



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Sind die Erwartungen an die Schulbuchkapitel der 6. und 7. Klasse AHS-Oberstufe zu den Themen Migration und Integration hinsichtlich der Kompetenzorientierung erfüllt?

verfasst von / submitted by

Roland Keller

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 456 412

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Physik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Helmut Wohlschlägl

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass 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, am 23.5.2017

Roland Keller

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei meinen Eltern, meiner Schwester und dem Rest meiner Familie bedanken! Das Verfassen der Diplomarbeit ist nur ein relativ kurzer Abschnitt im Leben, doch bis man dorthin gelangt, ist man bereits durch viele Höhen und Tiefen des Lebens gegangen. Danke für die unzähligen Male, in denen ihr mir geholfen habt! Danke auch dafür, dass ihr immer für mich da gewesen seid und mir Rückhalt gegeben habt!

Ein großes Dankeschön möchte ich auch Univ.-Lektor Dr. Sitte aussprechen! Er hat sich viel Zeit für die Betreuung der Diplomarbeit genommen, hat mir wertvolle Literatur zur Verfügung gestellt und inhaltliches Feedback gegeben. Bei Univ.-Prof. Wohlschlägl möchte ich mich ebenfalls für die hervorragende Betreuung der Diplomarbeit und sein konstruktives Feedback bedanken! Doris Friederich sei für das Korrekturlesen der Diplomarbeit gedankt!

Abschließend möchte ich noch meinen FreundInnen und StudienkollegInnen für die schöne Studienzeit danken!

Abstract

Da die Kapitel Migration und Integration in den GW-Schulbüchern der Oberstufe noch nicht hinsichtlich der Kompetenzorientierung analysiert wurden, kann man daher auch nicht sagen, welche Ansprüche der Kompetenzorientierung in welchem Schulbuch erfüllt sind. Diese Fragestellung erscheint aber wichtig, wenn GW-Schulbücher dabei unterstützen sollen, im Unterricht folgende Kompetenzen bei den SchülerInnen zu fördern: Selbstständigkeit, vernetztes Denken, kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur multiperspektivischen Betrachtung, das Beherrschen fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten und das Erkennen von bestimmten Grundmustern (Geographischen Theorien und Modellen). Die Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Diplomarbeit beantwortet werden soll, lautet: „Sind die Erwartungen an die Schulbuchkapitel der 6. und 7. Klasse AHS-Oberstufe zu den Themen Migration und Integration hinsichtlich der Kompetenzorientierung erfüllt?“

In dieser Arbeit wird das Verhältnis zwischen Schulbüchern, Lehrplänen, Kompetenzorientierung und Ideologien beleuchtet. Anhand einer Gegenüberstellung von „traditionellem Unterricht“ und kompetenzorientiertem Unterricht sollen die Spezifika kompetenzorientierten Unterrichts veranschaulicht werden. Die praxisrelevante Frage „Wie unterrichtet man Kompetenzen?“ wird in dieser Diplomarbeit ebenfalls behandelt.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde folgende methodische Vorgehensweise gewählt:

1. Auswahl von Bewertungskriterien aufgrund von fachlichen und fachdidaktischen Argumenten
2. Bewertung der einzelnen Schulbuchkapitel
3. Vergleich der Schulbuchkapitel und Darstellung der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Forschungsfrage sind wichtige Schlussfolgerungen:

1. Die Schulbücher können in zwei Gruppen geteilt werden. Ein Teil erfüllt die Kriterien der Kompetenzorientierung gut und der andere Teil nur in sehr geringem Ausmaß. Zwischen diesen beiden Gruppen gibt es einen Sprung von 2,6 auf 3,8 bei der Gesamtbewertung (Bewertungsskala: 1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend, 5 = Nicht Genügend). Das Schulbuch mit der schlechtesten Bewertung aus der ersten Gruppe hat die Bewertung 2,6. Das Schulbuch mit der besten Bewertung aus der zweiten Gruppe ist mit 3,8 bewertet worden.
2. Das Ergebnis der Gesamtbewertung ist nicht von der Schulstufe abhängig, sondern vom Schulbuch. Die Schulbücher **Durchblick kompetent**, **Kompass**, **Meridiane** und **Raum Gesellschaft Wirtschaft** schneiden gut, die Schulbücher **GEOSPOTS**, **klar Geographie und Wirtschaftskunde** und **System Erde** unzureichend ab.

Diese Arbeit soll es LehrerInnen und Lehrern ermöglichen, mit den Schwächen und Stärken ihres Schulbuches hinsichtlich der Kompetenzorientierung besser und reflektierter zu arbeiten und die Ergebnisse bei der Wahl eines Schulbuches einfließen zu lassen.

Ich habe mich bemüht,
sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur
Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine
Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Inhalt

1	Warum diese Diplomarbeit für GW-LehrerInnen und GW-SchulbuchautorInnen wichtig ist!	1
2	Einleitung.....	6
2.1	Politik, Weltsichten und Schulbuchaufgaben.....	7
2.2	Die Macht der Aufgaben	8
2.3	Das Spannungsverhältnis zwischen der Erziehung zum sozial handelnden Wesen und der Beeinflussung der SchülerInnen!	9
2.4	Aus welchen Perspektiven wird das Thema wie intensiv betrachtet? - Ein unlösbares Problem?	11
3	Lehrpläne und Kompetenzorientierung – Der Weg zum kompetenzorientierten Unterricht	12
3.1	Welche Ideale werden im GW-Lehrplan propagiert?	12
3.1.1	GW-Oberstufenlehrplan aus dem Jahr 2004.....	13
3.1.2	Grundsatzlerlass Politische Bildung und Grundsatzlerlass Medienerziehung	15
3.1.3	Allgemeiner, für alle Fächer gültige, Teil des Lehrplans 2016.....	18
3.1.4	GW-Oberstufenlehrplan 2016.....	21
3.2	Traditioneller und kompetenzorientierter Unterricht	24
4	Kompetenzorientierter Unterricht: Herausforderungen und Probleme.....	36
4.1	Kann ethisches Verhalten gelehrt werden?	36
4.2	Zu starker Fokus auf unlösbar erscheinende Probleme	39
4.3	Ist es besser, kritische und sensible Themen nicht kontroversiell zu diskutieren?	41
4.4	Sprachschwierigkeiten und Kompetenzorientierung.....	42
5	Verankerung des Themas Migration in den AHS-Lehrplänen	45
5.1	Vergleich der beiden Lehrpläne	45
5.2	Im Jahr 2016 erlassener GW-Oberstufenlehrplan für die AHS.....	46
5.3	Im Jahr 2004 erlassener GW-Oberstufenlehrplan für die AHS.....	48
6	Bewertungskriterien.....	51
6.1	Bewertungskriterien.....	51
6.2	Begründung der Bewertungskriterien.....	52
6.3	Was sind die wichtigsten geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?	57
7	Bewertung der AHS-Schulbücher	63
7.1	Durchblick 6 kompetent	64
7.2	Durchblick 7 kompetent	70
7.3	GEOSPOTS 5 bis 6	76
7.4	GEOPSOTS 7 bis 8	79
7.5	klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	82

7.6	klar Geographie und Wirtschaftskunde 7	86
7.7	Kompass 5/6	89
7.8	Kompass 7/8	108
7.9	Meridiane 5/6	113
7.10	Meridiane 7	117
7.11	RGW 6	126
7.12	RGW 7	130
7.13	System Erde 5/6	133
7.14	System Erde 7	137
8	Ergebnisse	141
8.1	Vergleich der Schulbücher	141
8.2	Wie können jene Kompetenzen erworben werden, die sich mit den Schulbüchern nicht erwerben lassen?	152
9	Literaturverzeichnis	161

1 Warum diese Diplomarbeit für GW-LehrerInnen und GW-SchulbuchautorInnen wichtig ist!

Schulbücher haben eine sehr große Macht bei der Konstruktion von Wirklichkeiten und tragen wesentlich dazu bei, welches Image ein Fach hat und was SchülerInnen lernen. Ich möchte sechs Gründe für diese These anführen:

- 1) „Schulbücher umgibt eine Aura wissenschaftlicher Objektivität und die Vorstellung, dass sie jenen Wissenskanon vermitteln, der state of the art ist und alles das enthält, was Schüler/innen wissen müssen“. ¹

Schulbücher werden von SchülerInnen selten hinterfragt. Den SchülerInnen ist in den meisten Fällen nicht klar, dass sich in Schulbüchern zu einem erheblichen Teil Vorlieben und Meinungen von SchulbuchautorInnen widerspiegeln.

