frage auf, wie viel Toleranz hier einer möglichen Intoleranz entgegengebracht werden soll oder eben nicht.

Im Bezug auf interkulturelles Lernen lautet eine zentrale Fragestellung, inwieweit man über Aspekte in anderen Kulturen urteilen kann, die in der eigenen Kultur unbekannt sind. Man denke hier z. B. an polarisierende Themen wie Zwangsheirat, Blutrache oder Beschneidung. Der Soziologe Siep van der Werf hat sich eingehend mit „multikulturellen Problemen“ beschäftigt und unterscheidet vier Sichtweisen (vgl. Krause 2011, 21):

- Pluralismus: Eswerden die Wertvorstellungen der „eigenen“ Kultur im Bezug auf eine bestimmte Fragestellung ergründet, anschließend wird versucht, die der „anderen“ Kultur zu verstehen, mit dem Ziel, ein personenspezifisches, subjektives Urteil zu fällen, indem alle Aspekte gegeneinander abgewogen werden.
- Universalismus: Die durch die Staatengemeinschaft anerkannte Menschenrechtserklärung der UNO dient als universeller Maßstab – auch bei der Beurteilung kultureller Fragen.
- Ethnozentrismus: Kulturelle Äußerungen und Ansichten, die nicht zum eigenen Kulturkreis gehören, werden pauschal verworfen.
- Relativismus: Gemäß dieser Auffassung besitzt jede Kultur ihren eigenen Wert. Man kann kulturelle Phänomene nur beschreiben und versuchen zu verstehen, nicht jedoch beurteilen.

Es ist in erklärtes Ziel interkulturellen Lernens Ethnozentrismus zu überwinden. Somit ist es nicht empfehlenswert, als Lehrperson diese Haltung zu vertreten oder gar zu vermitteln. Eine dezidierte Entscheidung für oder gegen eine der anderen Perspektiven ist jedoch meines Erachtens nicht mehr so eindeutig zu fällen. Für manche Themen wird sich der Pluralismus als Leitlinie eignen, und zwar nicht nur für Lehrende, sondern v. a. auch für Schüler/innen. In anderen Zusammenhängen wird sich der Universalismus mit dem Verweis auf die Menschenrechte als Argumentationsbasis als brauchbar erweisen. Als sehr bedeutend erachte ich schließlich den Relativismus, aus dessen Perspektive es manchmal vielleicht einfach darum geht, Unterschiede auch einmal aushalten zu müssen.

Es erscheint mir sinnvoll, im Rahmen interkulturellen Lernens über diese Vermittlungsaspekte zu reflektieren. Einerseits um sich als Lehrperson zu positionieren oder sich zumindest die unterschiedlichen Positionen zu vergegenwärtigen, andererseits um gemeinsam mit den Schüler/innen Verhaltens- und Denkmuster von einer Metaebene aus zu betrachten und diese dadurch möglicherweise aufzuweichen.

5 Kritisch-konstruktive Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

5.1 Das Modell der Bildungstheoretischen/ Kritisch-konstruktiven Didaktik

Ab Mitte der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts gewannen zunehmend gesellschaftlich-kritische Ansätze an Bedeutung für die pädagogische Wirklichkeit (vgl. Kestler 2002, 38). Anfang der 60er Jahre legten Wolfgang Klafki und Wolfgang Kramp einen Leitfaden zur Unterrichtsplanung vor, die „Didaktische Analyse“, welche auf breite Rezeption traf und wodurch die Bildungstheoretische Didaktik zu einem gängigen didaktischen Modell wurde (vgl. Jank und Meyer 1990, 148).

Didaktische Analyse

Die Didaktische Analyse umfasst fünf Grundfragen, mit denen sich Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung auseinandersetzen sollen. Diese werden im Folgenden erläutert (nach Klafki 1962 in: Jank und Meyer 1990, 149).

1. Gegenwartsbedeutung: Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Schüler/innen und welche Bedeutung sollte er darin haben?
2. Zukunftsbedeutung: Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen?
3. Sachstruktur: Welches ist die Struktur des Inhalts?
4. Exemplarische Bedeutung: Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann anhand des betreffenden Inhaltes erschlossen werden?
5. Zugänglichkeit: Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, an denen der jeweilige Inhalt den Schüler/inne/n einer Bildungsstufe interessant, fragwürdig, begreiflich und anschaulich werden kann?

Die Breitenwirksamkeit der Didaktischen Analyse ist vor allem dadurch begründet, dass sie Lehrer/inne/n eine fundierte Begründung der geplanten Unterrichtsinhalte ermöglicht (vgl. Jank und Meyer 1990, 181). Andererseits kritisieren Jank und Meyer aber, dass sie „Lehrerinnen und Lehrer jedoch bei der Umsetzung in den konkreten Unterrichtsprozeß

weitgehend im Stich [lässt], weil sie sich nicht ausreichend um die unterrichtsmethodische Planung kümmert“ (ebd.).

Bildungsbegriff

In der Bildungstheoretischen Didaktik spielt der Bildungsbegriff eine zentrale Rolle. Er stellt „ein zentrierendes, übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“ (Klafki 1999, 14) dar. Der Bildungsbegriff ist notwendig, „wenn pädagogische Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen.“ (ebd.)

Die Grundlagen des Begriffs „Allgemeinbildung“, wie Klafki ihn verwendet, gehen auf die Klassischen Bildungstheoretiker (z. B. Wilhelm von Humbolt, Johann Heinrich Pestalozzi) Anfang des 19. Jahrhunderts zurück. Die implizite Leitfrage lautet dabei: Womit muss man sich beschäftigen, „um ein Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung, in Freiheit und Gerechtigkeit unter Menschen, in Glück und Selbsterfüllung zu kommen – und dies alles – vernunftbestimmt und selbstbestimmt“ (Klafki 1986 zit. in Jank und Meyer 1990, 154). Bildung und Erziehung haben dabei die Aufgabe, „dem unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen“ (Janke und Meyer 1990, 154).

In diesem Verständnis von (Allgemein-)Bildung schwingt die Zentralidee der Aufklärung mit, die Kant 1784 als den „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ bezeichnet hat. Das bedeutet laut Klafki „Anspruch und prinzipielle Möglichkeit *jedes* Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, weiterhin die Auffassung vom Recht jedes Menschen auf pädagogisch zu unterstützende Entfaltung aller seiner Möglichkeiten […], überdies die Überzeugung, daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine fortschreitend vernünftigere Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können“ (Klafki 2007, 95) .

Aus seiner Beschäftigung mit den Klassischen Bildungstheorien leitete Klafki folgende vier unverzichtbare Charakteristika von Allgemeinbildung ab (vgl. Jank und Meyer 1990, 155 f.):

1. Vernünftige Selbstbestimmung, Emanzipation von Fremdbestimmung und dadurch Selbsttätigkeit (also eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb und aus eigenen Zielsetzungen)
2. Punkt 1 kann nur erreicht werden, wenn sich das Subjekt auch mit Inhalten auseinandersetzt, die dem historisch-gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang entspringen. Zentrale Schlagwörter sind hier Menschlichkeit, Objektivität, Welt, Allgemeines.
3. Die Ausbildung von Individualität ist ein zentraler Bildungsaspekt, da es der einzelne Mensch ist, der die Vermittlung von „vernünftiger Selbstbestimmung“ und „Welt“ vollzieht.
4. Die Entwicklung der Individualität und ein selbstbestimmtes, vernunftgeleitetes Leben in der Welt könne nur in Auseinandersetzung und Kommunikation mit anderen Menschen geschehen.

Zusammenfassen kann man diese Erkenntnis Klafkis folgendermaßen: „(Allgemein-)Bildung ist zugleich Weg zur und Ausdruck der Fähigkeit zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung im Kontext der jeweils gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Wirklichkeit; sie muß durch jeden einzelnen selbst verwirklicht werden und zwar in Auseinandersetzung mit der Gemeinschaft und der Gesellschaft.“ (Jank und Meyer 1990, 156) und „Allgemeinbildung bezeichnet die Fähigkeit des Menschen, kritisch, selbstbewusst, solidarisch und sachkompetent zu denken und zu handeln“ (ebd.).

Kategoriale Bildung

Ein weiterer zentraler Begriff in der Bildungstheoretischen Didaktik ist die „Kategoriale Bildung“, mit der Klafki versucht, unterschiedliche Ausprägungen von Bildungstheorie zusammenzuführen. Es sollen dabei vorwiegend objektbezogene und vorwiegend subjektbezogene Didaktiken dialektisch verschränkt werden. Zu ersteren zählt eine Bildungsvorstellung, wonach „gebildet sein“ bedeutet, möglichst viel Wissen enzyklopädisch angehäuft zu haben (Objektivismus), oder „Goethe/ Schiller gelesen und Beethovens IX. gehört [zu haben] und an ihnen sittlich und menschlich gereift [zu sein]“ (Jank und Meyer 1990, 160), wie es die Bildungstheorie des Klassischen vorsieht. Zu den subjektbezogenen Didaktiken zählt die Theorie der funktionalen Bildung, bei der es darum geht, die

individuellen geistigen, körperlichen und seelischen Fähigkeiten zu entfalten. Weiters steht auch bei der Theorie der methodischen Bildung das Subjekt im Fokus. Hier bedeutet „sich bilden“ v. a. Lernen lernen, Methoden beherrschen und instrumentelle Fähigkeiten aufbauen. (vgl. Jank und Meyer 1990, 160)

In der Kategorialen Bildung soll nun eine „doppelseitige Erschließung“ stattfinden, als das „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ (Klafki 1963 zit. in Jank und Meyer 1990, 161). Oder wie es Kestler (vgl. 2002, 36) formuliert: Auf doppelseitige Weise erschießt sich der Schüler/ die Schülerin die Wirklichkeit und die Wirklichkeit erschließt sich dem Schüler/ der Schülerin. Dabei kommt es einerseits zu einer Aneignung von Inhalten, andererseits zu einer Ausformung von Fähigkeiten.

Kritik und Weiterentwicklung zur Kritisch-konstruktiven Didaktik

Die Bildungstheoretische Didaktik erfuhr aber auch Kritik. Einerseits wies sie ein Legitimationsproblem auf, da es nicht empirisch belegt werden kann, dass Bildung grundsätzlich „die Befähigung zur vernunftgeleiteten Selbstbestimmung und Mündigkeit“ sein soll. Und auch die Thesen zum Verständnis von Allgemeinbildung sind nicht wissenschaftlich exakt abzuleiten. (vgl. Jank und Meyer 1990, 158)

Vor allem aber wurde der konservative Zug der Bildungstheoretischen Didaktik kritisiert, da „Bildung“ nur im Zusammenhang mit der vorfindlichen historischen, politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Wirklichkeit möglich sei. Dadurch würde das Modell herrschende Klassenstrukturen stabilisieren, anstatt Schüler/innen zu kritischen, selbstbestimmten Menschen zu erziehen. Dieser Vorwurf war der Hauptgrund dafür, dass Klafki die Bildungstheoretischen Didaktik Anfang der 70er Jahre zur Kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelte. (vgl. Jank und Meyer 1990, 158 und 181)

Klafki betont dabei aber „die Kontinuität seines bildungswissenschaftlichen Denkens“ (Jank und Meyer 1990, 187).

Eine grundlegene Maxime für die Unterrichtsanalyse im Rahmen der Kritisch-konstruktiven Didaktik ist eine „kritische“ und „konstruktive“ wissenschaftstheoretische Position. „Kritisch“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Didaktik auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität abzielt. Dabei soll sie Restriktionen der schulischen und gesellschaftlichen

Wirklichkeit aufzeigen und ihnen entgegenwirken. „Konstruktiv“ meint, dass die Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung nicht mehr innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen gedacht werden, sondern für eine mögliche Praxis, für eine „humanere und demokratischere Schule“. (vgl. Jank und Meyer 1990, 189)

Der „konstruktive“ Part verlangt also einen Praxisbezug, ein Handlungs-. Gestaltungs- und Veränderungsinteresse (vgl. Rinschede 2007, 39).

Didaktik muss in diesem Sinn „einerseits Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben“ (Klafki 2007, 90).

Der Bildungsbegriff kann auch in der Kritisch-konstruktiven Didaktik eine Zentralkategorie bleiben, wenn das kritische Moment herausgearbeitet wird und auf historisch veränderte Verhältnisse der Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in der Zukunft bezogen wird (vgl. Klafki 1999, 14). Dabei wird der Anspruch gestellt, vorfindbare Umstände daraufhin kritisch zu hinterfragen, „ob sie so sein müssen oder ob sie anders sein sollten“ (Kestler 2002, 38).

Die kritische Wissenschaftsauffassung weist durchgängig einen Gesellschaftsbezug sowie emanzipatorisches Interesse auf. Eine zentrierende und übergeordnete Rolle kommt dabei einem offenen, zeitgemäßen Bildungsbegriff zu, demzufolge als oberstes Bildungsziel für den gebildeten Menschen *Emanzipation* gilt, verstanden als selbst erarbeiteter und verantworteter Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten Selbst- und Mitbestimmungs- sowie Solidaritätsfähigkeit. (vgl. Kestler 2002, 38 ff.)

Die Begriffe „Emanzipation“ und „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ haben in der Kritisch-konstruktiven Didaktik dieselbe strukturelle Funktion, sie dienen als oberste Lernziele und allgemeine Prinzipien für Lernzielbestimmungen (vgl. Klafki 1999, 14).

Die drei zentralen Fähigkeiten, die einer kritisch-emanzipatorischen Zielsetzung entsprechen, werden von Klafki folgendermaßen definiert (vgl. Klafki 2007, 97 f.):

- Selbstbestimmung über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher und religiöser Art

- Mitbestimmung als Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse
- Solidaritätsfähigkeit als Einsatz für diejenigen, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden

Schlüsselprobleme

In den 80er Jahren formulierte Klafki einen Katalog von sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen" der Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft. Diese gründen auf der Forderung, dass sich Allgemeinbildung nicht in einer bloßen Auflistung von Inhalten erschöpfen könne, sondern „nur problembezogen und argumentativ fixiert werden" könne. (vgl. Jank und Meyer 1990, 194 f.)

Dazu genauer Klafki (1985 zit. in Jank und Meyer 1990, 195): „Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet […] ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortklichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen. Ich bin der Meinung, daß sich über solche Zentralprobleme, sog. „Schlüsselprobleme" unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft […] ein jeweils hinreichender Konsens herstellen lassen müßte".

Klafki listet einige solcher möglichen Schlüsselprobleme auf, die in ihrer Gültigkeit als dynamisch zu verstehen sind (vgl. Klafki 1985 zit. in Jank und Meyer 1990, 195 f.):

- Friedensfrage
- Umweltfrage
- Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
- Nord-Süd-Gefälle und sog. „entwickelte Länder" und „Entwicklungsländer"
- soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen
- Arbeit und Arbeitslosigkeit

- Arbeit und Freizeit
- Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der großen Organisationen und Bürokratien andererseits
- Generationenverhältnis
- Sexualität, Geschlechterverhältnis
- traditionelle und alternative Lebensformen
- individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit
- Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung
- „Inländer“ und „Ausländer“
- Behinderte und Nichtbehinderte
- Massenmedien
- wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, Verhältnis Mensch – Wirklichkeit

Das Ziel bei der Behandlung dieser Schlüsselprobleme ist die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller und die Bereitschaft, an der Bewältigung der Aufgaben mitzuwirken. Sie können auf Alltagserfahrungen, -wahrnehmungen und Lebensperspektiven der Schüler/innen bezogen werden und dienen so einer Schülerorientierung. (vgl. Kestler 2002, 92 f.)

An anderer Stelle erläutert Klafki den Begriff „Schlüsselprobleme“ durch folgendes Postulat: „Sie erlauben dir nicht, dein Desinteresse zu erklären“, es gilt eine „nicht hintergehbare pädagogische Dialektik: Ich begründe Dir argumentativ, daß das Problem für dich eine hohe Bedeutung hat, und Du wirst Dich diesem Anspruch nicht entziehen können, auch wenn er Dir jetzt noch nicht so bewußt ist wie mir als deinem Erziehenden“ (Klafki 1989 zit. in Jank und Meyer 1990, 196).

Kurz: „Nur dasjenige ist ein Schlüsselproblem, was im Diskurs mit den zu erziehenden jungen Menschen als für sie existentiell eingesehen wurde“ (Jank und Meyer 1990, 196).

Weiterentwicklung des Planungskonzepts

Im Rahmen der Kritisch-konstruktiven Didaktik wurde auch das Konzept zur Unterrichtsplanung weiterentwickelt. In einem neuen Schema wurden die fünf Grundfragen der Didaktischen Analyse (siehe oben) ergänzt. Zu Gegenwartsbedeutung,

Zukunftsbedeutung, exemplarischer Bedeutung, Sachstruktur und Zugänglichkeit kamen zusätzliche Perspektiven, die bei der Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen sind. Dazu zählen

- Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit
- Lehr-Lernprozessstruktur, d. h. die methodische Planung wird unmittelbar in das Schema miteinbezogen
- Bedingungsanalyse: Analyse der konkreten sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe, des/ der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten institutionellen Bedingungen, einschließlich möglicher Störungen.

  (vgl. Jank und Meyer 1990, 182)

Außerdem gliedert Klafki das Schema in vier Aufgabenfelder, denen die jeweiligen Perspektiven zugeordnet werden können (vgl. Klafki 1985 zit. in Jank und Meyer 1990, 182 f.):

1. Begründen: Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, sowie exemplarische Bedeutung
2. Thema strukturieren: Thematische Strukturierung in Lernziele, sowie deren Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit.
3. Zugangsmöglichkeiten bestimmen: Zugänglichkeit und Darstellbarkeit (u. a. durch Medien)
4. Unterrichtsmethodisch strukturieren: Lehr-Lernprozessstruktur, verstanden als Konzept von Organisationsformen des Lernens sowie als Interaktionsstruktur und Medium sozialer Lernprozesse

Die folgende schematische Darstellung (Abbildung a) stellt die Struktur des Unterrichtsplanungsschemas anschaulich dar.

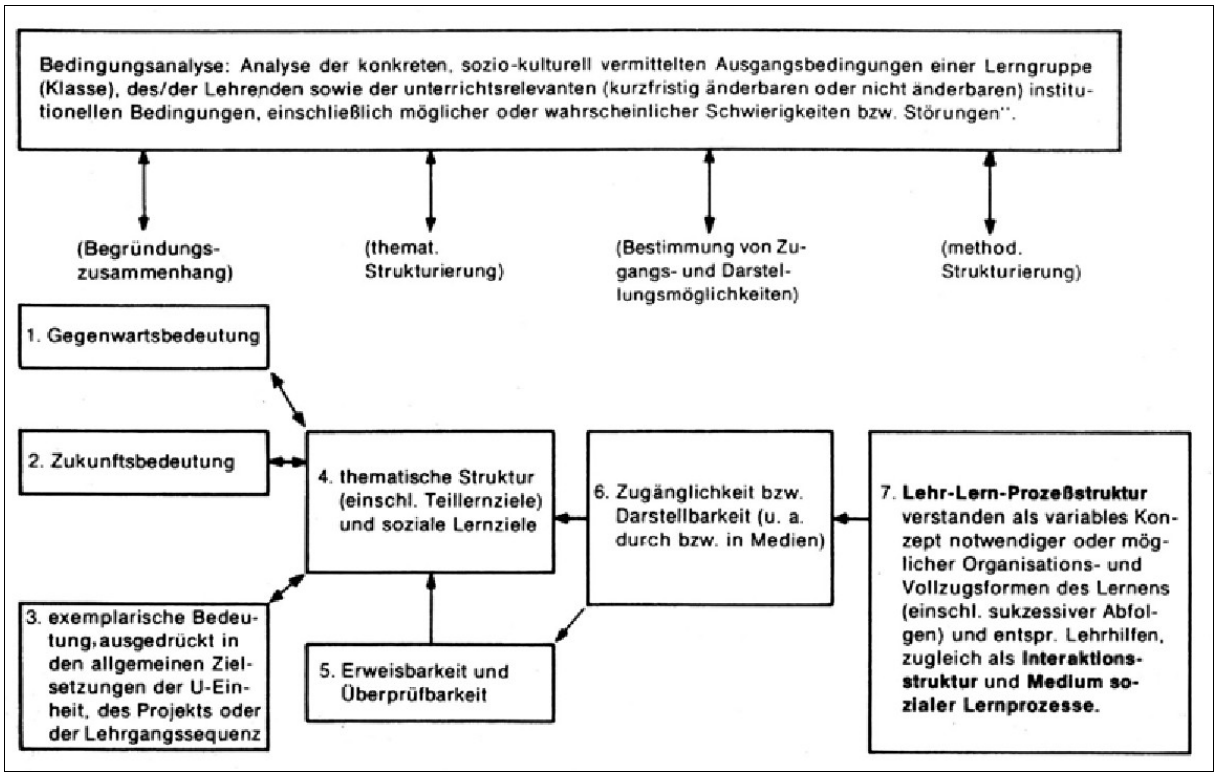

Abbildung a: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Quelle: Klafki 1991, 272)

Auch die allgemeinen Voraussetzungen eines Unterrichtsplanungskonzeptes im Sinne einer Kritisch-konstruktiven Didaktik erfuhren eine Weiterentwicklung. Diese fasst Klafki in einem Beitrag mit dem Titel „Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung Didaktischer Analyse.“ in fünf Thesen zusammen (in Gudjons und Winkel [Hg.] 1999; Im Titel dieser Veröffentlichung wird die Kontinuität des bildungstheoretischen Denkens Klafkis deutlich.)

Die Formulierung der folgenden Thesen ist entnommen aus Klafki (1999, 15 f.) sowie Jank und Meyer (1990, 184 – 187).

1. Als generelle Zielbestimmung gelten Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Damit wird einerseits eine rationale Diskursfähigkeit angestrebt, also die Fähigkeit zur Begründung und Reflexion. Andererseits eine Handlungsfähigkeit, um auf die eigenen Beziehungen zur natürliche und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründeter Zielsetzungen aktiv einzuwirken. Die Orientierung an diesen Zielen soll sich nicht nur in der unterrichtsmethodischen Gestaltung, sondern auch in der Auswahl der Ziele und

Themen des Unterrichts widerspiegeln. Dabei können potentiell emanzipatorische Themen (z. B. politisch Konfliktanalyse, Themen zu gesellschaftlichen Abhänigkeitsstrukturen) und instrumentelle Themen unterschieden werden.

2. Lehren und Lernen ist als Interaktionsprozess zu verstehen, der von vornherein auf die geforderte wachsende Selbsttätigkeit der Schüler/innen hin angelegt werden soll. Lehrende unterstützen Lernende dabei, sich zunehmend selbstständig Erkenntnisse, Urteils- Wertungs-, und Handlungsfähigkeiten anzueignen, mit dem Ziel, sich reflexiv und aktiv mit der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinandersetzen zu können sowie Fähigkeiten zu weiterem Lernen zu gewinnen. Auch Lehrende vollziehen dabei einen Lernprozess.
3. Entdeckendes, sinnhaftes, verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen ist der reproduktiven Übernahme von Kenntnissen, dem Trainieren, Üben und Wiederholen übergeordnet.
4. Im Sinne der Mit- und Selbstbestimmung muss auch der Unterricht gemeinsam mit den Schüler/inne/n geplant und kritisiert werden.
5. Unterricht ist ein sozialer Prozess, d. h. soziales Lernen findet statt. Dabei muss berücksichtigt werden, dass Lehrer/innen und Schüler/innen individuelle Biographien sowie spezifische soziale Verhältnisse mitbringen, die wiederum die unterschiedlichen sozialen Wahrnehmungen, Vorurteile, Handlungsweisen und Einstellungen bedingen. Dies muss bewusst und zielorientiert in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden. Individuelle, gruppen- und sozialisationsspezifische Lernvoraussetzungen der Schüler/innen zählen somit neben der Ziel-, Themen und Sozialkompetenz-Adäquatheit zu den Bedingungsfaktoren der Unterrichtsmethode. Daneben sind auch die Motivation, Interessen und institutionelle Rahmenbedingungen stärker zu berücksichtigen.

Eine weitere Maxime für die Unterrichtsplanung im Sinne Kritisch-konstruktiver Didaktik, die hier abschließend noch einmal explizit Erwähnung finden soll, auch wenn sie schon angedeutet wurde, ist das „Primat der Zielentscheidung im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht mitkonstituierenden Faktoren“ (Klafki zit. in Jank und Meyer 1990, 191).