- 2) „Laut einer Umfrage des Projekts ‚Migration(en) im Schulbuch‘ verwenden 80 Prozent der LehrerInnen Schulbücher, um ihren Unterricht zu strukturieren.“ ²

Schulbücher werden auch „der geheime Lehrplan“ genannt, weil sich viele LehrerInnen bei der Unterrichtsgestaltung am Schulbuch orientieren.

- 3) Jede Österreicherin und jeder Österreicher ist einmal zur Schule gegangen oder wird in die Schule gehen und hat daher im Laufe seines/ihrer Lebens Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW) besucht und ein Schulbuch besessen.
- 4) Die in den Schulbüchern enthaltenen Aufgabenstellungen können dazu verwendet werden Unterrichtsprozesse zu steuern. Die Steuerung von Unterrichtsprozessen soll an der Aufgabe in Abbildung 1 veranschaulicht werden. Es wird darin vorgegeben, was die SchülerInnen tun sollen (zu der Aussage „Asylwerber/innen leben im Schlaraffenland“ Stellung beziehen), welches Material dafür verwendet werden soll (das Schulbuch und die angegebene Internetseite) und wie die Aufgabenstellung bearbeitet werden soll (zuerst den Text im Schulbuch und den auf der Internetseite durchlesen und dann mit Bezugnahme auf diese Quellen Stellung zu der Aussage beziehen).

¹ Hintermann (2011): 4

² Urban (2014); online unter: <https://www.progress-online.at/artikel/der-geheime-lehrplan> (abgerufen am 16.2.2017)

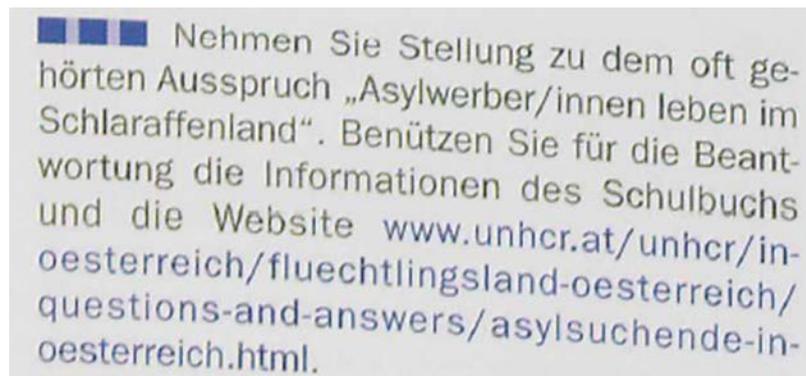


Abbildung 1: Beispielaufgabe aus dem Schulbuch *Durchblick 7 kompetent*³

- 5) Die Matura in GW ist kompetenzorientiert und die LehrerInnen sollen daher daraufhin arbeiten, Kompetenzen bei ihren SchülerInnen auszubilden, damit diese die Matura gut oder sehr gut bestehen. Wegen der kompetenzorientierten Matura werden die LehrerInnen wahrscheinlich noch mehr mit dem Schulbuch unterrichten, weil das Erstellen kompetenzorientierter Aufgaben zeitintensiv ist.
- 6) Lehrkräfte haben eine Vielzahl an Aufgaben in der Schule zu bewältigen. Der häufige Einsatz von Schulbüchern im Unterricht ist unter anderem auf den legitimen Grund zurückzuführen, dass es zeitökonomisch ist, mit ihnen zu arbeiten. Von AutorInnen und Verlagen direkt aufbereitete „professionelle“ Information und methodische Ansätze können dabei helfen Lehrpersonen zu entlasten.

Aufgrund der genannten Gründe ist davon auszugehen, dass Schulbücher eine wichtige Rolle im Schulalltag spielen. „Und Schulbücher bestimmen wesentlich den Unterrichtsalltag (vergl. Tabelle 8.5 in GOETZ K., Diss 1995). Und sie sind wohl aber auch das Medium mit dessen Hilfe am breitesten Innovationen an die Lehrerschaft direkt herangetragen werden können.“⁴ Kompetenzorientierung ist eine Innovation im Bildungsbereich. Folglich können Schulbücher eine wirkungsvolle Maßnahme sein, um Kompetenzorientierung direkt an die LehrerInnen heranzutragen.

Eine Bewertung von Schulbüchern hinsichtlich der Kompetenzorientierung ist auch deswegen wichtig, weil es ein Feedback an die SchulbuchautorInnen ist. „Hattie predigt eine Kultur des »Feedbacks«, kein Begriff fällt häufiger in seinem Buch.“⁵ John Hattie bezieht sich hierbei auf Feedback von Seiten der SchülerInnen an LehrerInnen und umgekehrt, aber da SchulbuchautorInnen ebenfalls Unterrichtsmaterial für SchülerInnen bereitstellen, erscheint es mir logisch, sie in den Feedbackprozess einzubeziehen. Es sei auch angemerkt, dass die Umsetzung aller in dieser

³ *Durchblick 7 kompetent* (2015): 48

⁴ Sitte (2007): 7

⁵ Spiewak (2013): 3; online unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning/seite-3> abgerufen am 21.2.2017

Diplomarbeit ausgewählten Bewertungskriterien in Schulbüchern für manche SchulbuchautorInnen schwierig bis unmöglich sein könnte, weil einigen von ihnen nur wenige Seiten zur Behandlung des Themas zur Verfügung stehen.

Da die Kapitel Migration und Integration in den Schulbüchern der Oberstufe noch nicht hinsichtlich der Kompetenzorientierung analysiert wurden, kann man daher auch nicht sagen, welche Ansprüche der Kompetenzorientierung in welchem Schulbuch erfüllt sind. Diese Fragestellung erscheint aber wichtig, wenn Schulbücher dabei unterstützen sollen im Unterricht folgende Kompetenzen bei den SchülerInnen zu fördern: Selbstständigkeit, vernetztes Denken, kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit zur multiperspektivischen Betrachtung, das Beherrschen fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten und das Erkennen von bestimmten Grundmustern (Geographischen Theorien und Modellen). Die Forschungsfrage, die ich im Rahmen meiner Diplomarbeit beantworten möchte, lautet: „Sind die Erwartungen an die Schulbuchkapitel der 6. und 7. Klasse AHS-Oberstufe zu den Themen Migration und Integration hinsichtlich der Kompetenzorientierung erfüllt?“

In dieser Arbeit soll das Verhältnis zwischen Schulbüchern, Lehrplänen, Kompetenzorientierung und Ideologien beleuchtet werden. Anhand einer Gegenüberstellung von „traditionellem Unterricht“ und kompetenzorientiertem Unterricht sollen die Spezifika kompetenzorientierten Unterrichts veranschaulicht werden. Die praxisrelevante Frage „Wie unterrichtet man Kompetenzen?“ wird in dieser Diplomarbeit ebenfalls behandelt.

Ziel der Diplomarbeit ist es, zunächst Kompetenzen auszuwählen, die als Kriterien dienen sollen. Die Auswahl der Kompetenzen erfolgt aufgrund von fachdidaktischen und fachlichen Argumenten. Die Schulbücher werden dann auf die Erfüllung dieser Kriterien hin untersucht. **Am Schluss soll ein Produkt entstehen, das Lehrerinnen und Lehrern ermöglicht, mit den Schwächen und Stärken ihres Schulbuchs hinsichtlich der Kompetenzorientierung besser und reflektierter zu arbeiten und die Ergebnisse bei der Wahl eines Schulbuches einfließen zu lassen.**

Barbara Christophe führte in einer Studie mit dem Titel „Deutsche Lehrerinnen und Lehrer über Migration im Schulbuch“ durch, bei der sie mit 16 niedersächsischen LehrerInnen ausführliche Interviews durchführte und 131 LehrerInnen Onlinefragebogen zum Thema beantworteten. Ein Ergebnis der Studie war: „Man kann zweitens von ihnen erfahren, dass die Forderung nach beständiger Reflexion und Hinterfragung der eigenen Positionen allein wenig praktikabel in einem von Zeitdruck geprägten Lehrertag ist.“ Christophe (2013): 33

Dieses Studienergebnis bestärkt die Wichtigkeit von Schulbuchanalysen, weil Schulbuchanalysen die LehrerInnen dabei unterstützen, Schulbücher und Aufgabenstellungen in Schulbüchern für den Unterricht auszuwählen und LehrerInnen nicht die Zeit haben, um aufwendige Vergleiche und Analysen anzustellen.

Ob und inwieweit Schulbücher dazu führen, dass SchülerInnen Kompetenzen entwickeln, hängt von der Lehrperson ab. Die Lehrperson wählt aus, welche Aufgabenstellungen die SchülerInnen bearbeiten sollen, und ihr obliegt es auch zu entscheiden, mit welchen Medien im Unterricht gearbeitet wird.

Sind Schulbücher das richtige Medium zur Entwicklung von Kompetenzen bei SchülerInnen?

Beim Thema Migration kann eine kompetenzorientierte politische Bildung von den SchülerInnen sehr gut erworben werden. Dazu zählt zum Beispiel die Fähigkeit, öffentliche Diskurse zu analysieren, zu erkennen welche AkteurInnen welche Interessen haben und wie sie diese Interessen in der Öffentlichkeit mit welchen Mitteln, zum Beispiel Presseaussendungen, durchzusetzen versuchen. Das Thema Migration eignet sich auch sehr gut dafür, dass SchülerInnen metakognitives Wissen erlernen. Metakognitives Wissen ist „Wissen, das Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.“⁶ Wenn sie zum Beispiel reflektieren können, wie das eigene Umfeld und der eigene Medienkonsum die eigene politische Einstellung beeinflusst.

Vier Aspekte, die dagegen sprechen Schulbücher zu verwenden, um diese Kompetenzen zu schulen:

1. Schulbücher können keine tagesaktuellen Informationen enthalten. „Kein Schulbuch kann auf große aktuelle Ereignisse folgend danach gleich adäquate Unterlagen liefern. Hier ist das von vielen als Leitmedium des Unterrichts angesehene GW-Buch strukturell überfordert. Es ist daher für jede GW-Lehrkraft immer notwendig, über diese dort unterschiedlich stark angebotenen Grundinformationen hinaus, laufend Material aus den verschiedensten anderen Massenmedien miteinzubinden.“⁷
2. Der Platz in Schulbüchern ist beschränkt und viele Themen müssen daher so weit reduziert werden, dass sich eine Reihe von Zusammenhängen und Facetten nicht mehr in ihnen behandeln lässt. Im Fall eines komplexen Streitthemas ist beispielsweise das Abdrucken von Presseaussendungen verschiedener AkteurInnen, das Darstellen von Podiumsdiskussionen und Interviews sowie die Darstellung und Entwicklung des öffentlichen Diskurses nur bedingt

⁶ Kühberger (2011): 8, zitiert nach Hofmann-Schneller (2011): 21-22

⁷ Sitte (2016a): 1

möglich. Möglicherweise sind in Schulbüchern deshalb so viele fertige LehrbuchautorInnentexte mit neutralen Formulierungen platziert, anstelle eines Mixes kontrovers gestalteter Originalquellen.

3. In Schulbüchern kann auf Videos und Online-Radiosendungen nicht zugegriffen werden.
4. In vielen Aufgabenstellungen werden die Erkenntnisse nahegelegt. Die SchülerInnen hinterfragen somit nur das, was die SchulbuchautorInnen hinterfragt haben wollen. In der Aufgabe in Abbildung 1 wird beispielsweise die Aussage „Asylwerber leben im Schlaraffenland“ mithilfe des angegebenen Materials als Mythos entlarvt. Bei der Analyse aller AHS Schulbücher der 6. und 7. Klasse gab es keine Aufgabe, bei der linke Mythen zu dem Thema dekonstruiert werden sollten. Die ausschließliche Verwendung des Schulbuches birgt die Gefahr, dass die SchülerInnen das Thema aus der Perspektive des Schulbuchautors/ der Schulbuchautorin präsentiert bekommen. Eine ergänzende Verwendung von anderen Medien kann daher im Sinne einer kompetenzorientierten politischen Bildung sinnvoll sein.

Trotz der genannten Gründe können Schulbücher dazu verwendet werden, um eine Reihe von Kompetenzen bei SchülerInnen zu fördern. Es gibt Schulbücher, die sehr gut bei der Bewertung der Kompetenzorientierung abschneiden. Für die Lehrperson bietet sich jedenfalls eine Kombination von Schulbuch und anderen Medien an.

2 Einleitung

Die Themen Migration und Integration sind politisch hoch brisant und für einen Großteil der Bevölkerung in Österreich bedeutsam. Darüber hinaus sind sie wohl auch für die jetzige Schülersgeneration eine Thematik, die ihr zukünftiges Leben in vielfältiger Art und Weise (ökonomisch, gesellschaftlich etc...) sehr stark beeinflussen wird. Laut einer Umfrage zur Oberösterreichischen Landtagswahl 2015 gaben 34% der Befragten an, dass Asyl & Flüchtlinge ein „sehr wichtiges“ und 29%, dass es ein „eher wichtiges“ Wahlmotiv für sie gewesen sei. Es war damit das wichtigste Thema – von den Wahlmotiven, die abgefragt wurden – für die WählerInnen. ⁸An der Studie nahmen 800 Menschen teil. Für eine WählerInnenbefragung nach der Wien-Wahl ergeben sich ähnliche Ergebnisse. 1200 Menschen wurden befragt, und für 31% der Befragten war das Thema Asyl & Flüchtlinge ein „sehr wichtiges“, für 25% ein „eher wichtiges“ Wahlmotiv⁹.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, dass es sich bei Migration in der Regel um Flucht handelt, sei erwähnt, dass Flucht in ein anderes Land eine Form von Migration darstellt. Eine andere Form ist zum Beispiel Binnenwanderung. „Binnenmigration (hier synonym mit „Binnenwanderung“ verwendet) wird generell als Wanderung innerhalb eines „Gebiets“ verstanden (vgl. Leser 1997), wobei das Gebiet“ ein Staat oder eine Region sein kann.“ ¹⁰

Da Migration und Integration ein (emotional geladenes) politisches Thema ist und die Bewertung von Schulbüchern kein unpolitischer Akt sein kann, sollen daher zunächst einige Gedanken über den Zusammenhang zwischen Politik, der Beeinflussung von Weltansichten und den Aufgabenstellungen in Schulbüchern angestellt werden.

In Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen wird darauf hingewiesen, dass Aufgaben im kompetenzorientierten Unterricht im Mittelpunkt stehen sollten. „Aufgaben steuern die Unterrichtsprozesse, und nicht der Vortrag der Lehrenden oder das L-S-Gespräch“. ¹¹ „Auch aus der Erfahrung zahlreicher Fortbildungsseminare zur ‚Kompetenzorientierung in GW‘ heraus kann angenommen werden, dass der Knackpunkt der Umsetzung im Unterricht in der Konzeption und Erstellung von ‚kompetenzorientierten Aufgaben‘ und der Vorbereitung auf ebendiese liegt.“ ¹²

⁸Die Presse (2015); online unter: vgl.

http://diepresse.com/home/innenpolitik/4830427/OOeWahl_Fluechtlingskrise-wichtigstes-Wahlmotiv

⁹Vgl. Hajek (2015); online unter:

[http://www.peterhajek.com/media/pdf/ATV GRW Wien Wahltagsbefragung.pdf](http://www.peterhajek.com/media/pdf/ATV_GRW_Wien_Wahltagsbefragung.pdf) ; abgerufen am: 30.4.2017

¹⁰Fassmann (2010); online unter: <http://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/faktoren/binnenmigration.html> ; Stand: 30.4.2017

¹¹Hofmann-Schneller (2012): 18; online unter

http://www.eduhi.at/dl/Kompetenzorient_Lernen_Pruefen_GWK_Linz_Hofmann-Schneller_M_25012012.ppt ; abgerufen am 30.4.2017

¹² Pichler (2013): 19

Im 2016 erlassenen GW-Lehrplan wird ebenfalls auf die hohe Bedeutung von Aufgabenstellungen hingewiesen: „Kompetenzorientierte Aufgaben- und Problemstellungen im GW-Unterricht gehen dabei grundsätzlich über den Anforderungsbereich I (Reproduktion und Reorganisation) hinaus und beinhalten die Anforderungsbereiche II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung). Aufgaben in diesen höheren Anforderungsbereichen sollen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs in möglichst vielen Phasen des GW-Unterrichts zur Anwendung kommen.“¹³

Deswegen liegt der primäre Fokus dieser Diplomarbeit auf den Aufgabenstellungen in den Schulbüchern.