5.2 Bedeutung der kritisch-konstruktiven Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

Vor allem vom „ideologischen“ Standpunkt aus gibt es zwischen der Kritisch-konstruktiven Didaktik und dem interkulturellem Lernen, in dem Sinn, wie es in Kapitel 4 charakterisiert wurde, zahlreiche Überschneidungen. Allen voran ist es Klafkis Verständnis von (Allgemein-)Bildung das einerseits eine übergeordnete Orientierungsfunktion für das interkulturelle Lernen darstellen kann, und andererseits eine Argumentationsbasis für zahlreiche Ziele des interkulturellen Lernens liefert.

Bildung verstanden als die „Fähigkeit zur vernunftgeleiteten Selbstbestimmung im Kontext der jeweils gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Wirklichkeit“ (Jank und Meyer 1990, 156) kann meines Erachtens als oberstes Lernziel eines interkulturellen Unterrichts gedacht werden.

Die kritische wissenschaftstheoretische Position der Kritisch-konstruktiven Didaktik zielt auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ab. Selbstbestimmung bedeutet u. a. Aufklärung und kritische Reflexion über die persönlichen Sinndeutungen. Dazu gehören auch solche Sinndeutungen, die kulturelle Orientierungssysteme liefern und die uns die Deutung der komplexen Realität und den Interaktionen in ihr erleichtern. Das kritische Hinterfragen der eigenen kulturellen Wahrnehmung und Beurteilung, sowie ein Bewusstsein dafür, dass es sich bei kulturellen Deutungen oftmals um historisch gewachsene, prozesshafte und individuell veränderbare Konstrukte handelt, ist m. E. ein wichtiger Schritt hin zu einer Selbstbestimmung über die Sinndeutungen zwischenmenschlicher und/ oder religiöser Art.

Selbstbestimmung bedeutet ebenso Emanzipation von Fremdbestimmung. Auch homogenisierende Fremd- und Selbstbilder bzw. normalisierende Identitäten stellen eine Form der Fremdbestimmung dar. In dem Moment, in dem Zuordnungen zu vorbestimmten Kategorien passieren, wenn Klischees, Stereotypen, Verallgemeinerungen anstelle der Anerkennung der Individualität des Subjektes treten, wird Selbstbestimmung abgegeben. Vor allem dann, wenn solche Kategorien an unterschiedliche Machtpositionen in der Gesellschaft gekoppelt sind, geht diese Fremdbestimmung auch mit einer (Ungleich-)Verteilung von Macht einher. Dies lässt die Forderung nach Selbstbestimmung noch lauter werden, wenn Bildung „ein Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung, in Freiheit und Gerechtigkeit unter Menschen, in Glück und Selbsterfüllung“ (Klafki 1986 zit. in Jank und Meyer 1990, 154) ermöglichen soll.

Um Mitbestimmung als Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse entfalten zu können, gilt es ein kritisches Bewusstsein für soziale und politische Ungleichheiten in der Gesellschaft zu schaffen. Kulturelle Unterschiede können für die Legitimierung von gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen instrumentalisiert werden. Kulturelle Identitäten können genutzt werden, um Grenzen zu ziehen, Ausgrenzungen zu verfestigen und Machtstrukturen aufrechtzuerhalten. Dadurch können Mitbestimmungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Im Sinne der Solidaritätsfähigkeit soll die Bereitschaft gefördert werden, sich für diejenigen, denen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund von Unterprivilegierung vorenthalten oder begrenzt werden, einzusetzen.

Die von Klafki formulierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ der Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft liefern Anhaltspunkte für die inhaltliche Gestaltung des Interkulturellen Lernens. Schlüsselprobleme wie soziale Ungleichheit, ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, „Ausländer“ und „Nicht-Ausländer“, nationale Identitätsbestimmung etc. können als Ausgangsbasis für inhaltliche Entscheidungen im Interkulturellen Lernen im GW-Unterricht dienen.

Bezüglich der Planungsebene kann die Didaktische Analyse bzw. deren Weiterentwicklung zum Perspektivenschema eine gewisse Orientierungsfunktion ausüben. Vor allem die Bedingungsanalyse und dabei die Analyse der konkreten sozio-kulturellen Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe erachte ich als besonders bedeutungsvoll für das interkulturelle Lernen. Alleine schon weil den Erfahrungen, Wahrnehmungen und Perspektiven der Schüler/innen Raum gegeben werden soll, ist die Auseinandersetzung mit dem sozio-kulturellen Hintergrund entscheidend. Ein weiterer wichtiges Analysekriterium, das eine Schüler/innenorientierung impliziert, ist die Frage nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der Inhalte. So werden Inhalte des interkulturellen Lernens wie z. B. strukturelle Benachteiligungen oder Diskriminierung von Migrant/inn/en für Angehörige der Mehrheitsgesellschaft eine ganz andere Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung haben, als für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Auch bei den Thesen zu den Allgemeinen Voraussetzungen eines Unterrichtsplanungskonzeptes betont Klafki, dass die individuellen Biographien und spezifische soziale Verhältnisse, unterschiedliche Wahrnehmungen, Vorurteile, Einstellungen etc. bedingen und bewusst in den Unterrichtsplanung miteinbezogen werden müssen.

Schließlich ist es noch die „konstruktive“ wissenschaftstheoretische Position der Kritisch-konstruktiven Didaktik, welche dieses Modell als besonders geeignet in seiner didaktischen Orientierungsfunktion für das interkulturelle Lehren und Lernen erscheinen lässt. Durch den konstruktiven Aspekt ist ein Veränderungs- und Handlungsinteresse gegeben bzw. beabsichtigt. Das kritische Hinterfragen von vorfindbaren Umständen und die Bereitschaft als mündige Bürger/innen im Sinne der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit daran etwas zum Positiven zu verändern erachte ich als zentrale Perspektive des interkulturellen Lernens. Die Handlungsfähigkeit soll dabei auf einer „rationalen Diskursfähigkeit“ (Klafki 1999, 15) basieren, also auf der Fähigkeit zur Begründung und Reflexion. Dabei kommen „sozialerzieherischen Lernvollzügen“ (Klafki 2007, 128) wie die Entwicklung einer Bereitschaft zu helfen, auf andere Rücksicht zu nehmen, in einer Gruppe kooperieren zu wollen, sich sozial und/ oder politisch engagieren zu wollen, eine besondere Bedeutung zu. Dabei könnte man m. M. die Klasse oder die Schule als Zukunftslabor für die Gesellschaft sehen, in dem sich die Kinder und Jugendlichen *social skills* aneignen, die ihnen auch außerhalb des Schulkontextes von Nutzen sein können. Gerade in heterogenen Klassen, in denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, seien sie migrationsbedingt oder nicht, einen großen Teil ihres Alltags miteinander teilen, sehe ich diesbezüglich ein großes Potential.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildungstheoretische/ Kritisch-konstruktive Didaktik eine hervorragende Orientierungs- sowie Legitimierungsfunktion für Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Rahmen des Interkulturellen Lernens im GW-Unterricht einnehmen kann.

Für die Planung und/ oder Analyse von Unterricht zu interkulturellen Inhalten bietet das Modell zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Ziel- und Themenentscheidungen didaktisch fundiert begründen zu können. Eine weitere Leistung besteht in der Betonung der Schüler/innenorientierung bzw. der Miteinbeziehung der sozio-kulturellen Ausgangsbedingungen im Rahmen der Bedingungsanalyse.

5.3 Kritisch-konstruktive Unterrichtsplanung – Beispiel

Ausgehend von dem Schlüsselproblem der Migration und der nationalen Identitätsbestimmung soll eine Unterrichtseinheit im Sinne des interkulturellen Lernens

erstellt werden, die sich unter folgendem Punkt in den Lehrplan (AHS 5. und 6. Klasse) einfügt:

- Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften erkennen

Dabei werden die Schlüsselprobleme auf eine Art und Weise behandelt, die einen besonderen Bezug zur Lebenswelt und den Alltagserfahrungen der Schüler/innen herstellt, denn die Schüler/innen erforschen ihre eigene Migrationsgeschichte und die ihrer Familie. Die Ergebnisse stellen den Ausgangspunkt für eine Reflexion und Diskussion über das Zusammenleben und die Vielfalt in pluralistischen Gesellschaften dar. Abgeschlossen wird die Einheit mit der Behandlung von Zukunftsvisionen von einer „Welt ohne Grenzen".

Die methodischen Ideen sowie Medien sind angelehnt an Pichler 2010a , 2010b und Emprechtinger 2012.

Die folgende Unterrichtsplanung orientiert sich an Klafkis Perspektivenschema, das die vier Aufgabenfelder „Begründen", „Thema strukturieren", „Zugangsmöglichkeiten bestimmen" und „unterrichtsmethodisch strukturieren" umfasst. Zu erwähnen ist, dass bei der tatsächlichen Umsetzung in die Praxis eine Analyse der konkreten sozio-kulturellen Ausgangsbedingungen der Lerngruppe prinzipiell auf allen Ebenen der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden muss und den Planungsprozess mitbestimmt.

Begründen

Die Gegenwartsbedeutung für die Schüler und Schülerinnen ist einerseits auf der individuellen Ebene durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und folglich mit der eigenen Identität gegeben. Einige Schüler/innen sind möglicherweise selbst in ihrem Leben bereits über nationale Grenzen hinweg oder innerhalb eines Landes umgezogen. Sicher aber sind es ihre Eltern und Großeltern. Für viele Kinder spielt diese Tatsache besonders im Schulalltag aber auch außerhalb eine bedeutende Rolle. Andererseits liegt die Gegenwartsbedeutung aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive in der Erkenntnis, dass Migration ein weitverbreitetes Phänomen ist und die Gesellschaft, in der die Schüler/innen leben – und somit auch ihr Leben – beeinflussen kann. In der Reflexion und Diskussion über Vor- und Nachteile von Vielfalt und vom Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft

setzt sich das Individuum kommunikativ mit der historisch-gesellschaftlich-kulturellen Welt auseinander.

In der Erkenntnis, dass Migration einen vermutlich dauerhaften Einfluss auf die Entwicklung unserer Gesellschaft und möglicherweise eine Option in den Lebensgeschichten der Schüler/innen darstellt, liegt die Zukunftsbedeutung. Dabei spielen auch die Entwicklung von Visionen und Verbesserungsvorschlägen eine bedeutende Rolle.

Die exemplarische Bedeutung bzw. die allgemeinen Lernziele manifestieren sich in den folgenden Aspekten: Die Migrationsgeschichten der Schüler/innen verweisen exemplarisch auf das gesamtgesellschaftliche Migrationsphänomen. Möglicherweise führt die Auseinandersetzung mit der eigenen migrationsspezifischen Biographie auch zu einer Solidarisierung mit jenen „Migrant/inn/en“, die durch ihren rechtlichen und/ oder sozialen Status von der Partizipation in der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Die begründete Reflexion über die eigene Identität stellt meines Erachtens außerdem einen Akt der Selbstbestimmung dar, durch den sich Schüler/innen von fremdbestimmten (nationalen) Identitätsvorstellungen emanzipieren können. Ein weiteres emanzipatorisches Interesse kommt in der Kritik am Ist-Zustand zum Tragen sowie in der Erarbeitung von Zukunftsvisionen und Verbesserungsvorschlägen.

Thema strukturieren (Lernziele)

Bei der Erforschung der eigenen Migrationsgeschichte werden nicht nur die Wanderungsbewegungen der Familienmitglieder aufgezeigt, sondern auch deren Motive und Gründe für die Entscheidung, einen Ort zu verlassen und an einem anderen Ort sein Leben weiterzuführen. Daraus können allgemeingültige Motive und Gründe abgeleitet werden. Die Behandlung der Fragestellung, aus welchen Motiven und Gründen die Schüler/innen selbst umziehen/ auswandern würden, ermöglicht einen empathischen Zugang, der einen Wechsel der Perspektive auf das Thema unterstützt. Gleichzeitig werden durch das Durchführen der Interviews sowie Präsentieren der Ergebnisse methodische Fähigkeiten und Selbstständigkeit geschult. Ein weiterer thematischer Aspekt sind die Vor- und Nachteile von Vielfalt und vom Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft. Dadurch sollen einerseits subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen artikuliert und bewusstgemacht werden, andererseits wieder allgemeingültige Erkenntnisse abgeleitet werden. Die Betonung des Zukunftsaspektes der Thematik erfolgt in der Formulierung von Verbesserungsvorschlägen für das

Zusammenleben sowie in der Entwicklung von Visionen von einer „Welt ohne Grenzen“. Dabei soll ein kreativer und unkonventioneller Blick auf Grenzen und Bewegung über Grenzen hinweg geworfen werden, der möglicherweise neue Perspektiven eröffnet und rückwirkend auch Hemmnisse des gegenwärtigen Ist-Zustandes aufdeckt.

Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten (Medien)

Wie bereits mehrfach angedeutet, erfolgt die Erforschung der eigenen Migrationsgeschichte anhand eines vorgefertigten Fragebogens (M1). Alternativ dazu kann der Fragebogen auch von der Lerngruppe erarbeitet, am PC erstellt und ausgedruckt werden. Dabei müssen entsprechende Hilfestellungen zur richtigen Frageformulierung angeboten werden.

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt mittels eines Plakates, auf dem die Schüler/innen beispielsweise Karten, Fotos, Zitate, Zeitlinien, zentrale Ereignisse, Motive und Gründe etc. darstellen. Die anschließende Reflexion und Diskussion soll mittels Leitfragen eingeleitet werden, die beispielsweise an die Wand projiziert werden. Diese Fragen können wie folgend lauten: Empfindet ihr die Vielfalt in unserer Gesellschaft als eine Bereicherung? Warum (nicht)? Wie gestaltet sich unser Zusammenleben? Was sind positive/ negative Aspekte? Wie könnte unser Zusammenleben verbessert werden?

Eine Möglichkeit wäre es, den Schüler/innen Zeit zu geben, über die Fragen nachzudenken und Notizen zu machen, die dann als Grundlage für die Diskussion dienen. Zentrale Thesen, Argumente, Ideen sollen an der Tafel festgehalten werden.

Die Einleitung zur Sequenz „Visionen von einer Welt ohne Grenzen“ sollen zwei Impulstexte (M2) bilden. Die konkrete Umsetzung der Sequenzen wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Lehr-Lern-Prozesstruktur (Interaktionsstruktur)

Der Fragebogen zur Erforschung der eigenen Migrationsgeschichte steht am Beginn der Unterrichtseinheit. Dabei sollen die Schüler/innen ihre Eltern, Großeltern und/ oder andere nahe Verwandte interviewen, was naturgemäß außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet. Die Schüler/innen füllen aber auch selbst den Bogen aus, was im Unterricht gemacht werden kann. Dadurch kann ein „Probelauf“ durchgeführt werden, bei dem etwaige Unklarheiten aufgedeckt werden. Für die Gestaltung der Plakate mit den Ergebnissen der Befragung soll ausreichend Zeit einberaumt werden, am besten über mehrere Tage verteilt, sodass die

Schüler/innen kreative Ideen austauschen können. Für die Präsentation der Plakate wird ein konkreter Termin vereinbart, an dem auch Personen von außen – Eltern, Verwandte, Interessierte – teilnehmen können.

Der Prozess der Befragung und Präsentation soll als Abschluss der Sequenz in einer Feedbackrunde besprochen werden. Daran an schließt die geleitete Diskussion und Reflexion im Plenum.

Für die dritte Sequenz werden Kopien mit den beiden Impulstexten (M2) ausgeteilt, die von den Schüler/innen in Ruhe einzeln durchgelesen werden. Fragen und Unklarheiten können direkt danach im Plenum besprochen werden. Schließlich erfolgt eine Einteilung in Kleingruppen, in denen die Schüler/innen mögliche Szenarien einer Welt ohne Grenzen im Jahr 2113 erarbeiten. Die Impulstexte dienen nun als Ausgangspunkt für die szenische Gestaltung eines Fernsehbeitrags, eines Sketches, eines Gedichtes, einer Talkshow etc. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Die Beiträge werden in der Kleingruppe erarbeitet und schließlich im Plenum präsentiert. Auch diese Sequenz soll mit einer Diskussionsrunde abgeschlossen werden, bei der z. B. die folgenden Fragen behandelt werden sollen: War es leicht bzw. schwer sich eine Welt ohne Grenzen vorzustellen? Ist eine Welt ohne Grenzen überhaupt möglich? Welche Schritte sind notwendig, um Visionen von einer Welt ohne Grenzen umzusetzen? (vgl. Emprechtinger 2012, 92)

M1: Fragebogen „Migrationsgeschichte“

Bitte mache Angaben zu deiner Person.

Name?	**Alter?**
Geburtsort/ -land?	**Staatsbürgerschaft?**

Bitte nenne der Reihe nach wohin du gewandert bist und beantworte jeweils die Fragen.

	1. Wanderung	**2. Wanderung**	**3. Wanderung**	**...**
Wohin (Ort, Land)?				
Warum (Gründe, Motive)? **Ausbildung** **Arbeit** **besserer Lebensstandard** **politische Gründe** **familiäre Gründe** **Flucht/ Verfolgung** **andere, und zwar...**				
Warum genau dorthin?				
Was war an dem neuen Ort überraschend/ neu/ anders?				
Sonstige interessante Informationen?				

Bitte beantworte auch noch die folgenden abschließenden Fragen.

Würdest du noch einmal in einen anderen Ort/ ein anderes Land umziehen? Aus welchen Gründen würdest du (erneut) den Wohnort wechseln?

M2: Impulstexte „Welt ohne Grenzen“

Migration ohne Grenzen – eine Vision von Paul de Guchteneire und Antoine Pécoud

Immer mehr Menschen wandern. Es ist unwahrscheinlich, dass sich das in der kommenden Zeit verändern wird. Während sich Politiker/innen Gedanken darüber machen, wie man Migration regeln kann, haben die Migrationsexperten Guchteneire und Pécoud (UNESCO) die Vision einer Welt ohne Grenzen. Ihrer Meinung nach hängt die Reisefreiheit derzeit davon ab, in welchem Land man geboren wurde. Den Menschen aus reichen Ländern stehen fast alle Länder offen. Für Menschen aus armen Ländern sieht dies jedoch anders aus. Um sie vom Einreisen abzuhalten, werden Mauern gebaut und stärkere Kontrollen eingeführt. Für die Autoren ist das Errichten von Mauern keine Lösung, denn jeder Mensch hat das Recht sich zu bewegen. Dieses Recht ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (Artikel 13.2) festgehalten: jede Person hat das Recht jedes Land, auch das eigene, zu verlassen und in das eigene Land zurückzukehren. Um das Reisen ohne Grenzen möglich zu machen, müsste auch jede Person das Recht haben, in jedes Land einzuwandern. Die Autoren sprechen in diesem Zusammenhang vom generellen Recht auf Mobilität. Dies würde eine Welt ohne Grenzen ermöglichen. Eine Welt, in der nicht nur Waren, Geld, Informationen und Ideen über Grenzen hinweg ausgetauscht werden, sondern auch alle Menschen gleichberechtigt Grenzen überschreiten können – wie es für die EU-Bürger/innen innerhalb der EU bereits möglich ist. Dies würde sich positiv auf die wirtschaftliche Entwicklung auswirken und die ungleiche Verteilung wischen armen und reichen Ländern reduzieren.

Zuletzt betont der Autor, dass bislang in der Geschichte kein Land von der Schließung seiner Grenzen profitiert hat. Stets kam es dann zu gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Stillstand. Grenzenlose Migration ist heute vielleicht noch eine Utopie, aber Utopien von heute werden Realitäten von morgen.

Stefan Zweig - Die Welt von gestern (Auszug)

„Vor 1914 hatte die Erde allen Menschen gehört. Jeder ging, wohin er wollte und blieb, solange er wollte. Es gab keine Erlaubnisse, keine Verstattungen, und ich ergötze mich immer wieder neu an dem Staunen junger Menschen, sobald ich ihnen erzähle, daß ich vor 1914 nach Indien und Amerika reiste, ohne einen Paß zu besitzen oder überhaupt je gesehen zu haben. Man stieg ein und stieg aus, ohne zu fragen und gefragt zu werden, man hatte nicht ein einziges on den hundert Papieren auszufüllen, die heute abgefordert werden. Es gab keine

Permis, keine Visen, keine Belästigungen; dieselben Grenzen, die heute von Zollbeamten, Polizei, Gendarmerieposten dank des pathologischen Mißtrauens aller gegen alle in einen Drahtverhau verwandelt sind, bedeuteten nichts als symbolische Linien, die man ebenso sorglos überschritt wie den Meridian in Greenwich."

(Quelle: Emprechtinger, Magdalena u. a. (2012): *Vom Kommen und Gehen. Migration* von *und* nach *Österreich.* Multimediales Bildungsmaterial ab 13 Jahren. - Wien)

6 Curriculare Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

6.1 Curriculare Didaktik oder lernzielorientierter Ansatz

Der lernzielorientierte Ansatz ist auch als „Curriculare Didaktik“ oder „Curriculares Didaktikmodell“ bekannt. Ähnlich wie bei einem „Curriculum“ wird ein Plan für den Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten erstellt, der Aussagen über Lernziele, Lernorganisation und Lernkontrolle enthält (Möller 1999, 75). Die Bezeichnung als Didaktik oder ein didaktisches Modell greift aber eigentlich zu weit, denn es handelt sich hierbei vielmehr um ein Unterrichtskonzept, wodurch eine korrektere Bezeichnung „lernzielorientierter Ansatz“ lautet. Jank und Meyer etwa argumentieren, dass es sich nicht um eine Didaktik handle, weil lediglich eine „einseitige Strategie zur Rationalisierung eines Teilaspektes didaktischen Denkens“ (1990, 325) dargestellt werde, und auch eine der Hauptvertreterinnen des lernzielorientierten Ansatzes, Christine Möller, betont, dass der lernzielorientierte Ansatz als „präskriptiver Didaktik*ansatz*“ deskriptive Didaktiken sowie normative Didaktiken voraussetze (Möller 1999, 77).

Hier kommt Saul B. Robinsohn´s Curriculumtheorie eine zentrale Bedeutung zu, stellt sie doch Lehrinhalte kritisch in frage und liefert einen Bildungsbegriff, der als Orientierung für inhaltliche Entscheidungen und für die Ermittlung, Begründung und Bewertung von Lernzielen dienen kann. „Bildung wird von Robinsohn verstanden als Ausstattung zum Verhalten in der Welt oder – präziser – zur Bewältigung von Lebenssituationen in der Welt von heute.“ (Zimmermann 1977, 73) Er sah die Aufgaben der Curriculumforschung darin, „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifikationen bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“ (Robinsohn 1967 zit. in Zimmermann 1977, 74, Kursivsetzung im Original).

Um Schüler/innen zur Bewältigung von Lebenssituationen zu befähigen, sollen „Lebens-Qualifikationen“ entwickelt werden. Wissensvermittlung allein reicht nicht, Kompetenzentwicklung sei ebenso wichtig. Robinsohn fasst unter dem Begriff „Kompetenz“

funktional verwertbares „Leistungswissen“ und „zweckfreies“ ästhetisches Wissen zusammen (vgl. Hörner, Drinck und Jobst 2008, 57). Allgemeinbildungswissen und lebensbezogenes Anwendungswissen sei gleichermaßen von Bedeutung. Das zentrale Anliegen der Curriculumtheorie ist die Antwort auf die Frage: „Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation, können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, dass sie aus ‚Beliebigkeit‘ […] heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?“ (Robinsohn 1972 zit. in Hörner, Drinck und Jobst 2008, 58) Die Realisierung sollte laut Robinsohn (ebenda) mittels dreier Handlungsschritte ermöglicht werden:

- Ermittlung von Lebenssituationen zu deren Bewältigung bzw. Erwerb Bildung befähigen soll
- Definition der dazu notwendigen Qualifikationen
- Festlegung der Bildungsinhalte, durch die diese Qualifikationen erreicht werden sollen

Bei der Ermittlung von Lebenssituationen sollen Handlungsfelder, Probleme, Notwendigkeiten und Herausforderungen miteinbezogen werden. Qualifikationen beziehen sich sowohl auf die berufliche und öffentliche, als auch die private Lebensbewältigung. Die Bildungsinhalte sollen in Form eines Kanons an Lehr- und Handlungszielen dargelegt werden. (vgl. Geuting 2004, 8)

Der lernzielorientierte Ansatz, wie er im Folgenden näher vorgestellt wird, fokussiert auf den dritten Bereich, die Darlegung der Bildungsinhalte in Form von Zielformulierungen. Er ist dabei eher als eine Methode zur Unterrichtsplanung zu erachten, denn als didaktisches Modell – wie bereits weiter oben erläutert – da der vorgelagerte Schritt, die Begründung für die Entscheidung für bestimmte Inhalte, ausgespart bleibt.

Lernzielorientierung

Grundsätzlich ist ein Unterricht ohne Ziele kaum denkbar und ihre sorgfältige Reflexion stellt eine Voraussetzung für verantwortungsvolle Unterrichtsführung dar (vgl. Jank und Meyer 1990, 324). Im „lernzielorientierten“ Ansatz gelten nach Christine Möller (vgl. 1999, 76) dafür aber fünf Voraussetzungen:

1. Ziele sind nicht vorgegeben, sondern der Zielerstellungsprozess ist ein wesentlicher Bestandteil des Aufgabenbereichs der Unterrichtsplaner/innen.

2. Für den Zielerstellungsprozess wird ein praktikables erlernbares Instrumentarium vorgestellt.
3. Die Betonung liegt auf der Präzision der Ziele, die nur dann gegeben ist, wenn sowohl Inhalt als auch Verhalten der Lerner/innen eindeutig bestimmt ist.
4. Ziele sind die Voraussetzung für die Methodenwahl.
5. Die Überprüfung des Lernerfolgs geschieht anhand der Ziele.

Jank und Meyer legen folgende Arbeitsdefinition für den lernzielorientierten Unterricht fest: Damit wird „ein Unterrichtskonzept bezeichnet, bei dem durch eine möglichst präzise Festlegung der im Unterricht zu erreichenden Ziele und durch die empirisch kontrollierte Zuordnung von Mitteln (= Inhalten, Methoden, Medien) die zweckrationale Steuerung der Unterrichtsabläufe verbessert werden soll“ (1990, 322).

Der lernzielorientierte Ansatz beruht dabei auf Grundsätzen der behavioristischen Lernpsychologie, in welcher der Zusammenhang zwischen Lernen und beobachtbarem Verhalten betont wird. Lernen wird als Verhaltensänderung verstanden und dadurch nachgewiesen, dass sich das Verhalten der Lernenden verändert. Das Ausgangsverhalten der Lernenden bezüglich des zu lernenden Objektes soll durch ein bestimmtes Endverhalten ersetzt werden. (vgl. Neubert 2011)

Die Unterrichtsplanung besteht im lernzielorientierten Ansatz aus drei Teilprozessen: der Lernplanung, der Lernorganisation und der Lernkontrolle. Im Prozess der Lernplanung werden die Lernziele erstellt, also das sogenannte „Lern-Soll-Verhalten“ definiert. Darauf folgt die Lernorganisation, im Rahmen derer die optimalen Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele ermittelt werden sollen. Ein „optimaler Versuch“ soll geplant werden, das „Lern-Soll-Verhalten“ zu erreichen. Schließlich werden im Prozess der Lernkontrolle Kontrollverfahren entwickelt, die überprüfen sollen, ob die Lernziele erreicht wurden und ob die Lernstrategien und -materialien zu Erreichung der Ziele optimal sind. Es geht also um die Planung eines lernzielorientierten Messinstruments, das feststellen soll, ob das geplante „Lern-Soll-Verhalten“ erreicht wurde. (vgl. Möller 1999, 77)

Im Zuge der Lernplanung werden vier Handlungsschritte ausgeführt (vgl. Möller 1999, 78):

1. Eine möglichst umfassende Menge von Lernzielen für die Unterrichtseinheit wird gesammelt.

2. Die Lernziele werden so beschrieben, dass das beabsichtigte Verhalten der Lerner/innen und der Inhalt klar werden.
3. Die gesammelten Lernziele werden Verhaltens- und Inhaltsklassen zugeordnet.
4. Es wird eine begründete Entscheidung darüber gefällt, welche der gesammelten, beschriebenen und geordneten Lernziele verwirklicht werden sollen.

Welche Kriterien ein gelungen formuliertes Lernziel erfüllen muss, wird dabei konkret vorgegeben. So fordern Vertreter/innen des lernzielorientierten Ansatzes für jede Lernzielformulierung einen Bezug auf eine beobachtbare Verhaltensänderung der Schüler/innen, denn nur über solche könne das Erreichen der Lernziele zweifelsfrei festgestellt werden, alles andere sei Spekulation. Daraus ergibt sich folgende Definition für Lernziele im Sinne des lernzielorientierten Ansatzes: Ein Lernziel ist die sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden/ einer Lernenden. An dieser Stelle soll aber bereits angemerkt werden, dass eine solche enge Vorstellung der komplizierten Struktur von Lern- und Bildungsprozessen kaum gerecht werden kann, da Lernprozesse von vielen psychologischen und sozialen Faktoren beeinflusst werden und durch komplexe Deutungen der am Lernprozess Beteiligten bestimmt werden. Ein „Reiz-Reaktions-Schema“ kann somit nicht ausreichen, den Lernprozess zu beschreiben. (vgl. Jank und Meyer 1990, 333)

Jank und Meyer empfehlen eine erweiterte Definition, wonach es sich bei einem Lernziel um eine „sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltens*disposition* eines Lernenden“ (1990, 334) handelt. Eine Verhaltensdisposition ist dabei nicht unmittelbar beobachtbar, sondern beschreibt die Fähigkeit, Gelerntes auch in nicht eindeutig voraussehbaren Situationen sinngemäß richtig zu beherrschen.

Lernzielorientierte Unterrichtsplanung

In einem ersten Handlungsschritt sollen bei der lernzielorientierten Unterrichtsplanung also möglichst umfassend Lernziele gesammelt werden. Dabei dienen dem/ der professionellen Planer/in der Lehrplan, fachdidaktische Literatur, fachwissenschaftliche Literatur, Kolleg/innen, Schüler/innen, Eltern, Berufsträger/innen, Vertreter/innen der Gesellschaft etc. als Quellen. Im zweiten Schritt folgt die Beschreibung der Lernziele. Die explizite

Lernformulierung bedeutet, sich selbst über die Ziele klar zu werden, diese ausdrücklich aufzuschreiben und den Lerner/innen mitzuteilen. Nach Robert Mager (1965), einem der wichtigsten Vertreter des lernzielorientierten Ansatzes, muss die Lernzielbeschreibung angeben, *was* der Lerner/ die Lernerin tun soll, *in welchem Rahmen* er/ sie das tun soll und *woran* das richtige Verhalten oder Produkt *erkannt* werden kann. Weist ein Lernziel diese Merkmale auf, so handelt es sich um ein „operationalisiertes" Lernziel oder „Feinziel". (vgl. Möller 1999, 79 f.)

Die Lernziele können je nach Abstraktionsstufe als Richt-, Grob- oder Feinziele klassifiziert werden, wobei die Feinziele das geringste Abstraktionsniveau aufweisen. Richtziele sind durch Rahmen- und Lehrpläne vorgegeben und bilden die Ausgangslage für Weiterformulierungen. Sie schließen wenige alternative Konkretisierungen aus, während Grobziele bereits eine größere Menge von Alternativen ausschließen. Auf einem mittleren Abstraktionsniveau wird der Lernziel-Fokus eingeengt und nach individuellem Verständnis werden spezielle Lernetappen konkretisiert. Schließlich erfolgt die spezielle Präzisierung des Planungsgebietes des/ der Lehrenden anhand der Feinziele. Alternative Interpretationen werden ausgeschlossen und das gewünschte Schüler/innenverhalten wird bestimmt. Das Abstraktionsniveau einer Lernzielformulierung ist dabei aber nicht vollkommen objektivierbar, sondern kann immer nur relativ zu anderen Zielformulierungen und in Abhängigkeit vom Wissensstand des Formulierers/ der Formuliererin dieses Lernziels bestimmt werden. (vgl. Neubert 2011 sowie Jank und Meyer 1990, 335 f.)

Der Prozess der Lernzielpräzisierung, dessen Produkt Feinziele oder operationalisierte Ziel sind, wird als „Operationalisierung" bezeichnet. Demzufolge sollte jedem Feinziel ein entsprechendes Grob- und Richtziel zugeordnet werden können. (vgl. Möller 1999, 80 f.)

Nach Mager (vgl. Jank und Meyer 1990, 336) liegt eine ausreichende Operationalisierung der Lernziele vor, wenn

1. beobachtbare Verhaltensweisen des Schülers/ der Schülerin beschrieben werden, die dieser/ diese nach Ablauf des Unterrichts beherrschen soll (z. B. aufschreiben, ablesen, erklären, aufzählen).
2. die Bedingungen genannt werden, unter denen das Verhalten des Schülers/ der Schülerin kontrolliert werden soll (z. B. die zugestandene Lernzeit, die erlaubten und verbotenen Hilfsmittel, die zugelassene Zusammenarbeit mit andern Schülern).

3. ein Bewertungsmaßstab angegeben wird, nach dem entschieden werden kann, ob und in welchen Ausmaß der Schüler/ die Schülerin das Ziel erreicht hat (z. B. die Angaben, wieviele Aufgaben aus der Gesamtmenge richtig gelöst werden müssen).

Zusammengefasst handelt es sich bei der Lernzieloperationalisierung um die Kleinarbeitung einer ungenauen Lernzielangabe bis zur sprachlich möglichst eindeutigen Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Verhaltensdisposition des Lernenden/ der Lernenden. Der Sinn liegt demzufolge darin, überprüfbar zu machen, ob Lernziele von Schüler/innen erreicht werden oder nicht. (vgl. Jank und Meyer 1990, 336 f.)

Jank und Meyer (vgl. 1990, 337) betonen aber, dass solche Ziele, die sich auf die Kreativität und/ oder Selbstbestimmung der Schüler/innen beziehen, nicht operationalisiert werden sollten, da es destruktiv für diese Ziele wäre. Das Angeben einer genauen Messoperation z. B. für „emanzipiertes Verhalten“ wäre ja ein Widerspruch in sich selbst, besagt doch „Emanzipation“, dass jemand aus eigenem Antrieb und in eigener Verantwortung und nicht „am Gängelband“ des Lehrers/ der Lehrerin zu handeln gelernt hat.

Sind die Lernziele ausreichend operationalisiert, so folgt der dritte Schritt im Lernplanungsprozess: Die Ordnung der Lernziele oder *Dimensionierung*. Diese kann in unterschiedlichen Ordnungsschemata, nach Verhaltens- oder Inhaltsaspekt oder beidem erfolgen. Das gebräuchlichste Dimensionierungsraster wurde in den 50er und 60er Jahren in den USA von behavioristischen Lerntheoretikern, u. a. Benjamin Bloom, entwickelt. Es beschreibt drei Dimensionen (vgl. Neubert 2001, Möller 1999, 81 f. sowie Jank und Meyer 1990, 337 f.):

1. kognitive Lernziele: Denken, Wissen, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Problemlösen, Evaluieren etc.
2. affektive Lernziele: Beachtung, Veränderung von Interessen, Einstellungen, Entwicklung von Werthaltungen, Bereitschaft, etwas zu denken oder zu tun etc.
3. psychomotorische Lernziele: motorische Fertigkeiten, Handhabung von Gegenständen, Ausübung körperlicher Aktivität etc.

Dabei soll aber nicht vergessen werden, dass es für die Schüler/innen immer nur einen Lernprozess gibt, in dem Lernziele aus den drei Dimensionen unauflöslich miteinander verschränkt sind. Außerdem gibt es kein rein kognitives Lernen, da beim Lernen immer auch

Einstellungen und Gefühle zum Unterrichtsinhalt vermittelt werden. (vgl. Jank und Meyer 1990, 339 f.).

Die Lernziele können auch noch weiter nach hierarchischen Gesichtspunkten geordnet werden. Auch hierfür hat Bloom eine „Lernzieltaxonomie" entwickelt, wobei die zentrale These lautet, dass das Erreichen der komplexeren Ziele die Beherrschung der Lernziele der jeweils vorausgehenden Taxonomie-Stufe(n) voraussetzt. Die Taxonomie dient jedoch der Analyse und nicht der Konstruktion von Unterricht. Sie kann eine wertvolle Hilfe bei der kritischen Analyse von Unterrichtsdokumenten, Schulbüchern, Richtlinien etc. darstellen, oder beim Nachweisen von Fehlern im methodischen Aufbau einer Unterrichtseinheit *im Nachhinein* aufzeigen. Konstruktive Lernschritte können damit allerdings nicht festgelegt werden, da es in jeder Unterrichtsstunde ein fortwährendes Auf und Ab im Schwierigkeitsgrad der Lernziele gibt. (vgl. Jank und Meyer 1990, 340 ff.)

Den vierten Schritt im Prozess der „Lernplanung" stellt die Entscheidung für und Auswahl von Lernzielen dar. Hier kommen zeitliche und inhaltliche Gründe zum Tragen, sowie persönliche Neigungen. Weitere mögliche Auswahlkriterien sind gesellschaftliche Anforderungen, basale menschliche Bedürfnisse, demokratische, Ideen, Konsistenz, die Bedeutung für das Fach, Erreichbarkeit durch schulisches Lernen etc. (vgl. Möller 1999, 84 f.)

Das Produkt des Lernplanungsprozesses sollte „ein geordnetes Inventar präzise beschriebener, begründeter Lernziele zur Weiterverarbeitung" (Möller 1999, 85) sein. Nun kann mit dem Lernorganisationsprozess begonnen werden.

Im Prozess der Lernorganisation sollen Unterrichtsmethoden und -medien ausgewählt bzw. entwickelt werden, mit deren Hilfe die Lerner/innen die vorher aufgestellten Ziele optimal, und das heißt laut Christine Möller „ohne unerwünschte Nebenwirkungen", erreicht werden können. Bei der Methodenbeschreibung können Aussagen über die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden sowie die Interaktion zwischen diesen und Aussagen zu Lernbedingungen und Lernhilfen getätigt werden. Die Kriterien für die Entscheidung für bestimmte Methoden umfassen Lernziele, Vorkenntnisse, Fähigkeiten, Präferenzen des Lehrers/ der Lehrerin sowie der Schüler/innen und situative Bedingungen, wie räumliche, zeitliche, ökonomische, ausstattungsmäßige und personelle Gegebenheiten. Das Produkt des Lernorganisationsprozesses sollten den Lernzielen und Lerner/innen zugeordnete, eindeutig

beschriebene und begründete Unterrichtsmethoden und -medien sein. Daran an schließt der Prozess der Lernkontrolle. (vgl. Möller 1999, 85 – 88)

Im abschließenden Teil der lernzielorientierten Unterrichtsplanung sollen Kontrollverfahren entwickelt oder ausgewählt werden, mit deren Hilfe überprüft werden kann, ob die Lerner/innen die zuvor aufgestellten Lernziele erreicht haben. Auch in dieser Phase muss bei der Konstruktion von Testverfahren von präzisierten Lernzielen ausgegangen werden, damit die Validität der Aufgaben garantiert ist. Sind die Ergebnisse ausgewertet, so schließt sich der Kreis und die Lernplanung kann, ausgehend von den gewonnenen Erkenntnisse, aufs Neue beginnen. (vgl. Möller 1999, 88 f.)

Vorteile des lernzielorientierten Ansatzes und Kritik

Ein häufig vorgebrachtes Argument für Lernzielorientierung lautet Effizienz. Die Klärung der Lernsituation sowie die eindeutig beschriebenen Lernziele gelten als wirksames Mittel zum Aufbau der erwünschten Verhaltensweisen, da eine positive Verstärkung bei den Lerner/inne/n hervorgerufen werden kann (vgl. Neubert 2011).

Ein weiterer Vorteil liegt in der Kontrollierbarkeit. Durch die Phase der Lernkontrolle kann der Lehrer/ die Lehrerin nicht nur feststellen, ob die Schüler/innen die geplanten Lernziele erreicht haben, er/ sie stellt dadurch auch sein/ ihr eigenes Tun in Frage und begnügt sich nicht mit einem „Glauben, daß schon alles gut gelaufen ist“ (Möller 1999, 89 f.). Das bedeutet, auch die Entscheidungen des Lehrers/ der Lehrerin werden durch die Lernkontrolle beurteilt. (vgl. Möller 1999, 89f.)

Als weiterer positiver Aspekt des lernzielorientierten Ansatzes gilt die Transparenz, denn durch die expliziten Formulierungen werden die Absichten des Lehrers/ der Lehrerin offensichtlich, er/ sie muss „sich in die Karten schauen lassen“. Durch den Einblick, den Schüler/innen und möglicherweise auch Eltern gewinnen, können die Betroffenen auf Basis einer möglichst breiten Information mitentscheiden und mitbestimmen, was ein demokratisierendes Element im Unterrichtsplanungsprozess darstellt. (vgl. Möller 1999, 88)

Genau in der Mitbestimmung liegt aber auch einer der zentralen Kritikpunkte am lernzielorientierten Ansatz. Denn die Interessenlagen der Schüler/innen können lediglich bei der Auswahl von durch den Lehrer/ die Lehrerin bereits entwickelten Lernzielen

berücksichtigt werden, während Erfahrungen oder biographische Besonderheiten der Lerner/innen völlig ausgespart bleiben (vgl. Neubert 2011).

Jank und Meyer drücken die mangelnde Einbeziehung der Schüler/innen als aktive Mitgestalter/innen des Unterrichtsprozesses folgendermaßen aus: „Es wird zwar dauern davon gesprochen, daß die SchülerInnen etwas ‚sollen', die SchülerInnen selbst erscheinen aber als merkwürdig blasse, schemenhaft in Teilqualifikationen aufgelöste Wesen. Von dem Entwurf geht der stille Zwang aus, Unvorhergesehenes dem Grundsatz der eindeutigen Kontrolle der vor Stundenbeginn festgelegten Lernziele unterzuordnen. Individuelle Wünsche mit Lernblockaden und Unpäßlichkeiten, Phantasie und Aggressivität der SchülerInnen kommen nicht mehr vor – es sei denn als notdürftig kalkulierte Störfaktoren." (1990, 346)

Manche Formulierungen lernzielorientierter Autoren, wie z. B. Unterricht „ohne unerwünschte Nebenwirkungen" (Möller 1999, 85), verweisen auf die Starrheit des Konzeptes sowie eine gehemmte Spontanität und Subjektivität. Die Voraussagbarkeit von Unterrichtverläufen und Lernergebnissen wird überschätzt, außerdem stellt das begründete Abrücken von einer vorgestellten Lernzielplanung oft eine größere Leistung dar, als die hundertprozentige Sollerfüllung (vgl. Jank und Meyer 1999, 348). Unterricht ist so komplex, dass er durch operationalisierte und rationalisierte Lernzielentscheidungen nicht ausreichend erfasst und gesteuert werden kann (vgl. Neubert 2011). Durch ein Festhalten an explizit vordefinierten Lernzielen mit all ihren Methoden-, Medien- und Kontrollimplikationen können fruchtbare Lerngelegenheiten ungenutzt bleiben.

Dem lernzielorientierten Ansatz liegt ein technokratisches Verständnis des Bildungsprozesses zugrunde. Jank und Meyer werfen dem Hauptvertreter Mager vor, er tue so, „als ob Unterricht nur und ausschließlich aus zweckrational planbaren Entscheidungen und Handlungen des Lehrers besteht. Er unterschlägt damit den […] Tatbestand, daß menschliche Kommunikation nach lebenspraktischen und nicht nur nach technischen Erkenntnisinteressen abläuft. […] Es ist nicht möglich, aber auch nicht wünschenswert, die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht vollständig nach eindeutigen Ziel-Mittel-Ketten zu verplanen." (1990, 343)

Jank und Meyer hinterfragen weiters, ob das Erreichen von Lernzielen überhaupt *beobachtbar* sein kann. Sie argumentieren, dass es bei Lehren und Lernen immer um absichtsvolles Handeln des Lehrers/ der Lehrerin und/ oder seiner/ ihrer Schüler/innen geht. Welche Absichten Menschen haben, kann aber grundsätzlich nicht aus Beobachtungen empirisch eindeutig gefolgert, sondern nur durch Deutung des Sinnzusammenhanges, in dem

gehandelt wird, erschlossen werden. Kann man nun also Lernziele *sehen*? Sehen kann man lediglich Verhaltensweisen, Lernziele aber sind Soll-Aussagen, die eine *Interpretation* von Verhaltens*möglichkeiten* darstellen. Der Unterricht kann demzufolge also nicht allein über die Beschreibung von beobachtbaren Verhaltensänderungen gesteuert werden. (vgl. Jank und Meyer 1990, 345)

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt ist, dass in der Beschreibung des Planungsprozesses die Wechselwirkung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung unterschlagen wird. Im lernzielorientierten Stundenentwurf wird so getan, als würden als allererstes Zielentscheidungen getroffen und danach erst die Inhalte und Methoden bestimmt, im wirklichen Planungsprozess wird aber wiederholt zwischen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hin und hergewechselt und es erfolgt eine ganzheitliche, spiralförmige Unterrichtsplanung (vgl. Jank und Meyer 1990, 346 f.).

Schließlich wohnt dem lernzielorientierten Ansatz auch die Gefahr inne, dass fachdidaktische Analysen vernachlässigt werden. Die Lernzielorientierung stellt eine Ergänzung und Präzisierung, nicht jedoch einen Ersatz für die fachdidaktische Aufbereitung des Unterrichts dar. Bei der lernzielorientierter Planung wird der Eindruck erweckt, als ob die Feinziele „zwingend“ aus dem Richtziel abgeleitet wären, tatsächlich aber erfordert jede konkrete Entscheidung eine Fülle von Zusatzentscheidungen und neuen, konstruktiven Überlegungen, die nur noch mit der allgemeinen Zielformulierung stimmig gemacht, nicht aber aus ihr „abgeleitet“ werden können. Über die sinnvolle Auswahl und Rechtfertigung von Lernzielen wird wenig ausgesagt. Die Techniken der Lernzielanalyse mögen der Entscheidungsvorbereitung dienen, nicht aber der Entscheidung selbst. Für die Legitimation der Lernzielauswahl werden inhaltliche, in der Regel fachdidaktische Kriterien benötigt. (vgl. Jank und Meyer 1990, 343 – 348 sowie Neubert 2011)

6.2 Bedeutung der Curricularen Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

Soll nun der lernzielorientierte Ansatz für die Planung von interkulturellem Unterricht herangezogen werden, so wird die zwingende Not einer intensiven Miteinbeziehung fachdidaktischer Kriterien dringlich. Die Ableitung von Grob- und Feinzielen aus Richtzielen im Prozess der Lernplanung nach Möller eröffnet eine schier endlose Breite an potenziellen Lernzielen. Die Auswahl der Lernziele bliebe ohne Rückgriff auf fundierte didaktische

Argumente aber willkürlich. Bereits bei der Formulierung der Lernziele spielt eine Vielzahl von Entscheidungsfaktoren in den konstruktiven Prozess hinein. Diesem Aspekt kommt meines Erachtens im lernzielorientierten Ansatz zu wenig Aufmerksamkeit zu. Deshalb soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass es bei der lernzielorientierten Planung von interkulturellem Unterricht unabdinglich ist, grundlegende didaktische Richtlinien, wie sie im Kapitel „Interkulturelles Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht" ausführlich erläutert werden, miteinzubeziehen. Es liegt in der Verantwortung des Professionals, dem technischen Prozess der Lernzielerstellung kritisch-emanzipatorisches „Leben einzuhauchen" durch Berücksichtigung der Schülerorientierung, der Wissenschaftsorientierung, der Werterziehung, der Zukunftsbedeutung, des Aktualitätsprinzips, durch Betonung der Handlungsfähigkeit, der Mit- und Selbstbestimmung etc.

Prinzipiell erscheint die Vereinbarkeit von Zielen des interkulturellen Lernens mit der lernzielorientierten Unterrichtsplanung auf den ersten Blick zweifelhaft. Werden komplexe Zielvorstellungen wie Selbstreflexion, Identitätsbildung und Handlungsfähigkeit durch den Operationalisierungsprozess auf Feinziele „heruntergebrochen", die anhand konkreter Verhaltensänderungen *beobachtet* werden können, so scheint es, als würden die „hehren" Ziele interkulturellen Unterrichts gleichsam „entzaubert" werden. Andererseits kann genau dieser Aspekt in ein Argument *für* die Anwendung des lernzielorientierten Ansatzes im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen umgedeutet werden. Durch die Operationalisierung der Lernziele wird der Didaktiker/ die Didaktikerin gezwungen, sich mit der tatsächlichen Umsetzbarkeit mancher komplexer und abstrakter Ziele des interkulturellen Lernens auseinanderzusetzen. Auch wenn folglich z. B. aus der „Fähigkeit, vermeintlich homogene Kategorien, wie Nation, Ethnie, Rasse, Kultur zu dekonstruieren" ein operationalisiertes Feinziel wie „die migrationsspezifische Geschichte ausgewählter österreichischer Persönlichkeiten kennen" wird, so kann dies auch eine erleichternde Wirkung für die Lehrerin/ den Lehrer zeitigen.