2.1 Politik, Weltansichten und Schulbuchaufgaben

Massing schreibt, dass es „DEN Politikbegriff“ nicht gibt.¹⁴ So wird im „landläufigen, nicht immer positiv besetzten ‚unwissenschaftlich kommunizierten, eingeschränkten Politikverständnis‘“¹⁵ Politik mit Parteipolitik gleichgesetzt.¹⁶ In dieser Arbeit wird von einem weit gefassten Politikverständnis ausgegangen. Bei diesem Politikverständnis ist auch das Ausbilden und Beeinflussen von Werten und Normen Politik, weil die BürgerInnen dadurch mit einer bestimmten Haltung an strittige sachpolitische Fragestellungen herantreten.

Ich möchte von dem Grundgedanken ausgehen, dass es keinen unpolitischen Unterricht gibt. „Es gibt keinen unpolitischen Unterricht“, meinte etwa schon ein Klassiker der Politischen Bildungsdidaktik HILLIGEN 1985.“¹⁷ In Anlehnung an Hilligen kann daher die Aussage formuliert werden: „Es gibt keine unpolitischen GW-Schulbücher!“. Es stellt sich daher die Frage: „Wie beeinflusst die politische Ausrichtung der SchulbuchautorInnen bzw. ihre Normen und Werte ihre Umsetzung der Kompetenzorientierung in den Schulbüchern?“

In weiterer Folge kann geschlossen werden, dass es keine unpolitische Bewertung der Schulbücher hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung geben kann.

Sitte weist darauf hin, dass es keinen unpolitischen Unterricht gibt. „Bewusst oder unbewusst wird politischer Gehalt nämlich immer vermittelt: Z.B. durch die Struktur der Schule, durch den Stil der Lehrer – etwa wie sie Normen setzen, den Unterricht in der Lerngruppe gestalten, was sie zulassen etc.“¹⁸ Solange man die Aufgaben nur daraufhin bewertet, ob sie prozedurales Wissen (Wissen, wie man sich in Gruppenarbeiten produktiv einbringt, etc.) fördern, eine intellektuelle Herausforderung

¹³Bundesministerium für Bildung 2016: 60, abgerufen am 30.4.2017

¹⁴ vgl. Sitte (2013): 3

¹⁵ ebd.: 3

¹⁶ vgl. ebd.: 3

¹⁷ ebd.: 1

¹⁸ ebd.: 1

darstellen, Materialbezug besitzen und einen entsprechenden Operator verwenden, bleibt die Bewertung der Aufgaben in diesem Sinn politisch.

Wenn aber zum Beispiel bemängelt wird, dass der volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Diskurs über Migration in einigen Schulbüchern fehlt, so wird der Akt der Bewertung der Schulbücher – zumindest aus einer konstruktivistischen Sicht – hochgradig politisch. Würden einige der SB-Autoren daraufhin (mehr) Aufgabenstellungen abdrucken lassen, bei denen die SchülerInnen aus volkswirtschaftlicher Sicht für oder gegen Migration argumentieren sollen, so würde dieser Diskurs in weiterer Folge stärker in der Klasse geführt werden, bzw. würden die SchülerInnen „Migration nach Österreich“ ein bisschen stärker durch die volkswirtschaftliche „Brille“ betrachten

Die Frage, welche Kompetenzen sollen beim Thema Migration trainiert werden und warum?, ist meiner Überzeugung nach eine wichtige Frage, weil wenn bei Aufgabenstellungen die Wirtschaftskompetenz gefördert wird, zum Beispiel das Betrachten des Themas aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive und das Argumentieren aus der Sicht der österreichischen Volkswirtschaft, so ist der daraus resultierende Diskurs ein vollkommen anderer, als wenn die Reflexionsfähigkeit von ethischen Fragen geschult werden soll. Im Schulbuch Geograffiti lautet eine Aufgabenstellung beispielsweise: „In Menschenrechtsfragen gibt sich Europa (z.B. gegenüber China oder dem Iran) gerne moralisch überlegen. Diskutieren Sie die Frage, wie es dann sein kann, dass tagtäglich Menschen vor den Toren Europas sterben und die Bürger/innen der EU einfach zusehen? Ist es moralisch vertretbar anderen Menschen (zum Teil gewaltsam) die Chance auf ein besseres Leben zu verwehren?“¹⁹ Es macht einen Unterschied, ob in einem Schulbuch das Thema Migration und Integration aus einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen Perspektive betrachtet wird oder aus dem Gesichtspunkt der globalen Gerechtigkeit.

2.2 Die Macht der Aufgaben

Die Erstellung von Aufgaben birgt die Macht der Konstruktion „der Wirklichkeit“ von SchülerInnen. In vielen Aufgabenstellungen sind die „Aha-Erlebnisse“, die wahrscheinlich bei den SchülerInnen hervorgerufen werden, bestimmten Weltsichten zuträglich. Die SchulbuchautorInnen scheinen bei der Erstellung dieser Aufgaben bewusst oder unbewusst von ihrer eigenen Weltsicht und ihren Normen und Werten beeinflusst zu werden. Dies möchte ich nicht verurteilen, da es keinen Unterricht ohne Normen und Werte geben kann. Mit den zwei folgenden Beispielen soll deutlich gemacht werden, dass durch die Art der Fragestellung bestimmte Erkenntnisse nahegelegt werden.

¹⁹ Geograffiti 2 (2012): 131

„Nehmen Sie Stellung zu der in der Öffentlichkeit latent feindlichen Grundeinstellung Illegalen gegenüber und der Bereitschaft, zum eigenen Nutzen (Haushalt, Betrieb, etc.) auf diese Arbeitskräfte nicht verzichten zu wollen.“²⁰

Ein naheliegendes Aha-Erlebnis bei der Beantwortung der Aufgabenstellung ist, dass viele ÖsterreicherInnen ein opportunistisches Verhalten aufweisen, wenn es um Menschen geht, die sich illegal in Österreich aufhalten.

„Stellen Sie Vermutungen an, warum ausländische Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt oft unter ihrer Qualifikation eingesetzt werden (Dequalifizierung). Welche Konsequenzen hat dies für die österreichische Wirtschaft.“²¹

Ein Aha-Erlebnis könnte sein, dass es aus einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Perspektive vorteilhaft sein kann, wenn ausgebildete ausländische Arbeitskräfte ihrer Qualifikation entsprechend in den Arbeitsmarkt integriert werden.

2.3 Das Spannungsverhältnis zwischen der Erziehung zum sozial handelnden Wesen und der Beeinflussung der SchülerInnen!

Ich möchte auf ein Spannungsverhältnis hinweisen. Das Spannungsverhältnis zwischen der Erziehung der SchülerInnen zu sozial handelnden Wesen und der Beeinflussung der SchülerInnen. Hofmann-Schneller schreibt in Bezug auf die Ziele des kompetenzorientierten Unterrichtens:

„Das Ziel: Gesamtkompetenz zur Teilhabe am politischen Leben

Jede Veränderung in der didaktischen Ausrichtung von Unterricht hat meiner Meinung nach ein Ziel vorrangig zu verfolgen: In welcher Weise kann man Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, die verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in der Funktion als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger wahrzunehmen? Kompetenzorientierung kann ein Weg dazu sein. Vielleicht regt Sie das folgende Zitat dazu an, diesen Weg zu versuchen.

- ,Wer viel Wissen hat, dieses aber nicht kommunizieren kann, ist verloren.
- Wer gut reden kann, aber nichts weiß, wird scheitern.
- Wer Wissen nicht auf die Methoden seiner Entstehung und Interessengebundenheit hin reflektieren kann, wird an der Wissensfülle ersticken.
- Wer Tatsachen beschreiben kann, aber sich vor der Wertung drückt, ist bestenfalls eine Sachbearbeiterin/ein Sachbearbeiter.