Es gilt aber zu beachten, dass durch die Anforderungen des Operationalisierungsprozesses tendenziell eine Betonung der kognitiven Lernziele passiert, während aber interkulturelle Ziele vor allem auch im affektiven Bereich angesiedelt sind (beachten, reflektieren, Werthaltungen entwickeln und verändern etc.) und das Erreichen dieser Ziele dadurch schwieriger zu *beobachten* ist. Meine Empfehlung an Lehrende ist es, sich in gegebenen

Fällen durchaus an der von Jank und Meyer weiter gefassten Definition von Lernziel als „nicht direkt beobachtbare Verhaltensdisposition“ zu orientieren.

Sehr kritikwürdig bleibt aber trotz allem die mangelnde Selbst- und Mitbestimmung, die den Schüler/innen im lernzielorientierten Planungskonzept zugestanden wird. Es ist darin nicht vorgesehen, auf unvorhergesehene Inputs von Schüler/innen zu reagieren und diese fruchtbar in den Unterricht einzubauen bzw. als Ausgangspunkt für den weiteren Unterrichtsverlauf zu nehmen, wodurch wertvolle Lerngelegenheiten ungenützt bleiben. Mitbestimmung als demokratisches Element wird im lernzielorientierten Ansatz zwar angedeutet, indem die Schüler/innen über Lernziele, -prozess und -kontrolle möglichst breit informiert werden, sie limitiert sich aber streng auf die Beteiligung bei der Auswahl der (von der Lehrperson vordefinierten) Lernziele. Auf die Diskussions- und Reflexionsphase gemeinsam mit der Lerngruppe, die dafür notwendig wäre, wird allerdings nicht eingegangen.

Ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse ist zentral für das interkulturelle Lernen im GW-Unterricht. Kritisches Denken, Selbstbestimmung und Emanzipation von Fremdbestimmung lassen sich aber nicht mit operationalisierten Lernzielen in Einklang bringen, bei denen die Lehrperson im Vorhinein festlegt, wie das gewünschte Schüler/innenverhalten auszusehen hat.

Eine Bedeutung für interkulturelles Lernen kann aber der Bildungsbegriff in der Curriculumtheorie nach Robinsohn spielen. Bildung soll Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen vermitteln. So könnte interkulturelles Lernen Schüler/innen beispielsweise die Qualifikation vermitteln, selbstbestimmt darüber zu entscheiden, ob sie bestimmte kulturelle Traditionen als Teil ihrer Identität erachtet und weiterführen möchte, oder sich im gegebenen Fall von fremdbestimmten Zwängen, z. B. in der Familie, der Gemeinde, der Gesellschaft, zu emanzipieren.

6.3 Lernzielorientierte Unterrichtsplanung - Beispiel

Im Folgenden wird versucht, eine GW-Unterrichtseinheit gemäß dem lernzielorientierten Ansatz zu planen. Anhand des Themas „Was wäre Österreich ohne Minderheiten?“ sollen interkulturelle Lernziele vermittelt werden. Der erste Handlungsschritt besteht in einem Sammeln von möglichen Lernzielen. Allen voran erfolgt die Bestimmung des **Richtzieles**, das dem GW-Lehrplan (vgl. AHS Lehrplan Oberstufe neu) entnommen ist:

Die Schüler/innen sollen die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens „Fremdsein“ analysieren und bewerten können.

(Lehrplanbestimmung für die 7. Klasse AHS)

Aus dem Richtziel werden nun die **Grobziele** abgeleitet, die bereits ein geringeres Abstraktionsniveau aufweisen und mehrere Alternativen ausschließen:

Schüler/innen sollen Kenntnisse über Minderheiten in Österreich haben.

Schüler/innen sollen erkennen, dass „ausländische“ Einflüsse Teil „der österreichischen Kultur“ waren und sind.

Schüler/innen sollen erkennen, dass es nicht die *eine* österreichische Kultur gibt.

Schüler/innen sollen erkennen, dass kulturelle Identitäten vielschichtig sind.

Schüler/innen sollen ihre eigene kulturelle Identität reflektieren.

Schüler/innen sollen ihre eigene Wahrnehmung von Minderheiten kritisch hinterfragen.

Schüler/innen sollen ein kritisches Bewusstsein für unzulässige Verallgemeinerungen entwickeln.

Schüler/innen sollen erkennen, dass kulturelle Identitäten dazu genutzt werden können, soziale und politische Ungleichheiten zu legitimieren.

Die Liste der Grobziele, die sich aus dem Richtziel ableiten lassen, ließe sich noch lange fortschreiben. Um die Sammlung der Lernziele im Rahmen zu halten, wurden diese bereits im Hinblick auf das Thema und potentielle Unterrichtsmaterialien erstellt.

Schließlich sollen die Grobziele in operationalisierte **Feinziele** umgewandelt werden, die ein konkretes Verhalten der Lerner/innen beschreiben. Diese sind im Folgenden den Dimensionen kognitive, affektive und psycho-motorische Lernziele zugeordnet:

Kognitive Lernziele:

Schüler/innen können mindestens drei gemeinsame Merkmale von „Minderheiten“ aufzählen.

Schüler/innen können die autochthonen Minderheiten („Volksgruppen“) in Österreich auflisten.

Schüler/innen können die geographische Verbreitung der Volksgruppen in einer Karte zeigen.

Schüler/innen können einige gesetzlich verankerten Rechte von anerkannten Volksgruppen in Österreich nennen.

Schüler/innen können die migrationsspezifische Geschichte ausgewählter österreichischer Persönlichkeiten nacherzählen.

Schüler/innen können die etymologische Herkunft einiger „typisch österreichischen" Wörter aus anderen Sprachen erklären.

Schüler/innen können einige in Österreich etablierte Speisen nennen, die „ausländischer" Herkunft sind.

Schüler/innen können ihre Vorkenntnisse und Einstellungen über Minderheiten *vor* der Unterrichtseinheit den durch die Unterrichtseinheit gewonnen Kenntnissen und Einstellungen gegenüberstellen.

Schüler/innen können klischeehafte Merkmale nennen, die typischerweise „der österreichischen Kultur" zugeordnet werden.

Schüler/innen können einige klischeehafte Merkmale nennen, die typischerweise „anderen (nationalen) Kulturen" zugeordnet werden.

Schüler/innen können kulturelle Aspekte Österreichs nennen, die nicht den gängigen Klischeevorstellungen entsprechen.

Schüler/innen können einige Merkmale nennen, die sie als Teil ihrer Identität erachten, die aber typischerweise unterschiedlichen „Kulturen" zugeordnet werden können.

Schüler/innen können Beispiele nennen, bei denen die Betonung von kulturellen Unterschieden negative Auswirkungen für „Minderheiten" mit sich bringt.

Schüler/innen können erklären *warum* die Betonung von kulturellen Unterschieden negative Auswirkungen für „Minderheiten" mit sich bringen kann.

Schüler/innen können erkennen, dass viele „typisch österreichische" Kulturgüter, z. B. die Sprache, durch den Einfluss von Minderheiten geprägt sind.

Affektive Lernziele:

Schüler/innen erfahren es als bereichernd, Merkmale „der österreichischen" und/ oder „anderer Kulturen" sie in sich selbst vereinen.

Schüler/innen entwickeln und ändern gegebenenfalls ihre subjektive Meinung und persönliche Einstellung zum Thema Minderheiten.

Schüler/innen haben Mitgefühl mit jenen, die durch Grenzziehungen an vermeintlichen kulturellen Differenzlinien benachteiligt werden.

Psychomotorische Lernziele:

Schüler/innen können gezielte Informationen im Internet recherchieren.

Schüler/innen können etymologische Recherchen unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern und Internet durchführen.

Schüler/innen können Informationen in Form einer Präsentation mitteilen.

Schüler/innen können eine kreative Repräsentation ihrer eigenen kulturellen Identität herstellen.

Es wird deutlich, dass sich eine Fülle an möglichen Feinzielen operationalisieren lässt, selbst wenn diese bereits einen starken Bezug zu konkreten Unterrichtsmaterialien aufweisen. Die Liste der Feinziele sollte keinesfalls als vollständig betrachtet werden. Um den Lernplanungsprozess abzuschließen werden nun diejenigen Feinziele ausgewählt, die in der Unterrichtseinheit konkret umgesetzt werden sollen. Entscheidungskriterien, die hier zum Tragen kommen, sind einerseits natürlich zeitliche Gründe, andererseits inhaltliche. In Abstimmung mit potenziellen Unterrichtsmitteln, unter Berücksichtigung der Anforderungen der Konsistenz und der subjektiv empfundenen Bedeutsamkeit sowie der möglichen Erreichung im Unterricht, sollen folgende Lernziele umgesetzt werden:

L1 Schüler/innen können mindestens drei gemeinsame Merkmale von „Minderheiten“ aufzählen.

L2 Schüler/innen können die autochthonen Minderheiten („Volksgruppen“) in Österreich auflisten.

L3 Schüler/innen können die geographische Verbreitung der Volksgruppen in einer Karte zeigen.

L4 Schüler/innen können einige gesetzlich verankerten Rechte von anerkannten Volksgruppen in Österreich nennen.

L5 Schüler/innen können die migrationsspezifische Geschichte ausgewählter österreichischer Persönlichkeiten nacherzählen.

L6 Schüler/innen können ihre Vorkenntnisse und Einstellungen über Minderheiten *vor* der Unterrichtseinheit den durch die Unterrichtseinheit gewonnen Kenntnissen und Einstellungen gegenüberstellen.

L7 Schüler/innen können Beispiele nennen, bei denen die Betonung von kulturellen Unterschieden negative Auswirkungen für „Minderheiten“ mit sich bringt.

L8 Schüler/innen können erklären *warum* die Betonung von kulturellen Unterschieden negative Auswirkungen für „Minderheiten“ mit sich bringen kann.

L9 Schüler/innen können erkennen, dass viele „typisch österreichische“ Kulturgüter, z. B. die Sprache, durch den Einfluss von Minderheiten geprägt sind.

L10 Schüler/innen entwickeln und ändern gegebenenfalls ihre subjektive Meinung und persönliche Einstellung zum Thema Minderheiten.

L11 Schüler/innen können gezielte Informationen im Internet recherchieren.

L12 Schüler/innen können etymologische Recherchen unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern und Internet durchführen.

L13 Schüler/innen können Informationen in Form einer Präsentation mitteilen.

Nun ist der Lernplanungsprozess abgeschlossen. Das erstellte Inventar an Lernzielen steht nun für die „Weiterverarbeitung“ bereit, das bedeutet, den entsprechenden Lernzielen müssen Unterrichtsmethoden, -medien und Kontrollverfahren zugeordnet werden. Das Produkt dieser „Weiterverarbeitung“ ist die folgende Unterrichtseinheit zum Thema „Was wäre Österreich ohne Minderheiten?“:

In einem Lehrer-Schüler-Gespräch werden die Vorkenntnisse der Schüler/innen über „Minderheiten“ in Österreich geklärt. Die Schüler/innen werden aufgefordert, Überlegungen zu einer möglichen Definition anzustellen. Die Ergebnisse werden an der Tafel in Form einer Mind-Map festgehalten. In einem nächsten Schritt, werden kleine Texte und dazugehörige Arbeitsaufträge in Form von Kopien ausgehändigt. Dabei geht es um die Klärung des Begriffes „Minderheit“, um die „anerkannten“ Minderheiten (Volksgruppen) in Österreich sowie um die gesetzlich verankerten Rechte von Volksgruppen.

Am Ende der Sequenz werden die neu gewonnenen Erkenntnisse mit den zuvor besprochenen Vorstellungen kontrastiert. Die bedeutendsten Unterschiede werden an der Tafel festgehalten.

Anschließend wird mit den Schüler/innen gemeinsam im Plenum die Bedeutung einiger „typisch österreichischer“ Wörter, die in einem der Texte genannt werden, besprochen. Die den Schüler/innen unbekannten Wörter sollen mit Hilfe von Wörterbüchern und/ oder dem Internet geklärt werden. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen. Abschließend können

die Schüler/innen selbst noch über Wörter nachdenken, die aus anderen Sprachen in den österreichischen Sprachgebrauch eingeflossen sind.

In der dritten Sequenz sollen zwei Plakate als Ausgangspunkt dienen. Zum einen ein Wahlplakat der Wiener FPÖ mit dem Wahlspruch „Mehr Mut für unser Wiener Blut. Zu viel Fremdes tut niemandem gut.“ Zuerst soll die Bedeutung des Spruches im Plenum diskutiert werden. Danach wird ein Plakat, das als Gegenreaktion auf das FPÖ-Wahlplakat entwickelt wurde, betrachtet. Darauf sind in Form von Türklingeln eines Hauses zahlreiche „ausländisch“ klingenden Namen berühmter österreichischer Persönlichkeiten aufgelistet. Die Schüler/innen sind nun dazu aufgefordert, eine oder mehrere der Personen auszuwählen und deren Geschichte zu recherchieren. Die Schüler/innen haben alternativ dazu die Möglichkeit, andere österreichische Persönlichkeiten mit migrationsspezifischer Geschichte auszuwählen, die sie gerne porträtieren würden. Das Ergebnis soll in Form einer kurzen Präsentation den anderen vorgestellt werden. Abschließend sollen die Schüler/innen anhand ihrer Erkenntnisse aus der Unterrichtssequenz im Plenum diskutieren, ob sie die Aussage des FPÖ-Plakates so gelten lassen können und gegebenenfalls Gegenargumente vorbringen.

Tabelle 2 fasst die Unterrichtseinheit, geordnet nach Zielen, Inhalt, Medien, Methoden und der Sozialform zusammen.

Ziel	Inhalt	Medien	Methoden	Sozialform
L1 L2 L3 L4	Definition „Minderheiten“, anerkannte „Volksgruppen“ in Österreich, Rechte von Minderheiten gemäß UN-Erklärung	Tafel Arbeitsblätter	Lehrer-Schüler-Gespräch Mind-Mapping Textarbeit	Plenum Einzelarbeit
L5 L6 L7 L8	Herkunft „typisch österreichischer“ Wörter	Computer (Internet)	Lehrer-Schüler-Gespräch Recherche	Plenum Partnerarbeit
L9 L10 L11 L12	„Wiener Blut“ und Persönlichkeiten mit migrationsspezifischer Geschichte	Plakate Computer (Internet) evtl. Power-Point-/ Overhead-Folien	Lehrer-Schüler-Gespräch Recherche Präsentation	Plenum Einzel- oder Parnterarbeit Plenum

Tabelle 2: Lernzielorientierte Unterrichtsplanung

WAS WÄRE ÖSTERREICH OHNE MINDERHEITEN?

Was heißt „Minderheit"? Im Wort „Minderheit" steckt der Begriff „minder" und „minder" bedeutet: zahlenmäßig unterlegen. Dennoch gehören die Minderheiten zum „Wir". Zu den anerkannten Minderheiten in Österreich zählen die folgenden „Volksgruppen": die slowenische, kroatische, ungarische, tschechische und slowakische Minderheit sowie die Roma. Diese Minderheiten sind in der Verfassung als solche anerkannt. Sie sind vor allem in Wien, dem Burgenland und in Kärnten beheimatet. Ohne sie und andere Minderheiten wäre Österreich kulturell viel ärmer. Man denke z. B. ans Essen. Wiener Schnitzel und Schweinsbraten in Ehren, aber hier in Restaurants Speisen aus aller Welt essen zu können oder sich schnell um die Ecke ein Kebap zu kaufen, ist für viele eine feine Sache.

(Quelle: verändert nach Ecker, Maria u. a. (2012): *Ein Mensch ist ein Mensch. Rassismus, Antisemitismus und sonst noch was...* erinnern.at – Dornbirn)

?

Der Begriff Minderheit ist völkerrechtlich nicht eindeutig definiert. Folgende Merkmale sind aber allgemein anerkannt. Minderheiten sind im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zahlenmäßig unterlegen, nehmen keine dominante Stellung im Staat ein, haben ethnische, religiöse oder sprachliche Gemeinsamkeiten und besitzen die Staatsangehörigkeit des Aufenthaltsstaates.

Die österreichische Sprache ist auch reich an Wörtern, die eigentlich aus anderen Sprachen stammen. Das hat unter anderem damit zu tun, dass dieses Land einmal Teil eines Vielvölkerstaates mit vielen Sprachen war. Aus dem Ungarischen stammen etwa die Wörter „Gattihosn", „Tschakko" oder „Patscherl", aus dem Tschechischen „barabern" oder „Fitschipfeil". Ohne die jüdische Bevölkerung gäbe es in Österreich z.B. keinen „Schmäh" und wir wären ganz schön „schmähstad". Wieso? Das Wort wurde dem Hebräischen entlehnt, „schma" bedeutet auf Deutsch „höre". Aus dem Hebräischen oder Jiddischen stammen viele „typisch" österreichische Wörter wie „Beisl", „Haberer", „Sandler" oder „Schnorrer".

Volksgruppengesetz

„Die Volksgruppen in Österreich und ihre Angehörigen genießen den Schutz der Gesetze; die Erhaltung der Volksgruppen und die Sicherung ihres Bestandes sind gewährleistet. Ihre Sprache und ihr Volkstum sind zu achten." (Volksgruppengesetz, §1, Absatz 1) Das Gesetz versteht unter Volksgruppen „die in Teilen des Bundesgebietes wohnhaften und beheimateten Gruppen österreichischer Staatsbürger mit nichtdeutscher Muttersprache und eigenem Volkstum". Welche Gruppen diese Voraussetzungen erfüllen, muss im Einzelfall geprüft werden. Das Gesetz gilt nicht für seit den 1960er Jahren Zugewanderte, auch wenn diese schon in der 3. Generation in Österreich leben.

Anerkannte Volksgruppen haben in Österreich Anrecht auf:

- Einrichtung eines Volksgruppenbeirates (Interessenvertretung)
- Zweisprachige topographische Bezeichnungen (Ortstafeln, Straßenschilder etc.)
- Verwendung der Volksgruppensprachen bei Behörden und öffentlichen Einrichtungen
- Zweisprachige Schulbildung

(vgl.: http://www.austria.gv.at/site/3515/default.aspx)

Abbildung b: Volksgruppen in Österreich (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 81)

(Quelle: Fassmann, Heinz u. a. (2009): *Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe.* - Wien) Volksgruppen in Österreich (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 81)

Nenne mindestens drei gemeinsame Merkmale von „Minderheiten“

Was kennzeichnet die „anerkannten Minderheiten“ und wie werden sie noch genannt?

Zeichen die Verbreitungsgebiete der Volksgruppen in der stummen Karte ein und erstelle auch eine passende Legende!

Welche gesetzlichen Ansprüche aus der Sicht der Volksgruppen erachtest du als besonders wichtig?

Trage einige der Begriffe aus dem Text zur österreichischen Sprache ein und ergänze die Tabelle!

Begriff	**Bedeutung**	**Herkunft**
Gattihosn		

7 Konstruktivistisch orientierte Didaktik und interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

7.1 Ansätze und Konzepte konstruktivistisch orientierter Didaktik

Es gibt nicht *die* konstruktivistische Didaktik oder ein zentrales konstruktivistisches Modell, sondern zahlreiche unterschiedliche konstruktivistische Ansätze und Konzepte. Ausgehend von allgemeinen Erkenntnissen konstruktivistischer wissenschaftlicher Orientierung, sollen im Folgenden die für Unterricht bedeutungsvollen Charakteristika und Implikationen vorgestellt werden. Dabei wird dem Lernprozess, der Lernumgebung und den Alltagsvorstellungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Weiters wird eines der bekanntesten konstruktivistischen Konzepte im deutschsprachigen Raum näher vorgestellt, und zwar die systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich. Abschließend erfolgt ein zusammenfassender Blick auf Stärken und Schwächen konstruktivistisch orientierter Didaktik.

Konstruktivismus

„Der Begriff Konstruktivismus ist vielschichtig und vieldeutig und wird von Theoretikern und Praktikern unterschiedlich interpretiert." (Reinfried 2007, 19) Man muss prinzipiell voraussetzen, dass es *Konstruktivismen* und nicht bloß *einen* Ansatz gibt (Reich 2008, 85). Ihnen allen gemein ist, dass sie „den Menschen in seinen neurologischen, affektiven und kognitiven Leistungen, Interaktionen und Handlungen als Akteur" ansehen und, „dass die Akteure zwar in ihrer Umwelt interagieren oder kommunizieren, handeln und sich verhalten, dass aber die Lern- und Erkenntnisprozesse in ihnen selbst als Konstruktionsprozesse ablaufen" (Kron 2008, 153). Die Wirklichkeit ist dabei nicht unmittelbar erkennbar, sondern die „*Wirklichkeit* in der ich lebe, *ist ein Konstrukt des Gehirns*." (Gerhard Roth, einer der wichtigsten konstruktivistischer Autoren, zit. in Jank und Meyer 2008, 289. Kursivsetzung im Original). Diese Aussage kann folgendermaßen erläutert werden:

Das Gehirn erhält Reize von außen, die jedoch nicht von sich aus Informationen über die Welt um uns beinhalten. Das Hirn konstruiert „auf Basis unspezifischer Reize von außen und seiner eigenen neuronalen Aktivitäten das, was wir als Informationen über unsere Welt und als

Bedeutungen verstehen. Deshalb können wir, den Konstruktivisten zufolge, nie mit letzter Sicherheit wissen, wie die Realität ‚an sich' - außerhalb unseres Wahrnehmens und unabhängig davon – beschaffen ist. Die Konsequenz daraus: Es gibt keinen objektiven Maßstab für die Richtigkeit dessen, was wir wahrnehmen und zu wissen glauben." (Jank und Meyer 2008, 288)

Einige der wichtigsten Grundannahmen, die den verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus gemein sind, sind folgende (vgl. Jank und Meyer 2008, 290 ff.):

- Wissen und Erkenntnis wird nur durch eigenes Handeln aufgebaut. „Unsere Wirklichkeitskonstruktionen entwickeln und verändern wir in der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt." (Jank und Meyer 2008, 290)
- Für den Bereich der Kognition gilt: Ideen, Theorien, Konzepte erweisen sich dann als funktional, wenn sie nicht im Widerspruch zu unserer Wahrnehmung der Welt (unserer Wirklichkeitskonstruktion) stehen und deshalb unser mentales Gleichgewicht nicht gefährden. Die Funktion der Kognition ist dabei adaptiver Art, d. h. sie zielt auf Passung und dient nicht der Erkenntnis einer objektiven Realität.
- Die individuelle Wirklichkeitskonstruktion schließt die kognitiven Konstrukte anderer Akteure und Akteurinnen mit ein.
- Alles Wissen ist vorläufig. Es kann nie eine bestimmte Vorstellung von einem Sachverhalt als die objektiv richtige oder wahre bezeichnet werden. „Alles Wissen steht deshalb unter dem Vorbehalt, dass sich eines Tages oder in bestimmten Zusammenhängen andere Wirklichkeitskonstruktionen als besser brauchbar (viabel) bewähren – und dies gilt auch für das Konstrukt des Konstruktivismus." (Jank und Meyer 2008, 292)

Der *radikale Konstruktivismus* „überbetont die Relativität der subjektiven Erkenntnis als Ausdruck von Wirklichkeitskonstruktionen" (Reich 2008, 85). Man geht von der Annahme aus, dass alles Wissen ausschließlich in den Köpfen der Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann. „Realität" ist demnach nicht als „Wirklichkeit" eines Beobachters/ einer Beobachterin verfügbar und nicht objektiv vorgegeben, sondern wird als ein kognitiv konstruiertes Phänomen gesehen, welches für das Individuum insofern verbindlich wird, als andere die gleiche Auffassung teilen. Wissen kann deshalb nicht wie ein Gegenstand von Individuum zu

Individuum weitergegeben werden. Dadurch wird auch die Möglichkeit, Lernen als Ergebnis von Lehren zu verstehen grundsätzlich in Frage gestellt. (vgl. Jank und Meyer 2008, 287, Reinfried 2007, 19 sowie Otto 2012, 47)

Für die Didaktik ist der gemäßigte oder *moderate Konstruktivismus* von größerer Bedeutung. Dabei stehen der Lerner/ die Lernerin und sein/ ihr Lernprozess im Mittelpunkt. Der Lehrer/ die Lehrerin wechselt je nach Lernsituation zwischen aktiver und reaktiver Rolle. Unterrichten besteht dabei *vor allem* aus Unterstützen, Anregen Beraten, aber *auch* aus Anleiten, Darbieten und Erklären. Die Rolle der Lernenden ist aber vorrangig aktiv und nur zeitweise rezeptiv. Schüler/innen sollen aktive, selbstgesteuerte Lerner/innen sein, die ihr Lernen zunehmend selbst planen, organisieren, durchführen und bewerten. In der sogenannten „situierten Lernumgebung" soll eine Balance zwischen Vorstrukturierung des anzueignenden Wissens und den Möglichkeiten selbstständigen Entdeckens geschaffen werden. (vgl. Otto und Schuler 2012, 140 ff., Otto 2012, 47 sowie Rinschede 2007, 49)

Die situierte Lernumgebung

Die „situierte Lernumgebung" steht im Mittelpunkt konstruktivistisch-orientierter Unterrichtsplanung. Damit sind die Unterrichtsmethoden, -techniken, aber auch die Lehrkraft, die Lernenden, die Lernmaterialien und die räumlichen Bedingungen gemeint. Aufgabe des/ der Lehrenden ist es, die methodischen, technischen, materiellen, räumlichen, wie auch die sozialen und emotionalen Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgabenstellung zu schaffen. Es sind Lernmaterialien und -medien bereitzustellen, die handlungsorientiertes, problemlöserelevantes, komplexes und authentisches Lernen in Interaktion und Kommunikation mit anderen zulassen. (Reinfried 2007, 19 f.)

Die Lernumgebung gewährt den Lernenden dabei notwendige Freiräume für individuelle Wissenskonstruktionen und hält gleichzeitig vielfältige Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung dieses Prozesses bereit. Das „situative Instruktionsverhalten" der Lehrenden besteht dabei aus dem Aufzeigen von Perspektiven und Optionen inklusive Bereitstellung der zur Problemlösung benötigten Materialien, anstelle der Demonstration und Vorgabe von Handlungs- und Lösungswegen. Ziel sollte es sein, die instruktionelle Beeinflussung mit zunehmender methodischer Sicherheit sukzessive auf ein Mindestmaß zu reduzieren (vgl. Neeb 2009, 17 f.)

Die Leistungsbewertung kann mithilfe alternativer Bewertungsformen wie Portfolios, Lerntagebücher, Selbstbewertungen (sich kritisch und selbstreflektiert mit einzelnen Leistungssegmenten auseinandersetzen) stattfinden. (Dobler 2008 zit. in Neeb 2009, 18)

Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Zentral für den Lernprozess aus konstruktivistischer Sicht ist, dass Bedeutungen oder Informationen auf der Basis bisheriger Vorstellungen aktiv konstruiert werden. Lernen kann somit nicht von außen gesteuert werden, sondern ist an die individuellen kognitiven Systeme des/ der Lernenden gebunden. Weiters ist Lernen sozial, d. h. es findet im Rahmen von sozialen Interaktionen statt, bei denen u. a. Vermutungen, Meinungen und Ideen kommuniziert werden. Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass Lernen in kontextgebundenen Situationen erfolgt. (vgl. Otto 2012, 47 f.)

Dies entspricht den Grundannahmen über das Lernen aus sozial-konstruktivistischer Sicht. Demnach gilt Lernen als individuelles, aktives Konstruieren von Wissen. Wissen ist dabei „nicht einfach eine Kopie der Wirklichkeit, kein Gegenstand, der sich vom Lehrenden zum Lernenden transportieren lässt und auch keine getreue internale Abbildung eines objektiv vorgegebenen Lerngegenstands“, sondern der „Einzelne erwirbt bzw. konstruiert Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten vielmehr selbst in der aktiven Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemen“ (Reinmann und Mandl 2006 zit. in Otto und Schuler 2012, 137).

Wissen wird weiters als sozial geteiltes Wissen in einer Gesellschaft aufgefasst, das von Individuen in sozialen Situationen entwickelt und ausgetauscht wird. Dabei ist Lernen immer auch an die konkrete Lernsituation gebunden. Der Transfer von Wissen in andere Situationen gelingt demnach besonders gut, wenn die Lernsituation ähnlich wie die spätere Anwendungssituation gestaltet wird. (vgl. Otto und Schuler 2012, 137 f.)

Die konstruktivistische Auffassung von Lernen kann in folgenden Punkten zusammengefasst werden (vgl. Reinfried 2007, 19 in Anlehnung an Mandl 2006):

- Lernen ist nur über die aktive Beteiligung der Lernenden möglich.
- Lernende sind für die Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses selbst verantwortlich.
- Lernen baut auf vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen auf.

- Lernen ist ein emotionaler Prozess, bei dem leistungsbezogene Gefühle und Motivation wesentlich sind.
- Lernen als sozialer Prozess wird von soziokulturellen Bedingungen beeinflusst und ist durch Interaktion geprägt.
- Der Lernprozess findet in einem spezifischen Kontext, einer situativen Lernumgebung statt.

Aus diesen Annahmen zum Lernprozess ergeben sich Folgen für den Unterricht. Die Lernenden schlüpfen in eine aktive Rolle und sollen ihr Wissen in Interaktion mit anderen selbstgesteuert konstruieren. Dabei sollten sie auch die Möglichkeit erhalten, Lernwege und -inhalte selbst mitzubestimmen und zu gestalten. Zentral ist auch, dass authentische und lebensnahe Alltagskontexte und Probleme gewählt werden sollten, um den Transfer in Anwendungssituationen zu erleichtern. (vgl. Otto und Schuler 2012, 37 f.)

Der Lernprozess soll durch Lernen aufgrund von Erfahrungen und Vorstellungen ermöglicht werden. Analysierte, reflektierte und bewertete Erfahrungen werden in vorhandene Wissensstrukturen eingeordnet. Die Identifikation mit den Lerninhalten durch die Schüler/innen wird durch möglichst „lebenswirkliche“ Erfahrungen verstärkt. (vgl. Neeb 2009, 14)

Zusammengefasst: „Der selbstgesteuerte, aktiv-aufbauende Lernprozess des konstruktivistischen Ansatzes innerhalb einer authentischen, komplexen Lernumgebung vermeidet Instruktionen sowie die Festlegung auf ein bestimmtes Handlungsprodukt und sieht den Wissenserwerb durch Interaktionen und die subjektive Gestaltung von Wissenskonstruktionen gesichert.“ (Neeb 2009, 13)

Die Rolle von Alltagsvorstellungen

Alltagsvorstellungen oder subjektive Theorien von Lernenden bezeichnen Wissen, „das auf Alltagserfahrungen beruht, welche die Handlungen eines Individuums leiten und/ oder rechtfertigen“ (Schnotz 2001 zit. in Reinfried 2007, 21).

Nach Gropengiesser (2001) sind Vorstellungen subjektive gedankliche Konstrukte, die nach zunehmender Komplexität folgendermaßen geordnet werden können (vgl. Otto und Schuler 2012, 152): Begriffe (beziehen sich auf Dinge, Objekte, Ereignisse), Konzepte (beziehen sich auf Sachverhalte), Denkfiguren (beziehen sich auf einen Wirklichkeitsaspekt) und subjektive

Theorien (beziehen sich auf einen Wirklichkeitsaspekt). Subjektive Theorien betreffen unsere gesamte Umweltwahrnehmung und sind häufig nicht mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kompatibel (Reinfried 2007, 21).

Alltagserfahrungen spielen aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie eine ambivalente Doppelrolle. Sie stellen eine grundlegende Lernressource dar, da Lernen als aktives Konstruieren von neuen Vorstellungen nur auf Basis bereits vorhandener Vorstellungen aus verschiedenen Themenfeldern und Erfahrungsbereichen möglich ist. Alltagsvorstellungen können zugleich aber eine Lernbarriere sein, die ein tieferes Verständnis und den Aufbau fachlich angemessener Vorstellungen behindern. (Otto und Schuler 2012, 151 f.)

Wie kann nun ein Wandel der hemmenden, wissenschaftlich nicht korrekten Vorstellungen im Unterricht ermöglicht werden? Zu Beginn des Lernprozesses steht die Unzufriedenheit mit den bereits existierenden Vorstellungen, z. B. weil im Unterricht ein kognitiver Konflikt erzeugt wurde (neues Wissen, das nicht in Einklang mit den bisherigen Vorstellungen gebracht werden kann). Werden neue Vorstellungen eingeführt, so müssen diese logisch verständlich und plausibel sein und mit den bisherigen Erfahrungen und Beobachtungen übereinstimmen. Schließlich müssen sich die neuen Vorstellungen auch als „fruchtbar“ erweisen, also in Anwendungssituationen brauchbar und erfolgreich sein. (vgl. Otto und Schuler 2012, 153 f.)

Das Modell der didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann u. a. (1997) beschreibt die Konsequenzen dieser lerntheoretischen Perspektive für den Unterricht. Das Modell versteht sich als theoretischer Rahmen zur Planung, Durchführung und Evaluation fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, kann aber in seinen Grundideen auch für die Unterrichtsplanung aufgegriffen werden. Die Perspektive der Lernenden dient dabei als wichtige Grundlage der didaktischen Strukturierung von Unterricht zu einem Thema. Einerseits müssen Bezüge zu den Alltagsvorstellungen und der Lebenswelt der Schüler/innen hergestellt werden, d. h. die Schülervorstellungen müssen erfasst werden. Ziel ist es, zentrale Konzepte und themenspezifische Denkmuster der Schüler/innen aufzudecken. (vgl. Otto und Schuler 2012, 155 – 158)

Im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht kommt im Zusammenhang mit Alltagsvorstellungen der Raumwahrnehmung als subjektives Konstrukt eine besondere Bedeutung zu.

Andererseits muss, neben der Erfassung der Schülervorstellungen, der Unterrichtsgegenstand *fachlich* geklärt werden. Dabei sollen fachwissenschaftliche Begriffe, Konzepte, Theorien eines Themas aus fachdidaktischer Sicht analysiert und strukturiert werden. Als Quellen dienen aktuelle und historische Forschungsarbeiten, Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien. Die beiden Grundpfeiler der didaktischen Strukturierung sollen verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Lernhindernisse herauszuarbeiten. (vgl. Otto und Schuler 2012, 155 - 158)

Widodo und Duit (2005) unterscheiden fünf Unterrichtsphasen für konstruktivistische Lehr-Lern-Sequenzen, die Alltagsvorstellungen von Schüler/innen miteinbeziehen (vgl. Otto und Schuler 2012, 158):

1. Orientierung: Lernende werden mit dem Unterrichtsgegenstand vertraut gemacht. Die Schüler/innen können dabei Erfahrungen mit dem jeweiligen Phänomen machen oder Alltagserfahrungen einbringen.
2. Erkunden der Schülervorstellungen: Eigene Vorstellungen werden bewusst gemacht und eventuell diskutiert, sodass unterschiedliche Sichtweisen und Vorstellungen sichtbar werden. Dadurch kann ein Spannungsbogen entstehen, weil die Schüler/innen wissen wollen, welche Vorstellungen fachlich korrekt sind und welche nicht.
3. Umstrukturierung der Schülerinnenvorstellungen: Die Schüler/innen erarbeiten sich die wissenschaftliche Sichtweise. Dies soll anhand einer Vielfalt an Unterrichtsmethoden geschehen. Abweichungen, Widersprüche und Gemeinsamkeiten werden dann mit den eigenen Vorstellungen verglichen.
4. Anwenden der neuen Vorstellungen: Die neu erworbenen Vorstellungen sollen in Anwendungsaufgaben gefestigt werden.
5. Überprüfen und Bewerten der neuen Vorstellungen: Auf der Metaebene des Lernens wird der Lernweg reflektiert und die Ausgangsvorstellungen mit den wissenschaftlichen Vorstellungen kontrastiert.

Systemisch-konstruktivistische Didaktik nach Kersten Reich

Einen der bedeutendsten Beiträge zur Konstruktivistischen Didaktik im deutschen Sprachraum liefert Kersten Reich. Auch bei Reich werden Individuen als „in einem Beziehungsnetz der Umwelt sich entwickelnde Personen verstanden, die die Bedeutungen

ihrer Umwelt selbstständig konstruieren“ (Kron 2008, 153). Reich nennt drei Dimensionen der Weltsicht (vgl. Jank und Meyer 2008, 294):

1. Das Symbolische: Aussagen über die Welt, die die Verständigung mit anderen ermöglichen. Dazu zählt nicht nur gesprochene und geschriebene Sprache, sondern auch z. B. Ergebnisse menschlicher Arbeit.
2. Das Imaginäre: Das innere Verhalten, zu dem andere Menschen keinen direkten Zugang haben, sondern nur über das Beobachten des Handelns eines Menschen Vermutungen anstellen können. Es handelt sich somit lediglich um *unser* Bild von dem Anderen.
3. Das Reale: Symbolische Konstruktionen reduzieren die Komplexität des Realen, dabei ist jedoch keine symbolische Konstruktion umfassend genug, um das Leben in seiner ganzen Vielfalt erfassen zu können. Es gibt eine nicht vollständig überbrückbare Differenz zwischen dem Realen und unseren symbolischen und imaginären Konstrukten. „Die der Symbolisierung und Imagination verborgenen Winkel und Ecken des Realen sind etwas uns Fremdes, Verborgenes, sind unklar und dunkel. Wenn wir im realen Leben auf solche Ecken stoßen, dann beunruhigen sie uns oder machen uns Angst. [...] Sie können aber auch die Türe öffnen zu überraschenden Ideen, zu neuen Lösungen und zu kreativen Leistungen.“ (Jank und Meyer 2008, 294)

Gemäß Reich ist die Schule einseitig auf das Symbolische gerichtet und vernachlässigt das Imaginäre. Er fordert eine dreifache Entfaltungsaufgabe für den Unterricht (vgl. Jank und Meyer 2008, 295):

1. die symbolische Realität entfalten
2. die imaginäre Realität entfalten
3. die Grenzen der Realitätskonstruktionen entfalten

Die Entfaltung der symbolischen und imaginären Realität sowie der Grenzen der Realitätskonstruktionen erfolgt in einem didaktischen Kreislauf bestehend aus drei Perspektiven auf den Konstruktionsprozess, der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion (vgl. Kron 2008, 153 f., Jank und Meyer 2008, 295 f. sowie Otto und Schuler 2012, 138):

- Konstruktion: Menschen „erfinden Wirklichkeit“ (Watzlawick) durch Intentionen und Tätigkeiten. Durch Erfahren, Ausprobieren, Experimentieren, das Ausleben von

Interessen, Gefühlslagen und Motivationen entstehen eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art.

- Rekonstruktion: Lernen wird hier als nachvollziehendes Entdecken bereits vorhandener Wissensbestände verstanden. Kulturelle Leistungen, historische Entwicklungen, Erfindungen, Erkenntnisse können gemeinsam rekonstruiert werden um so Wirklichkeit zu „entdecken".
- Dekonstruktion: Lernen soll auch ein kritisches Hinterfragen von eingespielten Wirklichkeitskonstruktionen, von verfestigten Wegen, normalisierten, gewohnten Erkenntnissen und Verhaltensweisen sein. Das Ziel des kritischen Hinterfragens der Erfahrungen ist es z. B. Gegensätzliches, Andersartiges, Hintergründiges, Zwiespältiges aufzudecken bzw. zu „enttarnen". Der Zweck dieser „Enttarnung" ist vorhandenes Wissen und Erkenntnis durch neue Erfahrungen und Einsichten zu erweitern und auf höhere Wissens- und Erkenntnisniveaus zu transformieren. Aus einem solchen kreativen Lernverständnis heraus sollen neue Perspektiven eröffnet werden.

Lernen sollte in diesem didaktischen Kreislauf durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung geprägt sein und einen „Dreiklang von Erforschen, Entdecken und Enttarnen" (Kron 2008, 154) erzeugen.

Der Unterricht soll ein konstruktiver Ort der möglichst selbstständigen Weltfindung sein. Schüler/innen und Lehrer/innen vollziehen dabei den konstruktiven Akt des Aufklärens und der Reflexion. Ziele, Inhalte und Wege können nicht im Vorhinein festgelegt werden, vielmehr müssen Themen und Inhalte mit dem Ziel der Selbst- und Mitbestimmung gemeinsam durch alle am Unterricht beteiligten ausgehandelt werden. Dies führt in weiterer Konsequenz zu einer Neugestaltung der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, die gegenüber der Vermittlung von Inhalten eine vorrangige Rolle einnimmt. Daraus folgert eine „radikale Subjektorientierung". (vgl. Jank und Meyer 2008, 296 f.)

Stärken konstruktivistischer Argumente und Kritik

Eine Problematik stellt die Tatsache dar, dass Lernende aufgrund zu hoher inhaltlicher Komplexität, Komplexität der Aufgabenstellung oder ungewohnter Methodik möglicherweise überfordert werden. Studien weisen darauf hin, dass vor allem schwächere Lerner/innen von

instruktionalen Kontexten mehr profitieren, weil diese klarer strukturiert sind und konkrete Leistungserwartungen deutlicher sind etc. (Reinfried 2007, 20)

„Ein zu hohes Maß an Autonomie und selbstständigem Handeln kann den Lernenden jedoch durch fehlende Zielvorstellungen und unzureichende Unterstützung leicht überfordern." (Gräsel und Mandl 2011 zit. in Neeb 2009, 17). Die Folge können nicht nur unzureichende Lernerfolge sein, sondern auch ein erheblicher Motivationsverlust auf Seiten von Lernenden und Lehrenden, der ausgesprochen kontraproduktiv für die Etablierung dieser Methode ist (vgl. Neeb 2009, 17).

Konstruktivistische Ansätze in der Didaktik liefern dennoch zahlreiche wichtige Anregungen für die Pädagogik. Besonders hervorzuheben sind das entschiedene Eintreten für den Einzelnen/ die Einzelne, die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung, die Erkenntnis der Bedeutung der Beziehungsebene, die Forderung nach Vielfalt der Lehr- und Lernwege, die Erkenntnis der Bedeutung des Wechselverhältnisses von Handeln und Lernen und die veränderte Rolle des Lehrers/ der Lehrerin als Gestalter/in der Lernumgebung und Betreuer/in. Gleichzeitig bleiben aber auch viele Fragen unbeantwortet. So geht die Forderung nach Methodenvielfalt nicht mit einer Weiterentwicklung der Methoden einher und die Begründung und Auswahl der Ziele und Themen bleibt ganz dem Aushandeln der Beteiligten überlassen. (vgl. Jank und Meyer 2008, 300 f.)

Jank und Meyer bemerken pointiert, die konstruktivistische Didaktik habe zu einer „produktiven Verunsicherung der Pädagogik" (2008, 302) geführt.

7.2 Bedeutung konstruktivistisch orientierter Didaktik für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht

Konstruktivismus ist als wissenschaftliches Theoriegebäude zentral für das interkulturelle Lernen. Die Perspektive auf (nationale) kulturelle Identitäten als kollektive Konstrukte stellt mit all ihren Implikationen eine bedeutende Ausgangsbasis für die Konzeption von interkulturellem Unterricht dar. Etwa die Konstruktion von Nationalkulturen, wonach eine territoriale, sprachliche und kulturelle Deckungsgleichheit mit einem Staat existiere, zieht zahlreiche Problemfelder mit sich, die es im Rahmen von interkulturellem Lernen zu thematisieren gilt. Seien es Homogenisierungstendenzen, die Legitimation von Ausgrenzung, die Zuschreibung zu Kategorien oder die Konstruktionen von Raum als Container bestimmter Identitätskategorien.

Entscheidend ist dabei, dass sich wesentliche Zielstellungen des interkulturellen Lernens aus konstruktivistischen Denkansätzen ableiten lassen. So gilt es, die eigene kulturelle Wahrnehmung und Beurteilung kritisch zu hinterfragen und zur Erkenntnis zu gelangen, dass das eigene Weltbild ein kulturell bedingtes Konstrukt ist, neben dem noch viele andere koexistieren. Die Dekonstruktion stellt ein bedeutendes Element des interkulturellen Lernens dar und erfährt in der Konzeption der systemisch-konstruktivistischen Didaktik nach Reich, wonach die Dekonstruktion ein zentraler Handlungsschritt ist, ihre didaktische Legitimation. Die explizite Forderung nach Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion lässt sich fruchtbar mit interkulturellen Inhalten und Zielsetzungen vereinbaren und liefert eine brauchbare Orientierung für die didaktische Konzeption des interkulturellen Unterrichts. Vielfältige Aspekte sollten einem „Dekonstruktionsprozess“ unterzogen werden. Dazu zählen Stereotype, fixe Zuschreibungen, unzulässige Verallgemeinerungen, vermeintlich homogene Kategorien, wie Nation, Ethnie, Rasse, Religion und Kultur. Ziel des kritischen Hinterfragens ist es, Gegensätzliches, Andersartiges, Hintergründiges, Zwiespältiges aufzuzeigen, etwa wie Stereotype und dichotomen Grenzziehungen für die kulturalisierende Deutung und Legitimation von sozialer und politischer Ungleichheit genutzt werden können und welche Motive, Gefahren und Interessen dahinter stehen.

Doch nicht nur die Perspektive der Dekonstruktion dient als didaktische Leitlinie, ist doch auch die Konstruktion im Sinne Reichs ein bedeutender Bestandteil interkulturellen Lernens. Im Zuge des Lernprozesses entstehen eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art. So soll das interkulturelle Lernen etwa zur Reflexion der eigenen Identität einen Beitrag leisten, wobei ein besonderer Fokus auf die Hybridität und Pluralität der Lebensformen gelegt werden sollte.

Generell erweist sich der dreigliedrige Ansatz, bestehend aus Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion, in seiner didaktischen Orientierungsfunktion für interkulturelles Lernen meines Erachtens als sehr brauchbar. Vor allen Dingen aufgrund der besonderen Passung mit den Zielsetzungen des interkulturellen Lernens, wie sie oben erläutert wurden. Des Weiteren, weil die Struktur dieses didaktischen Ansatzes eine sinnvolle Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung darstellt. Und schließlich auch, weil den Aspekten der Dekonstruktion und Konstruktion im Zusammenspiel mit der Rekonstruktion von bereits vorhandenen Wissensbeständen eine gleichwertige Bedeutung zukommt.

Es wäre aber zu kurz gegriffen, die Bedeutung konstruktivistischer Didaktik für

interkulturelles Lernen auf den systemisch-konstruktivistischen Ansatz zu reduzieren. Es sind zahlreiche weitere, vor allem methodische Aspekte, denen Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Die „radikale Subjektorientierung“ (Jank und Meyer 2008, 297) und ihr Niederschlag in einem Lernprozess, der durch Handlungsorientierung, Selbststeuerung, Mitbestimmung, Freiräume für individuelle Wissenskonstruktionen, Kommunikation und Interaktion geprägt ist, sollte auch für interkulturelles Lernen gelten. Inhalte und Ziele des interkulturellen Lernens sind komplex und bauen in hohem Maße auf vorhandenen Vorstellungen, Kenntnissen und Einstellungen der Schüler/innen auf. Die Idee, dass Wissen gleichsam wie ein Abbild der Wirklichkeit von den Lehrer/inne/n an die Schüler/innen weitergegeben werden kann, ist obsolet.

Die situierte Lernumgebung ist dabei ein sehr nützliches methodisch-didaktisches Konzept, das eine Betonung der aktiven Schülerrolle vorsieht, gleichzeitig aber Instruktionen in einem gewissen Maß zulässt. Besonders komplexe, handlungsbetonte Aufgabenstellungen, wie sie Teil des interkulturellen Lernens sein sollten, lassen sich auf diese Art umsetzen.