²⁰ Durchblick 7 kompetent (2015): 47

²¹ Kompass (2009): 77

- Wer nur beobachtet und nicht selbst aktiv werden will, kann sich als soziales Wesen verabschieden.‘ (Rhode-Jüchtern, 2009, S.127f)“²²

Aus dem Zitat geht deutlich hervor, dass SchülerInnen durch die Kompetenzen dazu erzogen werden sollen, sich für das zu engagieren, was sie für sich als gut erkannt haben. Dazu gehört aber auch die Grundhaltung „in Diskussion zu bleiben“ und alternative Sichtweisen – auch wenn man ihnen nicht zustimmen kann – zur Kenntnis zu nehmen, beziehungsweise auch unterschiedliche Interessenslagen zu akzeptieren.

Das Ideal des sozial handelnden Wesens ist ebenfalls im Grundsatzterlass Politische Bildung zu finden: „Politische Bildung vermittelt, [...] dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss.“²³

Die Fragestellung „Nehmen Sie Stellung zu der in der Öffentlichkeit latent feindlichen Grundeinstellung Illegalen gegenüber und der Bereitschaft, zum eigenen Nutzen (Haushalt, Betrieb, etc.) auf diese Arbeitskräfte nicht verzichten zu wollen“²⁴, stellt in meinen Augen ein gutes Beispiel für dieses Spannungsverhältnis dar. Die Auswahl dieser Fragestellung und die Formulierung beeinflussen schon die Richtung der Antwort. Es ist anzunehmen, dass die SchülerInnen das opportunistische Verhalten verurteilen werden, es somit für sich als „falsch“ oder „böse“ erkennen.

Mit diesem Beispiel soll gezeigt werden, dass das, was die Schülerinnen als „gut“ und das, was sie als „böse“ empfinden, auch durch die Aufgabenstellung beeinflusst werden kann.

GWK ist in der Schule für die Sachpolitik, demgemäß auch Migrations- und Integrationspolitik zuständig. Wenn unter kompetenzorientierter politischer Bildung im Sinne Hofmann-Schnellers gemeint ist, sich selbstständig ein Urteil bilden, dieses reflektieren und in der Öffentlichkeit begründen zu können, so sollte auf Mehrperspektivität in den Schulbüchern geachtet werden.^{25 26}

Eine Möglichkeit, Mehrperspektivität herzustellen, bestünde darin, unterschiedliche Interessensgruppen selbst Aufgabenstellungen entwerfen zu lassen.

²² Hofmann-Schneller (2011): 21-22

²³ Bundesministerium für Bildung (2015): 2; auch online unter https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?515357 Abgerufen am 7.2.2017

²⁴ Durchblick 7 kompetent (2015): 47

²⁵ Bundesministerium für Bildung (2016): 60, auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf, abgerufen am 9.2.2017

²⁶ Fachdidaktik 1 bei Hofmann-Schneller

Beim Thema Migration und Integration könnten das zum Beispiel folgende Interessensgruppen sein:

MigrantInnen der 1. und 2. Generation

Ein/e FPÖ-PolitikerIn

Ein/e PolitikerIn der Grünen

Ein/e VolkswirtIn

Ein/e VertreterIn von Amnesty International

Ein/e RegierungsvertreterIn mit der derzeitigen Position der Regierung

Ein/e RegierungsvertreterIn mit der Position, die von der Regierung im Jahr 2015 vertreten wurde

2.4 Aus welchen Perspektiven wird das Thema wie intensiv betrachtet? - Ein unlösbares Problem?

Hier stellt sich ein unlösbares Problem. Zu Migration und Integration gibt es sehr viele unterschiedliche Standpunkte und es handelt sich um ein sehr facettenreiches Thema. Das Grundsatzproblem lautet „Aus welchen Perspektiven wird das Thema wie intensiv betrachtet?“

Aus der Sicht von

- AfrikanerInnen in ihrem Heimatland
- Von FPÖ-WählerInnen
- MigrationsforscherInnen
- VolkswirtInnen
- Von ÖsterreicherInnen mit Migrationshintergrund in der 1. oder 2. Generation, die
 - einen Universitätsabschluss besitzen
 - die SPÖ wählen
 - die Grünen wählen
 - die FPÖ wählen

Die Aufzählung könnte noch sehr lange weitergeführt werden. In Schulbüchern muss man sich aus Platzgründen auf einige Perspektiven beschränken. Auch die Gewichtung der Perspektiven stellt ein ethisches Problem dar. Soll beim Thema mehr aus der Perspektive der AfrikanerInnen, die in Afrika leben, berichtet werden als von Menschen, die in Österreich leben? Es gibt mehr AfrikanerInnen und wenn die Gewichtung nach der Einwohnerzahl erfolgen sollte, wäre das eine logische Folge. Soll stärker aus der Perspektive von Menschen berichtet werden, die in Österreich leben? Ein Argument dafür wäre, dass die SchülerInnen und ihre Familie oder zumindest ein Teil ihrer Familie in Österreich leben. Mit dieser überspitzten Formulierung von Kriterienvorschlägen soll die Aussage, dass es keine objektive Fragenswahl und Perspektivengewichtung geben kann, veranschaulicht werden.

3 Lehrpläne und Kompetenzorientierung – Der Weg zum kompetenzorientierten Unterricht

3.1 Welche Ideale werden im GW-Lehrplan propagiert?

Der Titel dieser Diplomarbeit lautet „Sind die Erwartungen an die Kompetenzorientierung in den SB-Kapiteln der 6. und 7. Klasse zum Thema Migration erfüllt?“ Nun kann zunächst gefragt werden: „Was ist unter Kompetenzen zu verstehen?“ Die wohl am meiste zitierte Definition wurde von Franz E. Weinert im Jahr 1999 verfasst: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen²⁷ und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁸

Lehrpläne sind Kinder ihrer Zeit. In jeder Zeit gibt es Ideale, die im Bildungssystem hochgehalten und als erstrebenswert angesehen werden. Auch aus den Kompetenzen im GW-Lehrplan kann ein Idealbild eines Schülers/ einer Schülerin herausgelesen werden. Die drei fachlichen und die drei methodischen Kompetenzen befinden sich auf der Seite 1 im GW-Oberstufenlehrplan 2004 für die AHS und nehmen drei Viertel des Platzes auf dieser Seite ein. Daraus kann bereits auf die hohe Bedeutung der Kompetenzen im Lehrplan geschlossen werden. Dass in fünf von zwölf AHS GW-Schulbüchern für die 6. und 7. Klasse auf den ersten Seiten die sechs Kompetenzen aus dem GW-Lehrplan angeführt sind, drückt aus, dass diese sechs Kompetenzen ein wichtiger Einflussfaktor für SchulbuchautorInnen beim Schreiben der Schulbücher war.²⁹ Somit haben auch die Ideale aus dem GW-Lehrplan 2004 die AutorInnen beim Schreiben der Schulbücher beeinflusst.

Welches Idealbild eines Schülers/ einer Schülerin wird im Lehrplan und in den Grundsatzertlassen propagiert? Um diese Frage zu beantworten, sollen der **GW-Lehrplan der AHS Oberstufe, der aus dem Jahr 2004 stammt**, der **Grundsatzertlass Politische Bildung** aus dem Jahr 2015, der **Grundsatzertlass Medienerziehung**, der **allgemeine, für alle Fächer gültige Teil des Lehrplans 2016** und der **GW-Oberstufenlehrplan 2016** auf die darin enthaltenen Ideale untersucht werden:

²⁷ volitional bedeutet „willentlich, bewusst angestrebt“

²⁸ Weinert (2001): 27; zitiert nach Lersch (2010): 36

²⁹ Die sechs Kompetenzen stehen bei folgenden GW-Schulbüchern auf den ersten Seiten: Durchblick 6 kompetent, Durchblick 7 kompetent, Geospots 5 bis 6, Geospots 7 bis 8, Meridiane 5/6, in folgenden Schulbüchern sind sie auf den ersten Seiten nicht vorgekommen: klar Geographie und Wirtschaftskunde 6, klar Geographie und Wirtschaftskunde 7, Kompass 5/6, Kompass 7/8, RGW 6, RGW 7, System Erde

3.1.1 GW-Oberstufenlehrplan aus dem Jahr 2004

Die folgenden Zitate aus dem GW-Lehrplan wurden vom Autor unterstrichen, um die darin enthaltenen Ideale der Kompetenzorientierung hervorzuheben:

➤ Ideal **Selbstständigkeit und Mündigkeit:**

„Darüber hinaus soll der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde den Schülerinnen und Schülern jene Qualifikationen vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern eine weitgehend selbstbestimmte Wahl aus den vielfältigen Bildungs- und Berufsangeboten in einer sich ständig verändernden Welt ermöglichen sollen.“³⁰

„- Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich“³¹

➤ Das Idealbild ist eine **kritische Bürgerin/ ein kritischer Bürger:**

Gesellschaftskompetenz:

„- die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen

- die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen“³²

„Synthesekompetenz

- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln.“³³

An Schlagwörtern wie „Einsicht in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln“ ist auch ein Verständnis von Unterricht erkennbar, in dem Machtverhältnisse hinterfragt werden sollen.

„- Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren“³⁴

Geschlechterrollen sollen kritisch hinterfragt und als – zumindest zum Teil – sozial konstruiert erkannt werden.

³⁰ Bundesministerium für Bildung (2004): 1, auch online unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2

³¹ Ebd.: 2

³² Ebd.: 1

³³ Ebd.: 1

³⁴ Ebd.: 1

Er/Sie übernimmt Verantwortung und engagiert sich für Anliegen, die aus ethischer Sicht erstrebenswert sind:

Umweltkompetenz:

„-Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die ‚eine Welt‘“³⁵

Gesellschaftskompetenz:

„-die Qualifikation erwerben, an der Entwicklung des ‚Neuen Europa‘ aktiv mitzuwirken.“³⁶

„-Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen und globalen Fragestellungen“³⁷

Der Schüler/ die Schülerin denkt vernetzt und betrachtet Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven:

„Synthesekompetenz:

- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln. [...]

- die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können.

- Raum, Gesellschaft und Wirtschaft fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten können.“³⁸

Umweltkompetenz:

„[...] Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen [...]“³⁹

Der/die Schülerin interessiert sich für psychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit subjektiven Wahrnehmungen:

„Umweltkompetenz:

-die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen“⁴⁰

³⁵ Ebd.: 1

³⁶ Ebd.: 1

³⁷ Ebd.: 1

³⁸ Ebd.: 1

³⁹ Ebd.: 1

⁴⁰ Ebd.: 1

Dies ist ein Punkt, bei dem Umweltkompetenz vom Umweltbegriff, so wie er in der Alltagssprache verwendet wird, deutlich abweicht. In der Alltagssprache wird Umwelt häufig mit der Summe aller Pflanzen und Tiere gleichgesetzt. So assoziieren viele Menschen mit Umweltschutz zum Beispiel die Rettung von Walen durch Greenpeace.

Der Aspekt „-die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen“ hat einen sehr starken Bezug zur Psychologie. Daher kann abgeleitet werden, **dass sich das propagierte Ideal eines Maturanten/ einer Maturantin auch für die Psychologie hinter den Entscheidungsprozessen von Individuen interessiert.**

Eigenschaften, die aus den **Kompetenzen des GW-Lehrplans** herausgelesen werden können, über die das Ideal eines Schülers/ einer Schülerin verfügen sollte:

- **kritisch**
- **selbstständig**
- **vernetzt denkend**
- **sich für die Psychologie hinter menschlichen Entscheidungsprozesse interessieren,**
- **die Welt aus verschiedenen Perspektiven betrachtend**
- **Verantwortung übernehmend**
- **sich für Anliegen, die aus ethischer Sicht erstrebenswert sind, engagierend**

3.1.2 Grundsatzterlass Politische Bildung und Grundsatzterlass Medienerziehung

Aus der Analyse von Grundsatzterlässen erhält man noch mehr Informationen darüber, welche Ideale propagiert werden. Lehrpersonen können Grundsatzterlässe dazu verwenden, um ihren Unterricht zu legitimieren. In Grundsatzterlässen werden fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien festgehalten. „Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen.“⁴¹

Welcher Idealtyp eines Menschen wird in den Bildungsbereichen *Politische Bildung* und *Medienerziehung* propagiert?⁴²

- **kommunikations- und urteilsfähig**

⁴¹ https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html ; abgerufen am 7.2.2017

⁴² Vgl. Bundesministerium für Bildung (2014), Bundesministerium für Bildung (2015)

- weist eine konstruktiv-kritische Haltung auf (ist kritisch)
- leistet einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft
- reflektiert
- anerkennt kontroverse Ansichten
- hat ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten erworben
- geht verantwortungsbewusst mit neuen Medien um
- leistet einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten
- beschäftigt sich mit wesentlichen politische Fragestellungen (z. B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, den verantwortungsvollen und ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Umwelt, die Gleichheit der politischen Rechte u.v.m.;)
- hat sich kritisch und reflektiert mit den eigenen Wertevorstellungen und Überzeugungen und jenen von politisch Andersdenkenden auseinandergesetzt
- findet Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität wichtig
- ist gegen Rassismus und Antisemitismus und hat eine positive Grundeinstellung gegenüber „Fremden“ (wobei mit Fremden Menschen mit anderer Staatsbürgerschaft und einer anderen Kultur gemeint sind)
- ist gegen Sexismus und Homophobie
- thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt
- besitzt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit
- engagiert sich mit aller Kraft für eine gerechte Friedensordnung, eine faire Verteilung von Ressourcen und für das Überleben der Menschheit und fasst sein Engagement dafür als seine persönliche Verpflichtung auf

Im Folgenden sollen Textstellen aus den Grundsatzertlässen zitiert werden, um die oben genannten propagierten Eigenschaften zu belegen. Für eine bessere Hervorhebung dieser Ideale hat der Autor einzelne Stellen in den Zitaten unterstrichen.

Im Grundsatzertlass Medienerziehung steht: „Im Sinne medienpolitischer Bildung ist Medienerziehung die Auseinandersetzung nicht nur mit Ursachen, Wirkungen und Formen medialer Kommunikation, sondern auch mit den verschiedenen Interessen, die die Auswahl und den Inhalt von Informationen und die Form der Vermittlung bestimmen. Angesichts der Herausforderung durch die elektronischen Medien muss sich die Schule verstärkt dem Auftrag stellen, an der Heranbildung kommunikationsfähiger und urteilsfähiger Menschen mitzuwirken, die Kreativität und die Freude an eigenen Schöpfungen anzuregen und sich im Sinne des Unterrichtsprinzips »Medienerziehung« um eine Förderung der Orientierung des Einzelnen in der Gesellschaft und der konstruktiv-kritischen Haltung gegenüber vermittelten Erfahrungen zu bemühen.“⁴³

„Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie.“⁴⁴

„Kompetenzorientierte Politische Bildung befähigt damit dazu, sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten. Schülerinnen und Schüler erwerben ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten und lernen einen (verantwortungs)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien.“⁴⁵

„Ziele

Politische Bildung

- leistet einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten;
- befähigt dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern;

⁴³ Bundesministerium für Bildung (2014): 1; auch online unter:

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5h6xgu Abgerufen am 4.5.2017

⁴⁴ Bundesministerium für Bildung (2015): 1 Grundsatzertlass Politische Bildung 2015: Seite 1

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5l5357 Abgerufen am 7.2.2017

⁴⁵ Ebd.: 3

- zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen auf und befähigt dazu, als Einzelperson, als Mitglied einer sozialen Gruppe und als Teil der Gesellschaft daran teilzuhaben;
- fördert Interesse an gesellschaftlichen Fragestellungen und die Bereitschaft, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls zu vertreten;
- greift wesentliche politische Fragestellungen auf, wie z. B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, den verantwortungsvollen und ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Umwelt, die Gleichheit der politischen Rechte u.v.m.;
- ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden;
- basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben;
- thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt und vermittelt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit;
- vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss.“⁴⁶

3.1.3 Allgemeiner, für alle Fächer gültige, Teil des Lehrplans 2016

Welche Werte und Ideale sollen laut dem allgemeinen, für alle Fächer gültigen, Teil des Lehrplans bei SchülerInnen ausgebildet werden? Um diese Ideale besser hervorzuheben, hat der Autor einzelne Stellen in den Zitaten unterstrichen.

Leitvorstellungen:

Wert – Weltoffenheit: „Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen im Bereich sozialer Zusammenhalt,

⁴⁶ Bundesministerium für Bildung (2015): 2

Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu.“⁴⁷

Wert – Akzeptanz, Respekt und Achtung vor Menschen aus einem anderen Kulturkreis oder dem anderen Geschlecht: „Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit unter Bezugnahme auf die individuellen Grundrechte sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander.“⁴⁸

Wert – Kulturelle Konflikte zwischen Menschen mit verschiedenen Kulturen sollen offen angesprochen und respektvoll diskutiert werden:

„Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen und Religionszugehörigkeiten gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache auch der vorurteilsfreien Begegnung der Kulturen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung – auch mit allfälligen Konfliktthemen – im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen.“⁴⁹

Wert – Individualität: „Die Schülerinnen und Schüler sollen eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln.“⁵⁰

Wert – Selbstständigkeit: „Die Schülerinnen und Schüler sind sowohl zum selbstständigen Handeln“⁵¹

„Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern.“⁵²

„Die Erstellung eigenständiger Arbeiten mit Mitteln der Informationstechnologie ist in altersgemäßem Ausmaß anzuregen.“⁵³

Wert – Teilnahme am sozialen Geschehen: „als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten.“⁵⁴

⁴⁷ Bundesministerium für Bildung (2016): 2-3 ; auch online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf

⁴⁸ Ebd.: 3

⁴⁹ Ebd.: 3

⁵⁰ Ebd.: 3

⁵¹ Ebd.: 3

⁵² Ebd.: 3

⁵³ Ebd.: 3

⁵⁴ Ebd.: 3

Wert – Der/die SchülerIn setzt sich mit ethischen und moralischen Werten auseinander: „Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen.“⁵⁵

Wert – Menschenrechte: „Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“⁵⁶

Wert – kritisch sein: „Zur Förderung der digitalen Kompetenz ist im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen.“⁵⁷

Wert – vernetzt denken:

„Dies entspricht der Vernetzung und gegenseitigen Ergänzung der einzelnen Disziplinen und soll den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Herausforderungen des täglichen Lebens helfen.“⁵⁸

„4. Aufgabenbereiche der Schule

Wissensaneignung, Kompetenzerwerb“⁵⁹

Ideal des kritischen Schülers/ der kritischen Schülerin:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in altersadäquater Form mit Problemstellungen auseinandersetzen, Gegebenheiten kritisch hinterfragen, Probleme erkennen und definieren, Lösungswege eigenständig suchen und ihr eigenes Handeln kritisch betrachten.“⁶⁰

Ideal des selbstreflektierten Schülers/ der selbstreflektierten Schülerin:

„Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder neu

⁵⁵ Ebd.: 3

⁵⁶ Ebd.: 3

⁵⁷ Ebd.: 3

⁵⁸ Ebd.: 3

⁵⁹ Ebd.: 3

⁶⁰ Ebd.: 4

kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft,“⁶¹

Ideal des individuellen Schülers/ der individuellen Schülerin:

„Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten,“

Ideal des/der Verantwortung übernehmenden und die Initiative ergreifend Schülers/Schülerin:

„ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken (,dynamische Fähigkeiten‘).“⁶²

Ideal des/der eigenständigen Schülers/Schülerin: „Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen.“⁶³

Ideal des Schülers/der Schülerin, die ein sozial verantwortliches Leben führt:

„Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einem eigenständigen und sozial verantwortlichen Leben ermutigen.“⁶⁴

Ideal des Schülers/der Schülerin, der/die tolerant gegenüber den Werten anderer Menschen ist:

„Die Achtung vor Menschen, die dabei unterschiedliche Wege gehen, soll – auf der Grundlage der demokratischen Grundwerte – gefördert werden.“⁶⁵

3.1.4 GW-Oberstufenlehrplan 2016⁶⁶

Welche Ideale sind im neuen GW-Oberstufenlehrplan 2016 enthalten?

Ideal eines mehrperspektivisch denkenden Schülers/ einer mehrperspektivisch denkenden Schülerin:

⁶¹ Ebd.: 4

⁶² Ebd.: 4

⁶³ Ebd.: 4

⁶⁴ Ebd.: 4

⁶⁵ Ebd.: 60 ; online unter:

⁶⁶Vgl. Ministerium für Bildung (2016): 60 - 64

„Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht.“⁶⁷

Ideal eines kritischen Schülers/ einer kritischen Schülerin:

„Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht.“

Ideal eines vernetzt denkenden Schülers/ einer vernetzt denkenden Schülerin:

„Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung zu erfassen, fördert die Synthesekompetenz.“⁶⁸

Ideal eines Schülers/ einer Schülerin, der/die ein fundiertes Verständnis über räumliche und ökonomische Prozesse besitzt: „Nur aus dem fundierten Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse erwachsen schließlich die Möglichkeiten zu kompetenter Kommunikation sowie zu konstruktivem Handeln, aus Sicht des Lernens also zur Ausbildung der Kommunikations- und Handlungskompetenz.“⁶⁹

Ideal von SchülerInnen, die als mündige BürgerInnen aktiv an der Gesellschaft partizipieren und sich für nachhaltige Entwicklung einsetzen: „Dabei gilt der Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.“⁷⁰

Ideal eines Schülers/ einer Schülerin, der/die reflektiert: „Die Phase der Reflexion bzw. die Entwicklung der Reflexionskompetenz runden den Prozess des Kompetenzaufbaus ab und bilden den Ausgangspunkt für weiterführendes unterrichtliches Handeln.“⁷¹

„Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung zu erfassen, fördert die Synthesekompetenz.“⁷²

⁶⁷ Ebd.: 60

⁶⁸ Ebd.: 60

⁶⁹ Ebd.: 60

⁷⁰ Ebd.: 60

⁷¹ Ebd.: 60

⁷² Ebd.: 60

In Bezug auf kompetenzorientierte Aufgaben steht im neuen GW-Lehrplan:

„Kompetenzorientierte Aufgaben- und Problemstellungen im GW-Unterricht gehen dabei grundsätzlich über den Anforderungsbereich I (Reproduktion und Reorganisation) hinaus und beinhalten die Anforderungsbereiche II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung). Aufgaben in diesen höheren Anforderungsbereichen sollen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs in möglichst vielen Phasen des GW-Unterrichts zur Anwendung kommen.“⁷³

Auch diese dezidierte Aufforderung Aufgaben aus dem Anforderungsbereich II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung) ist nicht ideologiefrei. **Alleine der Name des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung) „Reflexion“ beinhaltet schon das Ideal eines Schülers/ einer Schülerin, die reflektiert.** In der Beschreibung dieses Anforderungsbereichs kommt dieses Ideal noch stärker zum Vorschein: „umfasst den **selbstständigen reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen**, den eingesetzten Methoden sowie Verfahren und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Deutungen, Folgerungen, **Beurteilungen und Handlungsoptionen** zu gelangen. Dies erfordert vor allem Leistungen der Reflexion und Problemlösung.“⁷⁴

Ideal eines Schülers/ einer Schülerin der/die reflektiert.

Bei einer Betrachtung der Operatoren in diesem Anforderungsbereich kann das propagierte Ideal der SchülerInnen noch stärker differenziert werden. Beispielhaft seien einige Operatoren herausgegriffen:

„Bewerten: Aussagen, Behauptungen, Vorschläge oder Maßnahmen beurteilen unter Offenlegung bzw. Reflexion der angewandten Wertmaßstäbe und fachlich abgesichert eine persönliche Stellungnahme dazu beziehen bzw. formulieren.“⁷⁵

„Reflektieren: Im Umgang mit Material und Quellen reflektiert arbeiten und das erzielte Ergebnis in Bezug mit der gewählten Verfahrensweise setzen.“⁷⁶

Ideal eines Schülers/ einer SchülerIn die in der Lage ist Problemstellungen multiperspektivisch zu betrachten:

⁷³ Ebd.: 60

⁷⁴ Sitte (2011): 41

⁷⁵ Sitte (2011): 41

⁷⁶ Ebd.: 41

„erörtern/diskutieren: Zu einer vorgegebenen Problemstellung eigene Gedanken entwickeln und ein abgewogenes Sachurteil (gegebenenfalls über eine Pro- und Kontraargumentation) fällen, dabei verschiedene Standpunkte und Interessen herausarbeiten und begründen.“⁷⁷

Ideal eines Schülers/ einer Schülerin, die/der die Welt nicht nur in gut und böse einteilt, sondern die Komplexität von Sachverhalten erkennt:

„Stellung nehmen: Zu einem Sachverhalt bzw. einer Behauptung differenziert argumentierend eine eigene Meinung äußern.“⁷⁸

„Begründen: Komplexe Grundgedanken argumentativ schlüssig entwickeln und im Zusammenhang darstellen.“⁷⁹

3.2 Traditioneller und kompetenzorientierter Unterricht

In diesem Kapitel wird auf Unterschiede zwischen traditionellem und kompetenzorientiertem Unterricht eingegangen. Des Weiteren wird erläutert, wie kompetenzorientierter Unterricht gestaltet sein soll, damit Schülerinnen und Schüler jene Kompetenzen (Eigenschaften und Fähigkeiten) erwerben, die den Idealen der Kompetenzorientierung entsprechen.