Schließlich stellt auch die Miteinbeziehung der Alltagsvorstellungen und -erfahrungen sowie die besondere Betonung der authentischen und lebensnahen Lernkontexte eine bedeutende Komponente der Verzahnung von konstruktivistischer Didaktik und interkulturellem Lernen im GW-Unterricht dar. Einstellungen und Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten, beispielsweise solche, die im Zusammenhang mit kulturellen Differenzen stehen, sollen in den Unterricht mit einfließen. Persönliche Erfahrungen sollten dabei in Verbindung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gebracht und reflektiert werden. Gemäß konstruktivistischer Lerntheorie werden neue analysierte, reflektierte und bewertete Erfahrungen werden in vorhandene Wissensstrukturen eingeordnet, wodurch diese weiterentwickelt werden. Gewiss gibt es auch zahlreiche Alltagsvorstellungen, subjektive gedankliche Konstrukte oder subjektive Theorien, die sich im Zuge von interkulturellem Lernen als nicht haltbar erweisen sollten und weiterentwickelt werden können. Seien es Vorurteile, Vorstellungen von homogenen Nationalkulturen, stereotype Zuschreibungen zum „Eigenen“ und zu den „Anderen“, der undifferenzierte Umgang mit Bezeichnungen, Begriffen und Metaphern etc.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Annahmen zum Lernprozess aus konstruktivistischer Perspektive und die sich daraus ergebenden Implikationen für den didaktischen Aufbau und die methodische Gestaltung des Unterrichts, sich als äußerst

praktikabel für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht erweisen. Durch das vorrangige Augenmerk auf den Lernprozess und die Lernumgebung in der konstruktivistischen Didaktik folgt aber weiters, dass für Inhalts- und Zielentscheidungen die Miteinbeziehung beispielsweise der kritisch-konstruktiven Didaktik sinnvoll ist. Ebenso wird meiner Ansicht nach die explizite Zielformulierung und deren Offenlegung vernachlässigt. Somit ist auch der Rückgriff auf Teilaspekte der Lernzielorientierung zu empfehlen.

7.3 Konstruktivistische Unterrichtsplanung – Beispiel

Thema: Vielfalt in der österreichischen Gesellschaft unter dem Aspekt der Migration

Lehrplan: Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen

- die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen (AHS Lehrplan neu für die 7. Klasse)

Die folgende Unterrichtseinheit orientiert sich am moderaten Konstruktivismus. Die Schüler/innen nehmen eine aktive Rolle ein und können Teile des Lernprozesses selbstständig steuern, organisieren und planen. Die Aufgabe der Lehrperson liegt vor allem in der Bereitstellung der Lernumgebung, in der eine Balance zwischen Vorstrukturierung des anzueignenden Wissens und den Möglichkeiten selbstständigen Entdeckens geschaffen wird. Im Lernprozess selbst besteht die Tätigkeit der Lehrerin/ des Lehrers v. a. aus Unterstützen, Beraten, Erklären, Hilfestellung leisten.

In der ersten Sequenz steht das Herstellen eines Bezugs zu den Alltagsvorstellungen und zu der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen im Mittelpunkt. Durch den Einstieg sollen themenspezifische Denkmuster der Schüler/innen zumindest ansatzweise aufgedeckt werden. Dazu werden auf einer Overhead-Folie die folgenden Satzanfänge der Reihe nach an die Wand projiziert und die Schüler/innen werden aufgefordert, sie zu vervollständigen. Die Ergebnisse werden im Plenum verglichen und besprochen.

Ich denke mir „typisch österreichisch“, wenn...

Ausländer/innen in Österreich sind...

Wenn ich an Migrant/innen denke, dann ist typisch, dass...

Alle wissen ja, dass Asylant/inn/en....

Wenn ich „Flüchtling“ höre, denke ich...

Österreicher/innen mögen a liebsten...

Die Formulierung der Satzanfänge lädt dazu ein, Vorurteile oder stereotype Vorstellungen anzuhängen – dies muss aber nicht zwingend in der Fall sein. In der anschließenden Diskussion sollen übereinstimmende und divergierende Aussagen behandelt werden.

Die Ergebnisse dieser Übung sind nicht voraussagbar und ihr ist ein gewissen Konfliktpotential inne. Dennoch dient diese Übung dazu, Alltagsvorstellungen von Schüler/innen offenzulegen. Weiters können die Schüler/innen, indem sie ihre subjektiven Perspektiven einbringen und argumentieren, einen persönlichen Bezug zur Thematik herstellen, der den Ausgangspunkt für die weitere Behandlung des Themas darstellt.

In der anschließenden Sequenz sollen gängige Klischees und Stereotypen, die möglicherweise im Einstieg bereits angesprochen wurden, auf die Probe und auf den Kopf gestellt werden. Dazu wird ein Musikvideo des Künstlers Cedrick Mugiraneza gezeigt, der in Burundi geboren und im Alter von neun Jahren über Kenia nach Österreich geflüchtet ist. Er hat die Kunstfigur „Ösi-Bua“ geschaffen (siehe Abbildung c), ein in Mundart rappender Sänger, der in seinem Lied „I bin da Ösi Bua“ zahlreiche Klischeevorstellungen vom „typischen Österreicher“ bedient. Der „Ösi Bua“ trägt Lederhose, isst gerne Schweinsbraten, trinkt Bier, melkt Kühe und fährt Schi. Er konterkariert diese Stereotypen aber gleichzeitig durch seine augenscheinlich untypische Herkunft, sowie die Kombination von volkstümlichen Elementen (Volksmusik, Schuhplattler) mit modernen, internationalen Musik- und Tanzstilen.

Abbildung c: Internetauftritt des "Ösi-Bua" (Quelle: http://www.oesibua.at/)

Das Video „I bin da Ösi-Bua“ (verfügbar z. B. auf www.youtube.com) wird in der Klasse gezeigt und der Zeitungsartikel „Politischer Flüchtling aus Afrika setzt auf Volkstümliches. ‚Ösi Bua‘: Von Burundi in die Lederhose und die Charts“ (erschienen in der Wiener Zeitung vom 2. April 2012, siehe Ende des Kapitels) ausgeteilt. Dies dient als Grundlage für eine Diskussion, in der die folgenden Fragen behandelt werden sollen:

- Welche typisch österreichischen Klischees bedient der „Ösi-Bua“?
- Welche „untypischen“ Elemente vermischt er mit den Stereotypen?
- Warum glaubt ihr, verwendet der Künstler diese Klischees? Wie macht er sie sich zu Nutzen?

Alternativ oder ergänzend dazu kann die folgende Sequenz eingebaut werden:

Eine Fotoreihe der Künstlerin Mareike Hölter wird (z. B. auf Overhead-Folie) gezeigt (siehe Abbildung d).

Auf vier Fotos ist jeweils eine „typische“ Französin, Polin, Engländerin und Spanierin abgebildet. Jeder Schüler/ jede Schülerin wird wahrscheinlich problemlos erkennen, welche der Frauen welchem Land zugeordnet werden kann. Dadurch wird deutlich, wie weit verbreitet Stereotypen sein können. Die Schüler/innen werden aufgefordert, den Frauen entsprechende Eigenschaften zuzuordnen (z. B. die temperamentvolle, leidenschaftliche Spanierin, die hübsche, charmante Französin etc.). Danach folgt die Auflösung, dass es sich

Abbildung d: Stereotype Darstellungen von Europäerinnen Mareike Hölters (Quelle: Budke 2006, 140)

auf den Fotos um ein und dieselbe Frau, nämlich eine Deutsche, handelt. (In Anlehnung an Budke 2006, 140.)

Die beiden Sequenzen verfolgen dasselbe Ziel: Anhand der plakativen Darstellung gängiger Klischeevorstellungen wird rekonstruiert, welche Stereotypen und Vorurteile verbreitet sind. Durch die kreative Verarbeitung derselben erfolgt aber gleichzeitig deren Dekonstruktion. Sie werden „enttarnt" als leere Hülsen, die sich für bestimmte Zwecke zu Nutze machen lassen.

Der Akt der Konstruktion besteht nun darin, dass die Schüler/innen unterschiedliche und möglicherweise widersprüchliche Aspekte ihrer eigenen Identität reflektieren. Die Schüler/innen „erfinden" ihre eigene Wirklichkeit. Die Umsetzung kann dabei durchaus experimentell, kreativ und den Interessenslagen entsprechend geschehen. Die behandelten künstlerischen Beiträge können als Vorlage dienen. Beispielsweise können die Schüler/innen selbst Foto- oder Videoshootings durchführen. Die Darstellung kann aber auch in Form eines Textes oder eines mündlichen Beitrages erfolgen. Dafür sollte Zeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehen.

Diese Sequenz ermöglicht vor allem einen affektiven Zugang und das Herstellen eines subjektiven Bezuges zur Thematik, wodurch die Identifikation mit den Lerninhalten durch die Schüler/innen verstärkt wird. In der nächsten Sequenz erfolgt ein Wechsel von der individuellen auf die gesamtgesellschaftliche Ebene.

Der Fokus der nächsten Sequenz liegt auf der Rekonstruktion, d. h. es geht um das nachvollziehende Entdecken bereits vorhandener Wissensbestände. Themenspezifische Fachbegriffe und Theorien werden geklärt und erläutert. In einer „situierten Lernumgebung" werden Lernmaterialien für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen bereitgestellt und

selbstgesteuertes, handlungsorientiertes, komplexes Lernen in Interaktion und Kommunikation mit anderen wird ermöglicht. Die Schüler/innen können die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgabenstellung selbst festlegen sowie die Zeit, die sie dafür jeweils aufwenden möchten. Sie können bei manchen Aufgaben frei entscheiden ob, und wenn ja, mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Weiters besteht auch die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Aufgaben je nach Interesse zu wählen. Einige der Aufgabenstellungen verlangen ein hohes Maß an selbstgesteuerter Organisation und Planung. Die Medien zu dieser Sequenz sowie die dazu formulierten Arbeitsaufträge sind zum Teil entnommen aus oder angelehnt an Fassmann u. a. (2009, 74 – 77) und Emprechtinger u. a. (2012, 37 – 47).

Der Arbeitsplan (siehe Tabelle 3) besteht aus einem Grundlagen- und einem Vertiefungsteil. Im Grundlagenteil geht es darum, zu erkennen, dass Einwanderung ein prägendes Element der österreichischen Gesellschaft ist. Spezifika, wie z. B. Anteil und Herkunft der Einwanderer, der zeitlicher Verlauf der Einwanderung nach Österreich und Besonderheiten wie die Gastarbeiteranwerbung und ihre Folgen sollen rekonstruiert werden. Dabei wird auch der Umgang mit statistischen Daten und Darstellungen geübt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Zusammenspiel zwischen Einwanderung und dem österreichischen Arbeitsmarkt, wobei unterschiedliche Perspektiven eingenommen und Vor- und Nachteile unterschiedlicher Akteure und Akteurinnen beachtet werden sollen. Möglicherweise kann dadurch ein Perspektivenwechsel bei den Schüler/innen hervorgerufen werden, zumindest aber wird eine differenzierte Betrachtung dieses Aspektes forciert. Einen lebensweltlicher Bezug stellt schließlich die Spurensuche nach „Zeichen“ der Einwanderungsgesellschaft in der unmittelbaren Schul- und/ oder Wohnumgebung der Schüler/innen dar. Der Lernprozess im Rahmen dieser Aufgabe zeichnet sich besonders durch aktives, selbstgesteuertes, interaktives Lernen in einem authentischen und lebensnahen Kontext aus. Das Ergebnis kann dabei nicht konkret vorausgesagt werden. So könnte es durchaus passieren, dass die Schüler/innen keine Zeichen der Einwanderungsgesellschaft finden, was aber genauso interessante weiterführende Fragestellungen aufwerfen würde. Die Präsentationen der Ergebnisse der Spurensuche vor der Lerngruppe können im Verlauf der Sequenz zwischendurch eingebaut werden.

Im Vertiefungsteil werden Aspekte aus dem Grundlagenteil noch einmal aufgegriffen und anhand von durchaus komplexen Fragestellungen bearbeitet. Dabei geht es einerseits um die Erarbeitung von kognitivem Wissen – begriffliche Klärungen (z. B. Flüchtling, Asylwerber/in), Gesetzeslagen (Genfer Flüchtlingskonvention), Ablauf des Asylverfahrens

sowie Kennzeichen der österreichischen Zuwanderungspolitik. Andererseits steht aber immer auch eine kritisch-emanzipatorische Betrachtungsweise im Vordergrund, wodurch Interessen aufgedeckt und der Ist-Zustand in Frage gestellt werden soll.

Die Präsentation der Gruppenarbeiten zu den Vertiefungsthemen vor der Lerngruppe und der Lehrerin/ dem Lehrer steht am Ende der Sequenz. Es soll ausreichend Raum für Diskussionen zur Verfügung stehen. Dabei kann auch noch einmal die erste Einheit zu Vorurteilen und Stereotypen miteinbezogen werden, um festzustellen, ob sich die Vorstellungen der Schüler/innen durch die Unterrichtssequenz verändert haben. Teil der Abschlussdiskussion sollte eine auf der Metaebene des Lernens passierende Reflexion der Methode, des Lernprozesses und der Ergebnisse sein.

Hier muss eingeräumt werden, dass diese Sequenz sehr textlastig ist. Jedoch sind die Textpassagen im Pflichtteil eher kurz. Außerdem haben die Schüler/innen hier die Möglichkeit andere Aufgaben, wie die Spurensuche, das Erstellen der Präsentation, das Anfertigen der Diagramme, entsprechend ihrem individuellen Bedürfnis nach Ausgleich oder Abwechslung zum Lesen einzubauen. Die Vertiefungsaufgaben bestehen aus durchaus längeren Texten. Das Ziel des sinnhaften Erfassens des Inhalts kann durchaus als Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz gesehen werden. Da hier in Gruppen zusammengearbeitet wird, können die Texte für die intensivere Bearbeitung in Abschnitte aufgeteilt werden, womit die Schüler/innen die Möglichkeit haben, selbstständig und nach eigenem Ermessen eine Reduktion der Textfülle zu bewerkstelligen.

Pflicht/ Wahl	Aufgabenstellung	Kontrolle	Sozialform
Grundlagen			
P	**Österreich ist ein Einwanderungsland** a) Lies die beiden Kurztexte „Migration ist der Normalfall“ und „Familiennachzug statt Rotation“. b) Betrachte die Diagramme „Entwicklung des Ausländeranteils“ und „Ausländische Staatsangehörige“. c) Fertige Kopien der Diagramme an und verfasse jeweils eine kurze Erläuterung zu den Diagrammen. Versuche dabei auch Informationen aus den Kurztexten einzubauen.	L	☺
P und W	**Migration und Arbeitsmarkt** • Lies die Texte zum Thema Migration und Arbeitsmarkt. Wähle **mindestens einen** der folgenden Arbeitsaufträgen aus: • Liste schriftlich Vor- und Nachteile einer Migration nach Österreich für die Betroffenen auf. Stelle dem gegenüber, welche Vorteile und Herausforderungen Österreich aus dem Zuzug erwachsen. ODER • Nimm zu einem der folgenden Statements schriftlich Stellung und sammle dafür Argumente und Belege: Österreich ist ein Einwanderungsland./ Österreich profitiert von der Zuwanderung. ODER • Stelle Vermutungen an, warum ausländische Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt oft unter ihrer Qualifikation eingesetzt werden (Dequalifizierung). Welche Konsequenzen hat dies für die österreichische Wirtschaft?	Plenum	☺ oder ☺ ☺
P	**Spurensuche in der Einwanderungsgesellschaft** a) Begebt euch auf eine Spurensuche in der Wohn- oder Schulumgebung und dokumentiert „Zeichen“ der Einwanderungsgesellschaft (Fotos, Notizen, Video- oder Tonbandaufnahmen).	Präs	☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺ oder ☺ ☺ ☺ ☺

	b) Fertigt eine Bildschirmpräsentation mit euren Ergebnissen an.		
Vertiefung - Entscheide dich für **einen** der folgenden Vertiefungspunkte. Achtung! Es handelt sich dabei um Gruppenarbeiten. Kläre deshalb mit den anderen in deiner Gruppe, wer, wann, wie, welche Aufgabe übernimmt.			
W	**Genfer Flüchtlingskonvention** a) Die Texte „Asylwerber/in - Flüchtling“ und „Genfer Flüchtlingskonvention“ dienen als Grundlage für die Bearbeitung der folgende Fragestellungen: • Welche unterschiedlichen Fluchtgründe gibt es? • In welcher Weise sind die in der Genfer Flüchtlingskonvention genannten Kriterien eines Flüchtlings heute noch zeitgemäß? • Sollen auch Naturkatastrophen, Kriege und Konflikte als Fluchtgründe anerkannt werden? Warum ja/ nein? b) Fasst die wichtigsten Ergebnisse sowie zentralen Informationen aus den Texten auf einem Plakat für eine anschließende Präsentation zusammen.	Präs	☺ ☺ ☺ ☺
W	**Asylverfahren** a) Das Interview mit Petra Limberger (Geschäftsführerin Deserteurs- und Flüchtlingsberatung) dient als Grundlage für die Bearbeitung der folgende Fragestellungen: • Sollte der österreichische Staat wieder eine großzügigere Asylpolitik verfolgen und wieder mehr Menschen Asyl gewähren oder weiter eine strenge Asylpolitik umsetzen? ◦ Versucht Sichtweisen unterschiedlicher Akteur/innen (Flüchtlinge, Politiker/innen in Österreich und anderen Ländern, österreichische Bürger/innen, etc.) zu berücksichtigen. b) Fasst wichtigsten Ergebnisse sowie die zentralen Informationen aus dem Interview auf einem Plakat für eine anschließende Präsentation zusammen.	Präs	☺ ☺ ☺ ☺
W	**Österreichische Zuwanderungspolitik** a) Die Texte „Österreichische Zuwanderungspolitik“, „Wer darf in Österreich leben und arbeiten?“ und „Bevölkerungsentwicklung“ dienen als Grundlage für die Bearbeitung der folgenden Fragestellungen:	Präs	☺ ☺ ☺ ☺

	• Gibt es Hierarchien (Rangordnungen) bezüglich Zuwanderung nach Österreich? • Aus welchen Gründen dürfen so genannte Drittstaatangehörige nach Österreich wandern? • Welche Veränderungen gab es im Laufe der Zeit? • Welche Interessen verfolgt der Österreichische Staat mit seiner Zuwanderungspolitik? • Sollte es für unqualifizierte Arbeitskräfte leichter gemacht werden, sich in Österreich niederzulassen? b) Fasst die wichtigsten Ergebnisse sowie zentralen Informationen aus den Texten auf einem Plakat für eine anschließende Präsentation zusammen.		
P..... Pflichtaufgabe P/ W..... Pflichtaufgabe mit Wahlmöglichkeit W.....Wahlaufgabe Präs..... Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse L.....Lehrer/in kontrolliert die Ergebnisse Plenum..... Ergebnisse werden im Plenum verglichen und diskutiert ☺ ..... Einzelarbeit ☺ ☺ ..... Partnerarbeit ☺ ☺ ☺ ..... Gruppenarbeit zu dritt ☺ ☺ ☺ ☺ ..Gruppenarbeit zu viert oder mehr			

Tabelle 3: Arbeitsplan "Einwanderungsgesellschaft"

Medienbeobachtung

Auf Basis des neu erworbenen Fachwissens und der Einnahme kritischer Perspektiven, kann ein weiterer Fokus auf die Dekonstruktion, also auf das kritisches Hinterfragen von eingespielten Wirklichkeitskonstruktionen gelegt werden und zwar durch Medienbeobachtung. Die Planung dieser Sequenz erfolgt in Anlehnung an Emprechtinger (2012, 25f.).

Die Schüler/innen wählen eine Tageszeitung (z. B. Presse, Standard, Krone, Heute, Kleine Zeitung, Kurier, etc.), deren Berichterstattung zum Thema Einwanderung – unter besondere Berücksichtigung der bisher im Unterricht erarbeiteten Aspekte – sie über einen Zeitraum von zwei Wochen analysieren. Für diesen Zweck können gratis Probeabonnements angefordert werden. Medien haben einen entscheidenden Einfluss auf unsere Wirklichkeitsvorstellungen. Zu erwarten ist, dass zu Themen der Migration eine problematisierende Berichterstattung erfolgt, Migrant/innen also meist im Kontext von Konflikten und/ oder Problemen

vorkommen. Auch die differenzierte und korrekte Verwendung von Bezeichnungen ist fragwürdig.

Als Hilfestellung für die Analyse sollen folgende Fragestellungen dienen:

- In welchem Zusammenhang wird berichtet, worum geht es?
- Handelt es sich um eine eher positive oder eher negative Berichterstattung
- Welche Metaphern werden verwendet?
- Beschreibe die Fotos, Karikaturen und Grafiken, die verwendet werden.
- Kommen Migrant/innen selbst zu Wort oder wird nur über sie berichtet?
- Gibt es Stereotypen, die sich wiederholen?
- Werden Begriffe differenziert verwendet?

Sinnvoll wäre es, dass die Schüler/innen entsprechend der Tageszeitung, die sie untersuchen wollen, Arbeitsgruppen bilden. Innerhalb der Arbeitsgruppen soll ein Raster für die Analyse entwickelt werden. Die Gruppenmitglieder können so ihre Ergebnisse untereinander vergleichen und gemeinsam eine Präsentation (Plakat, Bildschirmpräsentation, etc.) erstellen.

M: Zeitungsartikel

"Ösi Bua": Von Burundi in die Lederhose und die Charts

Politischer Flüchtling aus Afrika setzt auf Volkstümliches. Erste Single "I bin da Ösi Bua" mit knapp 400.000 Klicks auf Youtube.

Wien. Das Video zum Mundartrap mit Elektrobeats aus dem Kuhstall, Breakdanceeinlagen in Lederhosen kombiniert mit Converseschuhen: Mit seiner Musik will Cedrick Mugiraneza mit gängigen Klischees brechen und gleichzeitig die Charts erklimmen. Als "Ösi Bua" tritt der 22-Jährige, der in Burundi geboren wurde, auf und legt wenig Wert darauf, besonders anspruchsvolle Lieder zu produzieren: "Ich will was Neues machen mit einfachen Texten, damit mich auch die jungen Leute verstehen."

Musik solle keine "große Kunst" sein, erklärte er im Gespräch. Bisher veröffentlichte Mugiraneza seine Single "I bin da Ösi Bua", die als Download bei iTunes erhältlich ist. Das Lied, das mit Textzeilen wie "I ess gern Schweinsbraten, dazu an Leberkas, i trink a Hoibe Bier und schau dabei verdammt guat aus" aufwartet, kann bereits knapp 400.000 Klicks auf Youtube vorweisen. "Wir produzieren sehr viel und dieses Jahr soll noch ein Album rauskommen. Es liegt noch viel Arbeit vor uns", meinte der Musiker.

Von Burundi über Traiskirchen nach Linz

Große Ambitionen hegt er etwa bei europäischen Gesangswettbewerb: "Mich haben schon viele auf den Song Contest angesprochen. Vielleicht mach' ich ja nächstes Jahr mit." An Selbstvertrauen mangelt es dem "Ösi Bua", der in Hubert von Goisern sein großes Vorbild gefunden hat, jedenfalls nicht: "Ich habe in meinem Leben nie gezögert, wenn ich an etwas geglaubt habe."

Nach Österreich kam er mit neun Jahren gemeinsam mit seiner Familie als politischer Flüchtling. "Seitdem haben wir alles daran gesetzt, dass wir richtige Ösis werden", erzählte Mugiraneza. Nach dem ersten Jahr im Flüchtlingslager Traiskirchen wohnt die Familie in Linz.

"Wir sind gut aufgenommen worden"

Aufmerksamkeit ist dem dunkelhäutige Rapper, der nie ohne Lederhose das Haus verlässt und etwa einen selbst gebastelten Spazierstock inklusive einer Klingel, einer Halterung für eine Flasche Bier und ein Schnapsglas hat, gewiss: "Ich bin eine Person, die immer auffällt, auch

wenn ich ganz normal angezogen wäre. Aber die meisten Leute reagieren positiv. Ich komme mit jedem zusammen und meistens endet eine Begegnung mit einer Halben Bier."

Praktisch keine negativen Erfahrungen erlebte Mugiraneza, der die Staatsbürgerschaft besitzt, seit seiner Ankunft in Österreich. "Wir sind sehr gut aufgenommen worden. Alle Zuwanderer, die hierher kommen und sagen, dass es ihnen schlecht geht, lügen und machen sich etwas vor. Bei ihnen daheim würde es ihnen viel schlechter gehen." Seine afrikanische Herkunft hat er noch nicht musikalisch eingebaut, aber "ich liebe und lebe meine Wurzeln, es wird dazu noch Lieder geben, aber kein 'Hakuna Matata', sondern etwas Spezielles".

(Quelle: Wiener Zeitung
http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_integration/gesellschaft/447650_Oesi-Bua-Von-Burundi-in-die-Lederhose-und-die-Charts.html, Stand: Februar 2013)

M: Österreich ist ein Einwanderungsland (gekürzt nach: Fassmann u. a. 2009, 74 f.)

Im Diskussionen rund um Zuwanderung nach Österreich werden häufig drei Tatsachen vernachlässigt:

Erstens war und ist Österreich ein Auswanderungsland, unzählige haben davon profitiert, in der Fremde eine zweite Heimat zu finden. Zweitens wurde die Zuwanderung nach Österreich aus Arbeitskräftemangel durch gezielte Anwerbung ab den 60er Jahren bewusst angekurbelt und hat einen wesentlichen Beitrag zum Wirtschaftswachstum und Wohlstand Österreichs geleistet. Drittens sind heterogene Zusammensetzungen und Zuwanderung der Normalfall in modernen Gesellschaften und nicht automatisch ein Nachteil.

Die Tatsache, dass Österreich seit Jahrzehnten ein Einwanderungsland ist und davon volkswirtschaftlich profitiert, ist noch nicht im kollektiven Bewusstsein verankert. Die skeptische bis ablehnende Haltung großer Bevölkerungsgruppen zur Zuwanderung und das daraus folgende gesellschaftspolitische Klima sind ein konkreter Nachteil im globalen Wettbewerb um höchstqualifizierte Arbeitskräfte.

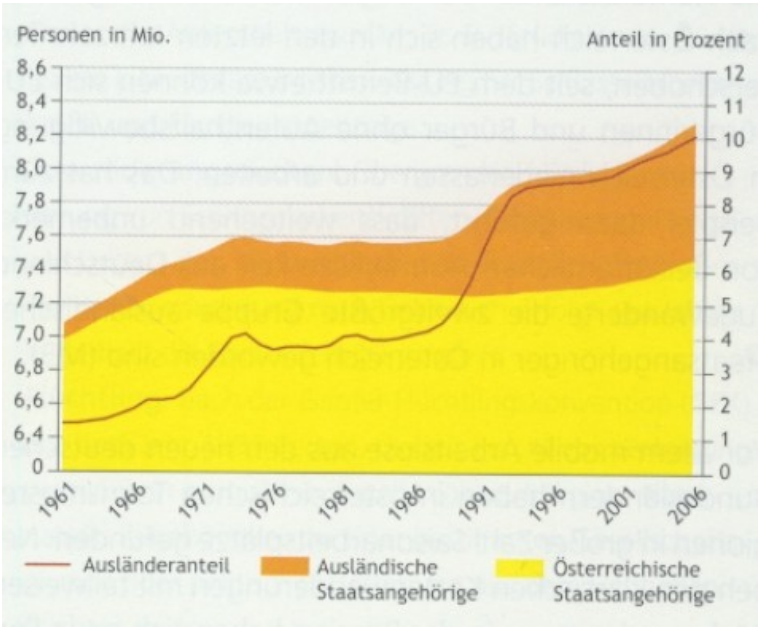

Abbildung e: Entwicklung des Ausländeranteils in Österreich 1961 - 2006 (Quelle: Fassman u. a. 2009, 75)

Seit den 60er Jahren wurden von Seiten der Industrie und Wirtschaft verstärkt billige Arbeitskräfte vor allem in der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien angeworben. Dies so genannten „Gastarbeiter" sollten nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Heimatländer zurückwandern und durch neue ersetzt werden. Das Rotationsprinzip funktionierte in der Praxis jedoch nicht, Zugewanderte haben die Lebensqualität schätzen gelernt und durch den Familiennachzug ihren Lebensmittelpunkt nach Österreich verlagert. Aber auch Unternehmen wollten qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht verlieren.

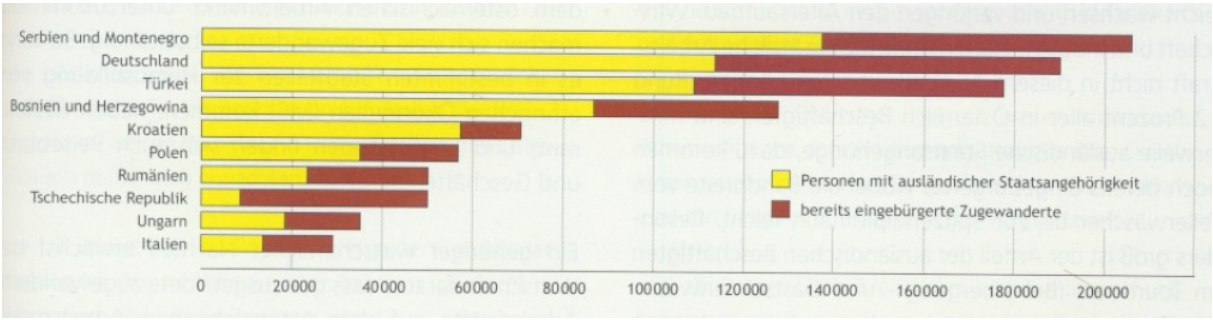

Abbildung f: Ausländische Staatsangehörige bzw. im Ausland geborene Österreicherinnen und Österreicher 2007 (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 75)

Fassmann, Heinz u. a. (2009): *Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe.* - Wien

M: Migration und Arbeitsmarkt (gekürzt nach Fassmann u. a. 2009, 76 f.)

Die Herkunftsländer der Migrantinnen und Migranten nach Österreich haben sich in den letzten Jahrzehnten verschoben, seit dem EU-Beitritt etwa können sich EU-Bürgerinnen und Bürger ohne Aufenthaltsbewilligung in Österreich niederlassen und arbeiten. Das hat zum Beispiel dazu geführt, dass weitgehend unbemerkt von der öffentlichen Aufmerksamkeit aus Deutschland Zugewanderte die zweitgrößte Gruppe ausländischer Staatsangehöriger in Österreich geworden ist.

Vor allem mobile Arbeitslose aus den neuen deutschen Bundesländern haben in österreichischen Tourismusregionen in großer Zahl Saisonarbeitsplätze gefunden. Es haben sich neue Formen der Arbeitsmigration entwickelt. So pendeln etwa tausende Arbeitskräfte wöchentlich, monatlich oder in unregelmäßigen Intervallen aus Ostmitteleuropa nach Österreich.

Abbildung g: "Spuren ethnischer Ökonomien" (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 76)

Zuwanderung und die etwas höheren Geburtenrate der Zugewanderten lassen die Bevölkerungszahl Österreichs leicht wachsen und verjüngen den Altersaufbau. Wirtschaft und Industrie hätten ohne die zusätzlichen Arbeitskraft nicht in diesem Ausmaß wachsen können. Rund 12 Prozent aller in Österreich Beschäftigten sind mittlerweile ausländische Staatsangehörige, dazu kommen noch Eingebürgerte, wobei die Bandbreite vom Tellerwäscher bis zur Spitzendiplomatin reicht. Besonders groß ist der Anteil der ausländischen Beschäftigten im Tourismus (Beherbergungs- und Gaststättenwesen 20 Prozent), bei den Unternehmensdienstleistungen (Reinigungsdienste etc. 21 Prozent) und im Bauwesen (19 Prozent).

Etliche Branchen – beispielsweise Wiener Spitäler – könnten ohne die ausländischen Arbeitskräfte gar nicht mehr auskommen. Es sind dies vor allem Berufe, die aufgrund der großen körperlichen Anstrengung bei niedrigem Einkommen und Sozialprestige sowie geringen Aufstiegschancen am heimischen Arbeitsmarkt wenig nachgefragt werden (etwa Pflegeberufe, Reinigungsberufe etc.). Da es für Neuankömmlinge schwer ist, auf dem

österreichischen Arbeitsmarkt unterzukommen, machen sich viele Zugewanderte selbstständig. So kann es in bestimmten Stadtteilen zur Herausbildung von ethnischen Ökonomien kommen, neben Restaurants und Marktständen finden sich auch Reisebüros und Geschäfte.

Ein gehöriger wirtschaftlicher Nachteil erwächst der Wirtschaft daraus, dass gut ausgebildete zugewanderte Arbeitskräfte auf dem österreichischen Arbeitsmarkt doppelt so oft wie Einheimische unter ihrem Qualifikationsniveau eingesetzt werden (Dequalifizierung).

Als Verliererinnen und Verlierer der Zuwanderung können sich am ehesten schlecht ausgebildete österreichische Arbeitskräfte sehen. Hier kann es in Niedriglohnbereichen des Arbeitsmarktes tatsächlich zu direkten Konkurrenzsituationen und zu einem Sinken des Lohnniveaus durch ständigen Neuzuzug kommen. Verdrängungsprozesse gibt es in diesem Arbeitsmarktsegment zwischen bereits länger in Österreich arbeitenden Migrantinnen und Migranten und neu Zugewanderten.

Österreich hat in vergangenen Jahrzehnten immer wieder (nach den Regeln der Genfer Flüchtlingskonvention) bei internationalen Krisen Flüchtlinge aufgenommen (zuletzt etwa Kosovo-Albaner). Die Zahl der in Österreich gestellten Asylanträge nimmt seit 2003 stark ab, die Anerkennungsquote lag 2008 etwa bei 10 bis 15 Prozent der Asylanträge.

Fassmann, Heinz u. a. (2009): *Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe.* - Wien

M: Genfer Flüchtlingskonvention (Quelle: Emprechtinger u. a. 2012, 38 f.)

Asylwerber/in - Flüchtling

„Asylwerber und Asylwerberinnen sind Menschen, die in einem fremden Land um Asyl, also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung angesucht haben und deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Im Asylverfahren entscheidet sich, ob die asylsuchende Person internationalen Schutz bekommt und damit als Flüchtling gilt.

Ein Flüchtling ist eine Person, die ihr Heimatland aus wohlbegründeter Furcht vor Verfolgung aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischer Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe verlassen hat (Art. 1 der Genfer Flüchtlingskonvention, GFK).

In der Genfer Flüchtlingskonvention und im österreichischen Asylgesetz ist festgelegt, wer Asyl bekommt und damit als Flüchtling in Österreich bleiben darf. Asylwerbende müssen belegen, dass sie in ihrem Heimatland politisch verfolgt werden.“ (www.unhcr.at/mandat/asylsuchende/kampagne-asylsuchende.html)

Auch wenn in einem Land Krieg herrscht, bedeutet dies nicht, dass eine Person, die aus diesem Land flieht, als Flüchtling anerkannt wird. Erst wenn sie nachweisen kann, dass sie selbst als Person verfolgt wird, erhält sie Asyl. Kriege, Umweltkatastrophen, Hunger sind daher keine anerkannten Asylgründe. Menschen, die vor Krieg flüchten, erhalten aber oft eine andere Form von Schutz, so genannten „subsidiären Schutz.“

Die GFK ist 60 Jahre als und ihre Wortwahl, insbesondere der Begriff Rasse ist nicht mehr zeitgemäß.

Genfer Flüchtlingskonvention

1951 wurde die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) beschlossen. Seitdem haben knapp 150 Länder weltweit den Schutz von Flüchtlingen unterschrieben, wobei die UNHCR (ein Programm der UNO) für die Umsetzung zuständig ist. Die GFK wurde ursprünglich für Flüchtlinge des Zweiten Weltkriegs eingeführt und als zeitlich begrenztes Instrument gesehen. In der Flüchtlingskonvention ist genau festgehalten, wer ein Flüchtling ist, welche Rechte und Pflichten ein Flüchtling hat und welche Hilfe sie oder er erhalten sollte. Nach internationalem Recht ist eine Flüchtling eine Person, die ihr Heimatland verlassen hat,weil sie wohlbegründete Furcht vor Verfolgung aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, politischen Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe hat. Die GFK legt fest, dass Schutzsuchende nicht an Orte zurückgeschickt werden dürfen, wo ihnen die Gefahr der

Verfolgung, Folter oder unmenschlicher Behandlung droht. Sie schließt aber auch bestimmte Gruppen wie z. B. Kriegsverbrecher/innen vom Flüchtlingsstatus aus.

Durch die Globalisierung sind neue Fluchtgründe von Menschen hinzugekommen. Politische Konflikte, Kriege sowie Nahrungs- und Wasserknappheit aufgrund von dürre und Überflutungen zwingen immer mehr Menschen dazu, ihre Heimat zu verlassen. Diese Fluchtgründe werden von der GFK nicht berücksichtigt. Menschen, die aus diesen Gründen aus ihrer Heimat flüchten müssen, werden von der GFK nicht geschützt. Deshalb wird darüber diskutiert, ob die GFK in ihrem heutigen Wortlaut noch passen ist oder ob zusätzliche Abkommen geschaffen werden sollten. Dabei muss aber bedacht werden, dass die GFK eine Konvention ist, der knapp 150 Staaten beigetreten sind. Sie ist somit ein wichtiges Instrument zum Schutz von Flüchtlingen.

Subsidiärer Schutz

Die Genfer Flüchtlingskonvention, das wichtigste Instrument des internationalen Flüchtlingsrechts, bezieht sich nicht explizit auf Menschen, die vor Konflikten fliehen, obwohl in den letzten Jahren die meisten großen Flüchtlingsbewegungen durch Bürgerkriege ausgelöst wurden, in denen religiöse oder ethnische Gewalt eskalierten.

Diese Personen erhalten subsidiären Schutz, der jedoch nur für die Dauer der kriegerischen Auseinandersetzungen erteilt wird. Zudem muss der subsidiäre Schutz jährlich verlängert werden.

(Quelle: www.unhcr.at)

Emprechtinger, Magdalena u. a. (2012): *Vom Kommen und Gehen. Migration* von *und* nach *Österreich.* Multimediales Bildungsmaterial ab 13 Jahren. - Wien

M: Asylverfahren - Interview mit Petra Limberger (Deserteurs- und Flüchtlingsberatung Wien) vom 25.5.2012 (Quelle: Emprechtinger u. a. 2012, 41 ff.)

1. **Wie wird eine Person ein/e Asylwerber/in?**

Asylwerber/in wird sie dadurch, dass sie einen Antrag auf Gewährung von internationalem Schutz (Asylantrag) stellt. Damit beginnt das Asylverfahren, in dem geprüft wird, ob eine Person in Österreich bleiben darf oder nicht. Ein Antrag kann entweder bei der Polizei, Bezirkshauptmannschaft oder direkt in der Erstaufnahmestelle gestellt werden. Derzeit gibt es drei Erstaufnahmestellen in Österreich: in Traiskirchen (NÖ), in Thalham (OÖ) und am Flughafen Wien-Schwechat. Dabei muss persönlich in der Erstaufnahmestelle vorgesprochen und um Schutz vor Verfolgung angesucht werden.

2. **Was passiert im Erstaufnahmezentrum?**

Im Erstaufnahmezentrum wird das so genannte Zulassungsverfahren geführt. Im Zulassungsverfahren wird erst geprüft, ob ein Asylantrag überhaupt in Österreich möglich ist. War ein/e Asylwerber/in nämlich schon vor der Einreise nach Österreich in einem anderen, sicheren Land (wie z. B. in einem anderen EU-Staat), dann ist dieser Staat für die Durchführung des Verfahrens verantwortlich. Der/ die Asylwerber/in wird dorthin zurückgeschickt, egal ob er/ sie das möchte. Ein weiterer Grund für eine Ablehnung eines Asylantrages kann sein, dass die Person schon ein Asylverfahren hatte und keine neuen Gründe vorbringen kann. Während der Zulassungsverfahren müssen die Asylwerber/innen verschiedene Untersuchungen unterziehen: Befragungen, Durchsuchungen, erkennungsdienstliche Behandlung (Fingerabdrücke etc.). Das Zulassungsverfahren kann bis zu 20 Tage dauern, in manchen Fällen länger.

3. **Was ist die Unterbringungssituation im Erstaufnahmezentrum?**

Erstaufnahmezentren wie z. B. Traiskirchen sind größere Quartiere. Dort werden Männer, Frauen und Kinder getrennt untergebracht. In Traiskirchen leben oft hunderte Personen aus verschiedenen Ländern auf engstem Raum. Auf persönliche Bedürfnisse kann dabei kaum eingegangen werden, es kommt daher immer wieder zu Konflikten. Während des gesamten Zulassungsverfahren in der Erstaufnahmestelle dürfen sich Asylwerber/innen nur innerhalb des Bezirks aufhalten, in dem sich ihre Unterkunft befindet. Wenn Asylwerber/innen zum Asylverfahren zugelassen werden, bekommen sie einen platz in einem Heim eines Bundeslandes oder einer Hilfsorganisation.

4. Was darf ein/e Asylwerber/in?

Asylwerber/innen haben nur einen eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Theoretisch können sie eine Beschäftigungsbewilligung erhalten. Dies ist in der Praxis jedoch schwierig, da sie auch dann lediglich als Saisonarbeitskräfte in der Landwirtschaft und im Tourismus arbeiten dürfen. Daneben steht ihnen die Mitarbeit im Quartier, eine gemeinnützige Beschäftigung bzw. die Selbstständigkeit (z. B. Zeitungsverkäufer/innen) offen.

Asylwerber/innen, die kein Einkommen haben, erhalten eine so genannte Grundversorgung. Wenn sie in ein anderes Bundesland umziehen möchten, verlieren sie in der Regel diese staatliche Unterstützung. Reisen innerhalb Österreich sind möglich, allerdings dürfen Asylwerber/innen in der Regel nicht länger als drei Tage von ihrer Unterkunft wegbleiben, da sie dann ihren Heimplatz und die Unterstützung verlieren können.

Die Grundversorgung umfasst eine Krankenversicherung, Unterkunft und Verpflegung. Wenn Asylwerber/innen etwa in Wien in einem Heim Unterkunft und Verpflegung erhalten, bekommen sie monatlich € 40,- Taschengeld. Wenn sie in einer privaten Wohnung wohnen, bekommen sie € 110,- für die Miete und € 180,- monatlich für Verpflegung.

5. Wie lange dauert durchschnittlich ein Asylverfahren?

Das ist ganz unterschiedlich, im durchschnitt einige Jahre. Es gibt aber auch Personen, die innerhalb weniger Wochen oder Monate schon eine Entscheidung bekommen, oder Fälle, in denen Menschen zehn Jahre und länger warten musste.

6. Wie kann ein Asylverfahren ausgehen?

Nachdem im Asylverfahren der Antrag einer Person geprüft wurde, kann es zu folgenden Entscheidungen kommen:

a) **Anerkannter Flüchtling:** Wenn jemand Asyl erhält, hat die Person weitgehend die gleichen Rechte wie Österreicher/innen. Anerkannte Flüchtlinge können ihre Kernfamilie (Ehegatten bzw. unverheiratete minderjährige Kinder, bei minderjährigen Kindern die Eltern) nachholen. Sie dürfen arbeiten und reisen.

b) **Subsidiärer Schutz:** Wenn die Asylbehörde zu dem Schluss kommt, dass es sich um keinen Flüchtling handelt, wird überprüft, ob im Herkunftsland Gefahr besteht, dass die Person Opfer von Folter oder unmenschlicher Behandlung wird oder ihr der Tod droht (z. B. aufgrund eines Bürgerkrieges). Wenn eine solche Gefahr besteht, erhält die Person vorläufig für ein Jahr subsidiären Schutz. Es wird jährlich überprüft, ob sie

in ihr Herkunftsland zurückgeschickt werden kann oder in Österreich bleiben darf. Subsidiär Schutzberechtigte haben einen freien Zugang zum Arbeitsmarkt und dürfen reisen.

c) **Humanitäres Bleiberecht:** Wenn die Asylbehörden entscheiden, dass jemand weder verfolgt wird noch sonst im Herkunftsland gefährdet ist, wird noch überprüft, ob diese Person aus Österreich ausgewiesen werden kann. Wenn sie gut integriert ist, z. B. seit längerer Zeit (etwa ab fünf Jahren) ein intensives Privat- und Familienleben in Österreich führt und nicht strafrechtlich verurteilt wurde, kann sie nicht ausgewiesen werden und bekommt das so genannte „Bleiberecht". In manchen fällen kann das Bleiberecht nur vorübergehend erteilt werden.

d) **Negativer Asylbescheid:** Wenn jemand einen negativen Asylbescheid erhält, kann die Person gegen diese Entscheidung ankämpfen und in Berufung gehen. Sind alle Möglichkeiten ausgeschöpft und ist der Ausgang des Asylverfahrens negativ, hat die Person kein Recht mehr sich in Österreich aufzuhalten. Wenn sie nicht freiwillig ausreist, sind Schubhaft und Abschiebung die Konsequenzen.

7. Wie hat sich die Zahl der gestellten Asylanträge seit den 1980er Jahren entwickelt?

Tendenziell sind die Asylanträge in den letzten Jahren zurückgegangen, u. a. weil eine Antragstellung aus dem Ausland nur noch jenen Personen möglich ist, die einen engen Angehörigen in Österreich haben, dem bereits Asyl oder subsidiärer Schutz gewährt wurde. Alle anderen Personen müssen zunächst irgendwie nach Österreich gelangen, um hier einen Antrag stellen zu können. Die wenigsten können aber die Voraussetzungen erfüllen, die notwendig sind, um legal nach Österreich einreisen zu können (z. B. ausreichende finanzielle Mittel, Papiere etc.). Deshalb reisen die meisten „illegal" nach Österreich mit Hilfe von Schlepper/innen. Bis zum Ende des kalten Krieges waren Flüchtende und ihre Fluchthelfer in der Öffentlichkeit noch positiver besetzt. Danach änderte sich die öffentliche Wahrnehmung, flüchtende wurden immer mehr zu „Asylanten", ihre Fluchthelfer/innen zu „Schlepper/innen". Seit den 1980er Jahren werden jedoch die Asylgesetze in Österreich immer strenger. Es wird somit immer schwieriger Asyl zu erhalten.

Emprechtinger, Magdalena u. a. (2012): *Vom Kommen und Gehen. Migration* von *und* nach *Österreich.* Multimediales Bildungsmaterial ab 13 Jahren. - Wien

M: Österreichische Zuwanderungspolitik (Quelle: Emprechtinger u. a. 2012, 45 f.)

Der Staat steht Zuwanderung nicht neutral gegenüber. Er versucht diese mit Gesetzen und Maßnahmen je nach Bedarf zu steuern. Wer willkommen, wer geduldet und wer unerwünscht ist, hängt dabei von unterschiedlichen, insbesondere aber wirtschaftlichen Faktoren ab. Diese verändern sich im Laufe der Zeit.

So erlebte Österreich z. B. in den 1960er Jahren einen wirtschaftlichen Aufschwung. Daher wurden von der Wirtschaft unqualifizierte Arbeitskräfte (also Arbeitskräfte ohne spezielle Ausbildung) benötigt. Da es im Land nicht genügend gab, beschloss der österreichische Staat (wie viele andere europäische Staaten), Arbeitskräfte aus wirtschaftsschwachen Ländern anzuwerben. Österreich wurde dabei vor allem im ehemaligen Jugoslawien und der Türkei mit eigenen Anwerbebüros aktiv. Die Idee war, dass Arbeitskräfte (sogenannte Gastarbeiter/innen) für ein Jahr in Österreich arbeiten und mit ihrem Ersparten in ihre Heimat zurückkehren. Eine Gewinnsituation für beide Seiten – so der Plan.

Die Realität sah allerdings anders aus. Unternehmen wollten die Arbeitskräfte teilweise länger als ein Jahr behalten und viele Gastarbeiter/innen wollten länger als ein Jahr in Österreich arbeiten. So blieb ein Teil der Arbeiter/innen in Österreich und sie holten ihre Familien nach.

Als sich in den 1970er Jahren die wirtschaftliche Situation verschlechterte, wurde Anwerbung gestoppt. Es wurde schwieriger für Arbeitskräfte legal nach Österreich zu kommen, um hier zu arbeiten.

Heute bemüht sich die Politik wieder Arbeitskräfte aus dem Ausland anzuwerben. Im Gegensatz zu früher sind es nun aber vor allem qualifizierte Arbeitskräfte (Arbeitskräfte mit spezieller nachgefragter Ausbildung wie z. B. IT-Techniker/innen, Schweißer/innen, Elektrotechniker/innen etc.). Diese sollen für den österreichischen Arbeitsmarkt gewonnen werden.

Je nach politischer und wirtschaftlicher Situation versucht die Politik die Zuwanderung in ihrem Sinne zu lenken. Eine totale Kontrolle der Zuwanderung durch die Politik ist aber schwierig, da immer die Möglichkeit besteht, irregulär (also ohne Genehmigung) hier zu leben und zu arbeiten.

Wer darf in Österreich leben und arbeiten?

Entscheidend dafür, wer nach Österreich kommen darf, um hier zu leben und zu arbeiten, ist die Staatsbürgerschaft einer Person.

Am einfachsten ist es für Personen aus dem Europäischen Wirtschaftsraum (EU, Norwegen, Island, Lichtenstein) und der Schweiz. Weder sie noch ihre Familienangehörigen brauchen eine Genehmigung, um in Österreich zu studieren oder zu arbeiten (Recht auf Freizügigkeit).

Aufgrund von Übergangsbestimmungen dürfen Bürger/innen aus Rumänien und Bulgarien allerdings erst ab 2014 in Österreich arbeiten.

Personen die aus anderen Ländern zuwandern wollen (so genannte Drittstaatsangehörige), brauchen einen Aufenthaltstitel und eine Arbeitsbewilligung. Diese werden vor allem aus folgenden Gründen erteilt:

Studium

Drittstaatsangehörige, die an einer österreichischen Hochschule inskribiert sind, dürfen zum Studieren nach Österreich kommen. Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist für diese Gruppe allerdings beschränkt. Um arbeiten zu können, brauchen sie eine Beschäftigungsbewilligung. Zusätzlich muss bei einer Beschäftigung über 10 Stunden (später 20 Stunden) geprüft werden, ob die Stelle nicht mit österreichischen oder „integrierten ausländischen Arbeitskräften" besetzt werden kann.

Arbeit

Derzeit bemüht sich der österreichische Staat qualifizierte Arbeitskräfte(so genannte Schlüsselarbeitskräfte wie z. B. IT-Techniker/innen, Schweißer/innen, Elektrotechniker/innen etc.) anzuwerben. Um diese für Österreich zu gewinnen, wurde i Jahr 2011 (in Anlehnung an die US-amerikanische Green Card oder die Blue Card der EU) eine Rot-Weiß-Rot-Karte eingeführt. Diese ermöglicht Personen, die hochqualifiziert sind oder über Ausbildungen verfügen, die in Österreich nachgefragt werden, zuzuwandern.

Der Bedarf an unqualifizierten Arbeitskräften wird zum großen Teil über Saisonarbeiter/innen und nachziehende Familienangehörige (siehe unten) gedeckt.

Je nach Bedarf wird von der Politik eine Quote für Saisonniers und Erntehelfer/innen festgelegt. Sie arbeiten vorwiegend im Tourismus und in der Land- und Forstwirtschaft und dürfen nur eine kurze Zeit (max. 6 Monate bzw. 6 Wochen) in Österreich bleiben und arbeiten. Dann müssen sie das Land wieder verlassen.

Familien

Im Zuge der Familienzusammenführung können Familienangehörige (Ehepartner/innen, eingetragene Partner/innen und minderjährige Kinder) von Schlüsselkräften oder von

Personen, die schon länger in Österreich niedergelassen sind, den Aufenthaltstitel Familienangehörige/r bekommen. Allerdings erhält jährlich nur eine bestimmte Menge an Personen diesen Status (quotenpflichtig) und es müssen ausreichend finanzielle Mittel nachgewiesen werden. Familienangehörige haben einen unbeschränkten Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt. Seit Juli 2011 müssen Personen, die um diesen Aufenthaltstitel ansuchen, Basiskenntnisse in Deutsch nachweisen.

(Quelle: www.migration.gv.at)

Emprechtinger, Magdalena u. a. (2012): *Vom Kommen und Gehen. Migration* von *und* nach *Österreich.* Multimediales Bildungsmaterial ab 13 Jahren. - Wien

8 Fazit

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass die vorgestellten didaktischen Modelle, Ansätze, Konzepte jeweils unterschiedliche Funktionen für die Umsetzung von interkulturellem Unterricht erfüllen können und sich dabei zum Teil gegenseitig ergänzen. Dabei haben sich manche Aspekte als besonders konstruktiv erwiesen, andere zeigten, dass sie im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen eher problematische Konsequenzen mit sich bringen können. In diesem abschließenden Fazit soll eine Synthese der verschiedenen Bedeutungen der didaktischen Ansätze für interkulturelles Lernen hergestellt werden. Diese ist durchaus als Orientierung und Empfehlung für Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen, die einen didaktisch fundierten interkulturellen Unterricht durchführen wollen.

Entscheidungen für Ziele von übergeordneter Bedeutung sollten sich am Bildungsbegriff orientieren. Der (Allgemein-)Bildungsbegriff nach Klafki eignet sich dabei im Besonderen für interkulturelles Lernen, stellt er doch die Selbstbestimmung und Emanzipation von Fremdbestimmung in den Mittelpunkt sowie die Ausbildung von Individualität, aber auch die Auseinandersetzung mit der historisch-gesellschaftlich-kulturellen Welt. Im Bildungsbegriff nach Robinsohn kommt neben der Allgemeinbildung auch sogenanntem „lebensbezogenen Anwendungswissen“ eine ebenso große Bedeutung zu. Schüler/innen sollen zur Bewältigung von Lebenssituationen durch die Ausbildung der dafür notwendigen Qualifikationen befähigt werden. Auch dieses Verständnis von Bildung ist für das Treffen von Zielentscheidungen im interkulturellen Unterricht eine legitime und sinnvolle Orientierungshilfe. Anhand dieses Bildungsbegriffes lassen sich neben Ziel- auch Inhaltsentscheidungen begründen, denn über die Ermittlung der Lebenssituationen und den entsprechenden Qualifikationen, werden die Bildungsinhalte festgelegt.

Einen weiteren Anhaltspunkt für die inhaltliche Gestaltung interkulturellen Unterrichts liefern die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ nach Klafki, wie z. B. soziale Ungleichheit, ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen, nationale Identitätsbestimmung etc. Sie bilden den thematischen Rahmen für detailliertere inhaltliche Entscheidungen.

Für die Struktur der Unterrichtsplanung möchte ich keine eindeutige Empfehlung abgeben. Vielmehr liefern die unterschiedlichen Konzepte Impulse, die es zu berücksichtigen gilt, jedoch halte ich das starre Durchexerzieren eines Planungsschemas nicht unbedingt für

notwendig und sinnvoll. Beispielsweise erachte ich die Bestimmung von Lernzielen, die konsistent und im Einklang mit einem übergeordneten Ziel sind, durchaus für wichtig im interkulturellen Unterricht. Der Operationalisierungsprozess im lernzielorientierten Ansatz bringt m. E. aber zu viele negative Konsequenzen mit sich, wie die Überbetonung von kognitiven Lernzielen, die Vernachlässigung von solchen Lernzielen, die nicht anhand konkreten Verhaltens „gemessen" werden können und die Forcierung der technischen Reiz-Reaktions-Vermittlung, anstatt eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses. Ich empfehle daher, expliziten Lernzielformulierungen eine entsprechende Bedeutung als Teil der Planung von interkulturellem Unterricht zukommen zu lassen, sich dabei aber nicht zu sehr auf die strikten Vorgaben der Operationalisierung zu versteifen, sondern Lernziele eher als „nicht direkt beobachtbare Verhaltensdisposition" (nach Jank und Meyer) zu begreifen.

Die Formulierung von Lernzielen, anhand derer die „Leistung" der Schüler/innen überprüft werden soll, ist als „thematische Strukturierung" Teil des Perspektivenschemas zur Unterrichtsplanung nach Klafki. Ein weiterer essentieller Teil des Schemas, der es wichtig für interkulturelles Lernen macht, ist die Analyse der konkreten sozio-kulturellen Ausgangsbedingungen der Lerngruppe, d. h. die individuellen Biographien und spezifische soziale Verhältnisse, unterschiedliche Wahrnehmungen, Vorurteile, Einstellungen etc. sollen bewusst in die Unterrichtsplanung miteinbezogen werden. Ein Punkt, bei dem die Kritisch-konstruktive Didaktik eher wenige bedeutende Anhaltspunkte liefert, ist die unterrichtsmethodische Strukturierung. Doch genau hier können konstruktivistisch orientierte Konzepte für den interkulturellen Unterricht wertvolle Orientierung bieten.

Die „radikale Subjektorientierung" (Jank und Meyer 2008, 297) in konstruktivistischen Ansätzen zeigt ihren Niederschlag in einer unterrichtsmethodischen Gestaltung, die durch Selbststeuerung, Mitbestimmung, Freiräume, Kommunikation und Interaktion geprägt ist. Die situierte Lernumgebung erachte ich dabei als sehr nützlich für die methodisch-didaktische Planung von interkulturellem Unterricht. Als „Mischform", die eine Betonung der aktiven Schülerrolle vorsieht, gleichzeitig aber Instruktionen in einem gewissen Maß zulässt, ist sie besonders für komplexe Aufgabenstellungen geeignet, wie sie Teil des interkulturellen Lernens sein sollten.

Doch nicht allein in der Hilfe bei der methodischen Konzeption liegt die Bedeutung konstruktivistisch orientierter Ansätze und Konzepte für interkulturelles Lernen im GW-Unterricht. Auch die Gliederung des Lernprozesses in Konstruktion, Dekonstruktion und

Rekonstruktion hat sich für die Unterrichtsplanung als sehr passend erwiesen. Der „Dreiklang von Erforschen, Entdecken und Enttarnen“ (Kron 2008, 154) dient zur sinnvollen Strukturierung von Sequenzen interkulturellen Lernens, vor allem, weil die Dekonstruktion einen bedeutenden Aspekt der interkulturellen Bildung darstellt und ihr hier die entsprechende Wichtigkeit eingeräumt wird.

Bei der Planung von interkulturellem Unterricht sollte auch die konstruktivistische Lerntheorie eine Rolle spielen und Didaktiker/innen sollten sich mit ihr vertraut machen. Denn die Annahme, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter, emotionaler, sozialer Prozess ist und neue Erfahrungen nur an bereits vorhandenen Wissensbeständen anknüpfen können, um diese weiterzuentwickeln und so neues Wissen zu generieren, hat direkte Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht. Das ist für interkulturelles Lernen vor allem auch deshalb essentiell, weil Alltagserfahrungen und lebensnahe Kontexte einen bedeutende Rolle spielen, sowohl als inhaltlicher Ausgangspunkt, aber auch im Sinne der Schülerorientierung.

Abschließend empfehle ich weiters für Lehrerinnen und Lehrer, die interkulturellen Unterricht durchführen wollen, sich mit Konstruktivismus als Theoriegebäude vertraut zu machen, da wesentliche Elemente des interkulturellen Lernens, wie die Vorstellung von kulturellen oder nationalen Identitäten als soziale Konstrukte oder das Ziel der Enttarnung von homogenisierenden Darstellungen als Konstruktionen, auf konstruktivistischen Perspektiven fußen.

Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (2010): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. - Darmstadt

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (1978): *Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzerlaß zum Unterrichtsprinzip.* http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzerlass.pdf (Stand: November 2012)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2006): *Geographie und Wirtschaftskunde.* Oberstufenlehrplan neu AHS. www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf (Stand: Februar 2013)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2009): *Das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen.* http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml (Stand: April 2012)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2010): *Interkulturelles Lernen. Lehrplanbestimmungen.* http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml (Stand: April 2012)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur) (2012): *Politische Bildung.* http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml (Stand: Nov. 2012)

Boitllehner, Isabella (Hg.) (2012): *Interkulturelle Kompetenz an Schulen*. - Linz

Budke, Alexandra (2006): *Nationale Stereotypen als soziale Konstruktion im erdkundeunterricht.* In: Mirka Dickel und Detlef Kanwischer (Hg.): *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert.* (= Praxis Neue Kulturgeographie, Band 3) – Berlin, S. 139 – 154

Budke, Alexandra (Hg.) (2008): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht.* - Potsdam

Budke, Alexandra (2008): *Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens*. In: Alexandra Budke (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht.* - Potsdam, S. 9 – 30

Dickel, Mirka und Detlef Kanwischer (Hg.) (2006): *TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. (= Praxis Neue Kulturgeographie, Band 3) – Berlin

Ecker, Maria u. a. (2012): *Ein Mensch ist ein Mensch. Rassismus, Antisemitismus und sonst noch was...* erinnern.at – Dornbirn

Emprechtinger, Magdalena u. a. (2012): *Vom Kommen und Gehen. Migration* von *und* nach *Österreich.* Multimediales Bildungsmaterial ab 13 Jahren. - Wien

Fassmann, Heinz u. a. (2009): *Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe.* - Wien

Gebhardt, Hans, Paul Reuber und Günther Wolkersdorfer (Hg.) (2003): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen.* - Berlin

Geuting, Manfred (2004): *Zur handlungstheoretischen Didaktik: Ein bedeutendes Curriculum–Programm.* Online verfügbar unter: http://www.bildungsstudio.de/geuting/bildungsstudio/inhalt/2.%20wissensvermittlung/2.10%20lehrplantheorie_curriculumtheorie/Curriculum-Programm.pdf (Stand: Februar 2013)

Glasze, Georg und Aika Meyer (2008): *Kulturelle Vielfalt als politisches Konzept und als Leitbild für den Erdkundeunterricht – eine kritische Auseinandersetzung.* In: Alexandra Budke (Hg.) *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. - Potsdam, S. 49 – 66

Gudjons, Herbert und Rainer Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien.* - Hamburg

Haversath, Johann-Bernhard (Mod.) (2012): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung.* - Braunschweig

Hintermann, Christine (2007): *Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine empirische Analyse unter Jugendlichen in Wien.* In: SWS-Rundschau 4/ 2007, S. 477 - 499

Hörner, Wolfgang, Barbara Drinck und Solvejg Jobst (2008): *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe.* - Opladen und Farmington Hills

Jank, Werner und Hilbert Meyer (1990): *Didaktische Modelle: Grundlegung & Kritik.* - Oldenburg

Jank, Werner und Hilbert Meyer (2008): *Didaktische Modelle.*- Berlin

Kalpaka, Annita und Paul Mecheril (2010): *„Interkulturell". Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven.* In: Paul Mecheril u. a.: *Einführung in die Migrationspädagogik.* - Weinheim und Basel, S. 77 - 98

Kestler, Franz (2002): *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. - Bad Heilbrunn

Klafki, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.*. - Weinheim und Basel

Klafki, Wolfgang (1999): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Oder: Zur Neufassung Didaktischer Analyse.* In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien.* - Hamburg, S. 13 – 34

Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.*. - Weinheim und Basel

Krause, Uwe (2011): *Toleranz kennt Grenzen.* In: Praxis Geographie 7 – 8/ 2011, S. 16 - 21

Kron, Friedrich W. (2008): *Grundwissen Didaktik.* - München

Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung.* (= Lernen für Europa Band 10) - Münster

Luciak, Mikael und Susanne Binder (2010): *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN". Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen.* Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html (Stand: Aust 2012)

Markom, Christa und Heidi Weinhäupl (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern.* (= Sociologica, Band 11) – Wien

Massing, Peter und Klaus-Bernhard Roy (Hg.) (2005): *Politik – Politische Bildung – Demokratie.* (= Reihe Politik und Bildung – Band 40) - Schwalbach

Mecheril, Paul u. a. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* - Weinheim und Basel

Mecheril, Paul und Bernhard Rigelsky (2007): *Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und*

die Ausländerpädagogik. In: Christine Riegel und Thomas Geisen (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen.* - Wiesbaden, S. 61 – 80

Möller, Christine (1999): *Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz.* In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): *Didaktische Theorien.* - Hamburg, S. 75 – 92

Mönter, Leif (2008): *Interkulturelles und antirassistisches Lernen im geographisches Unterricht*. In: Alexandra Budke (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. - Potsdam, S. 81 - 96

Neeb, Kerstin (2009): *Frischer wind im GW-Unterricht – Perspektiven einer konstruktivistischen Geogaphiedidaktik.* In: GW-Unterricht 113/ 2009, S. 11 – 21

Neubert, Andreas (2011): *Lernzielorientierte bzw. curriculare Theorien und Modelle.* Wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltung Technische Universität Chemnitz

Nieke, Wolfgang (2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag.* (= Schule und Gesellschaft Band 4) - Wiesbaden

Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung.* - Bad Heilbrunn

Otto, Karl-Heinz (2012): *Didaktische Modelle und Prinzipien.* In: Johann-Bernhard Haversath (Mod.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung.* - Braunschweig, S. 37 – 55

Otto, Karl-Heinz und Stephan Schuler (2012): *Pädagogisch-psychologische Ansätze.* In: Johann-Bernhard Haversath (Mod.): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung.* - Braunschweig, S. 133 – 164

Pichler, Herbert (2010a): *Unterrichtsbeispiel. Wo kommt meine Familie her? Spurensuche zur Erforschung der Migrationsgeschichten in der Klasse.* In: Gertraud Diendorfer u. a. (Hg.): *Migration – ein Thema im Unterricht*. www.demokratiezentrum.org (Stand: Jänner 2013)

Pichler, Herbert (2010b): *Migration mach Geographie(n). Kooperatives offenes Lernen im Spannungsfeld Individualisierung und Kooperation.* In: geographie heute 285/2010, S. 24 – 28

Pott, Andreas (2008): *Neue Kulturgeographie in der Schule? Zur Beobachtung von Kulturen,*

Räumen und Fremden. In: Alexandra Budke (Hg.): „Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht“ - Potsdam, S. 33 – 48

Rathje, Stefanie (2006): *Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes.* In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3

Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool.* - Weinheim und Basel

Riegel, Christine und Thomas Geisen (Hg.) (2007): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen.* - Wiesbaden

Rinschede, Gisbert (2007): *Geographiedidaktik*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. - Paderborn u.a.

Schiffer-Nasserie, Arian (2008): *Europa-Erziehung im Erdkundeunterricht – Ein Beitrag zu einer interkulturellen und antirassistischen Zukunft?* In: Budke, Alexandra (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht.* - Potsdam, S. 67 – 80

Schneider, Irmela und Christian W. Thomsen (Hg.) (1997): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste.* - Köln

Schrüfer, Gabriele (2010): *Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen.* In: Gabriele Schrüfer und Ingrid Schwarz (Hg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Band 4 der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“ - Münster, S. 101 – 110

Schrüfer, Gabriele und Ingrid Schwarz (Hg.) (2012): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. (=Band 4 der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“) - Münster

Schulte, Bernd (1997): *Kulturelle Hybridität. Kulturanthropologische Anmerkungen zu einem „Normalzustand“.* In: Irmela Schneider und Christian W. Thomsen (Hg.): *Hybridkultur. Medien, Netzte, Künste.* - Köln, S. 245 - 263

Sitte, Wolfgang (2000): *Entstehung und Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW).* gw.eduhi.at/didaktik/woess/sitte.doc (Stand: Oktober 2012)

Strüver, Antje (2003): „*Das duale System": Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Identitätskonstruktionen aus feministisch-poststrukturalistischer Perpektive.* In: Hans Gebhart, Paul Reuber und Günter Wolkersdorfer (Hg.): *Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen.* – Berlin, S. 113 – 130

Wiener Zeitung online-Ausgabe vom 02.04.2012 http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/wz_integration/gesellschaft/447650_Oesi-Bua-Von-Burundi-in-die-Lederhose-und-die-Charts.html (Stand: Februar 2013)

Vielhaber, Christian: *Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht.* In: Geographiedidaktik kreuz und quer. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 15 1999, S. 9 – 25

Weichhart, Peter (2011): *Grundkonzepte und Paradigmen der Geographie.* Vorlesung an der Universität Wien

Welsch, Wolfgang (1997): *Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen.* In: Irmela Schneider und Christian W. Thomsen (Hg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste.* - Köln, S. 67 - 90

Werlen, Benno (2010): *Gesellschaftliche Räumlichkeit 2. Konstruktion geographischer Wirklichkeiten.* - Stuttgart

Zimmermann, Werner (1977): *Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung.* - Paderborn

Abbildungsverzeichnis

Abbildung a: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Quelle: Klafki 1991, 272) 53

Abbildung b: Volksgruppen in Österreich (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 81).....83

Abbildung c: Internetauftritt des "Ösi-Bua" (Quelle: http://www.oesibua.at/).....99

Abbildung d: Stereotype Darstellungen von Europäerinnen Mareike Hölters (Quelle: Budke 2006, 140).....100

Abbildung e: Entwicklung des Ausländeranteils in Österreich 1961 - 2006 (Quelle: Fassman u. a. 2009, 75).....109

Abbildung f: Ausländische Staatsangehörige bzw. im Ausland geborene Österreicherinnen und Österreicher 2007 (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 75).....109

Abbildung g: "Spuren ethnischer Ökonomien" (Quelle: Fassmann u. a. 2009, 76).....110

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik (nach Diem und Radtke in: Luciak und Binder 2011, 11).....16

Tabelle 2: Lernzielorientierte Unterrichtsplanung.....81

Tabelle 3: Arbeitsplan "Einwanderungsgesellschaft".....105

Anhang

Kurzfassung

Diese Arbeit befasst sich mit einer umfassenden Darstellung des für Schule und Unterricht relevanten Aspektes des interkulturellen Lernens, dessen historische Entwicklung sowohl aus erziehungswissenschaftlichen Perspektive, als auch aus der fachspezifischen Perspektive des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) rekonstruiert wird. Auf Basis aktueller Ansätze aus der Pädagogik, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik wird eine zeitgemäße Konzeption von interkulturellem Lernen für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht erarbeitet. Die Skizzierung der unterrichtspraktischen Umsetzbarkeit sowie die didaktische Legitimierung erfolgt anhand der Verknüpfung des Konzeptes mit für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wesentlichen didaktischen Modellen und Ansätzen. Dabei wird die Bildungstheoretische/ Kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki, die Curriculumtheoretische Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Lernzielorientierung und konstruktivistisch orientierte Didaktik behandelt. Es zeigt sich, dass die Bildungstheoretische/ Kritisch-konstruktive Didaktik vor allem eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der Ziel- und Inhaltsentscheidungen im interkulturellen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ausüben kann. Diesbezüglich liefert auch die Curriculumtheorie mit der Hervorhebung der Bedeutung von konkreten Lebenssituationen wichtige Anhaltspunkte. Die Formulierung von expliziten Lernzielen ist für interkulturelles Lernen sinnvoll, allerdings hat die Lernzieloperationalisierung als Handlungsanweisung Curricularer Didaktik im Unterrichtsplanungsprozess problematische Aspekte aufgewiesen, wie z. B. die Überbetonung kognitiver Lernziele. Für die methodisch-didaktische Strukturierung von interkulturellem GW-Unterricht haben sich konstruktivistisch orientierte didaktische Ansätze und Konzepte als praktikabel erwiesen. Vor allem die situierte Lernumgebung, sowie die Gliederung des Unterrichtsprozesses in Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion liefern hier bedeutende Anregungen.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, Februar 2013

Lebenslauf

Marietta Steindl

marietta_st@hotmail.com

Bildungsweg

11/ 2006 – 04/ 2013	Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde/ Spanisch, *Universität Wien*
01 – 07/ 2010	Erasmus Auslandssemester, *Universidad de Alicante, Spanien*
10/ 2005 – 01/ 2007	Bachelorstudium Übersetzen und Dolmetschen, Französisch und Spanisch (nicht abgeschlossen), *Universität Wien*
06/ 2005	Matura musisches Realgymnasium, *Stiftsgymnasium Admont*
07/ 2003 – 01/ 2004	AFS Auslandssemester, *Colegio Chuquicamata, Chile*

Spezielle Ausbildungen

10/ 2010 – 06/2011	Lehrgang zur Berufs- und Studienwahlvorbereitung an der Ober- und Unterstufe, *Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien*
10/ 2008 – 11/2011	Modellcurriculum des Lehramtsstudiums, *Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien*

Berufliche Tätigkeiten

seit 09/ 2012	Lehrkraft Nachmittagsbetreuung, *BG/ BRG Wien 20*
07 – 08/ 2012	Lehrkraft Sowieso Mehr!-Deutschkurse, *Interface Wien GmbH*
06/ 2012	Praktikantin Jugendbildungswerkstatt, *Interface Wien GmbH*
seit 11/ 2011	Freie Mitarbeiterin Publikumsdienst, *Wiener Stadthalle GmbH*
08/ 2009 – 08/ 2010	Nachhilfe-Lehrkraft, *Nachhilfeinstitut Lernquadrat Fa. Schuster OG*