Die anzustrebenden Ideale (zum Beispiel Selbstständigkeit, kritisches Denken) sind nur schwer in einem traditionellen Unterricht erreichbar, in dem

- fragend-entwickelnder Unterricht vorherrscht
- es bei Prüfungen hauptsächlich darum geht, Wissen zu reproduzieren
- die SchülerInnen sich nicht selbstständig organisieren müssen, weil sie jederzeit bei der Lehrperson nachfragen können und diese ihnen die gewünschte Auskunft gibt
- die Lehrperson Frontalvorträge hält und es die „Aufgabe“ der SchülerInnen ist, still zu sitzen und zuzuhören, damit sie bei einer Stundenwiederholung wiedergeben können, was sie davor aufnahmen

⁷⁷ Ebd.: 41

⁷⁸ Ebd.: 41

⁷⁹ Ebd.: 41



Abbildung 2: Unvereinbarkeit von traditionellem Unterricht und Idealen der Kompetenzorientierung?⁸⁰

Daher wurde nach Unterrichtsmethoden (Lehrmethoden + Lernmethoden) und Prüfungsformaten gesucht, mit denen die anzustrebenden Ideale (zum Beispiel Selbstständigkeit und kritisches Denken) von den SchülerInnen erworben werden können. Der Name „kompetenzorientierter Unterricht“ drückt schließlich aus, dass es sich um einen Unterricht handeln soll, der auf den Erwerb von Kompetenzen durch die SchülerInnen ausgerichtet ist. Bezüglich der Suche nach Unterrichtsmethoden und Prüfungsformaten schreibt Lersch: „Es mangelt an praxistauglichen Antworten auf die aktuell hochbrisante didaktische Frage: ‚Wie unterrichtet man Kompetenzen?‘“⁸¹

Im Folgenden soll eine Gegenüberstellung von traditionellem und kompetenzorientiertem Unterricht erfolgen, um die Spezifika kompetenzorientierten Unterrichts deutlich hervorzuheben.

Im traditionellen Unterricht überwiegt das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch. Im kompetenzorientierten Unterricht steht die Auseinandersetzung des Schülers/der Schülerin mit der Aufgabe und dem Material im Mittelpunkt. „Statt der dort überwiegenden, langatmigen (und damit oft Zeit verschwendenden!) fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche (vgl. z.B. Hage u.a. 1985) sind bei der Vermittlung neuer Kenntnisse oder Fertigkeiten eher kurze, knappe direkte Instruktionen gefragt! Schüler(innen) lieben das übrigens, vor allem unter dem Gesichtspunkt, dass sie ja anschließend selbst aktiv werden und mit diesem Neuen Wissen etwas anfangen sollen. Hier ist angesichts des Primats der Kompetenzorientierung ein entscheidender *Ansatz zur effektiven Nutzung*

⁸⁰ Bildquelle: http://www.gs-edenkoben.de/images/fotos/tagebuch/aufgaben_der_schule.jpg abgerufen am 15.2.2017

⁸¹Lersch (2010): 33

der Lernzeit zu finden – übrigens eines der empirisch am besten gesicherten Kriterien für guten Unterricht! (vgl. Helmke 2004, Meyer 2004)⁸²

Es wird im kompetenzorientierten Unterricht davon ausgegangen, dass man Kompetenzen nicht in einem Frontalvortrag lehren kann, sondern dass sie von den SchülerInnen aktiv erworben werden müssen.⁸³ Damit SchülerInnen Kompetenzen erwerben können, sind Übungsmöglichkeiten erforderlich. „D.h. neben dem Erwerb von Wissen muss der Unterricht auch Gelegenheit bieten, mit diesem Wissen etwas „anzufangen“, ein *Können* unter Beweis zu stellen oder mittels intelligenten Übens zu kultivieren. Auf der „Angebotsseite“ ist deshalb im kompetenzorientierten Unterricht neben der *Vermittlung von Wissen* auch noch dessen Situierung erforderlich, also das Arrangieren von *Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen* (Probleme, Aufgaben, Kontexte, usw.), die die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig bewältigen können, damit jede(r) zeigen oder sich selbst beweisen kann, was sie oder er *weiß* und *kann* („Nutzungsseite“).“⁸⁴ Mit Angebotsseite meint Lersch den Zuständigkeitsbereich der Lehrperson und mit Nutzungsseite das Wissen und Können der SchülerInnen.

Der Aufgabenbereich der SchülerInnen ist es, die Aufgaben zu bearbeiten und sich Gedanken dazu zu machen. „Also nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, sondern auch die Schülerinnen und Schüler als aktive Nutzer der entsprechenden Lernangebote: Denn das Bewältigen der Anforderungssituation wird mit wachsender Kompetenz zunehmend reine ‚Schülersache‘! Dies zu wissen und bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu beachten, ist der Kern *kompetenzorientierter Lehrerprofessionalität!*“⁸⁵ Der Anforderungsbereich der Aufgabenstellungen soll daher mit zunehmendem Alter der SchülerInnen steigen. In den Schulbüchern könnte beispielsweise untersucht werden, ob das Anforderungsniveau in den Aufgabenstellungen zwischen den verschiedenen Jahrgangsstufen zunimmt.

Wenn man sich die Kompetenzen im GW-Lehrplan ansieht, so ist Selbstständigkeit ein propagiertes Ideal. Für Lersch ist Selbstständigkeit eine überfachliche Qualifikation. Wie sieht ein Unterricht aus, in dem Selbstständigkeit der SchülerInnen angestrebt wird?

Selbstständigkeit der SchülerInnen spielt im kompetenzorientierten Unterricht eine sehr wichtige Rolle. „Es geht darum die SchülerInnen in möglichst selbstständig zu bewältigende Performancesituationen zu verwickeln, damit sich so etwas wie Kompetenz entwickeln kann.“⁸⁶

⁸² Lersch 2010: 46

⁸³ vgl. Lersch 2010: 42

⁸⁴ Lersch 2010:40

⁸⁵ Lersch 2010: 41

⁸⁶ Lersch (2010): 41

Darunter ist zum Beispiel zu verstehen, dass die Lehrperson nicht auf jede SchülerInnenfrage sofort eine die SchülerInnen zufriedenstellende Antwort liefert, sondern zum Beispiel antwortet „Schau in deinen Unterlagen nach! Frag deine MitschülerInnen! Was würdest du tun?“ Ein gutes Beispiel dafür sind Fragen zu Methoden, die im Unterricht bereits gelernt wurden (auch in einer früheren Klasse) und die jetzt auf eine neue Aufgabenstellung anzuwenden sind. Hier ist auch ein Umdenken darüber, welches Ziel Unterricht haben soll, notwendig. Wenn die Lehrperson die geschilderten Gedanken zur Selbstständigkeit der SchülerInnen nicht im Kopf hat, dann ist ein Verhalten bei dem sie jede Frage der SchülerInnen zufriedenstellend beantwortet (zum Beispiel wiederholt wie Methoden funktionieren, obwohl die SchülerInnen das in ihren Unterlagen stehen haben oder sich gegenseitig erklären könnten) durchaus rational. Durch die eigenständige Erarbeitung in Einzel- oder Partnerarbeit können wichtige Qualifikationen von den SchülerInnen erworben werden.

Wenn die Lehrperson nur das Ziel hat, dass die SchülerInnen die Aufgaben bewältigen, aber ihr nicht wichtig ist wie das geschieht, dann spielt es auch keine Rolle, ob die Lehrperson vor jeder etwas schwierigeren Aufgabenstellung den SchülerInnen erklärt was dabei zu tun und wie die Aufgabe zu lösen ist oder ob sie von den SchülerInnen verlangt, sich soweit selbst zu organisieren, dass sie in der Lage sind, ohne die Hilfe der Lehrperson die Aufgabe zu lösen. „Partnerarbeit sollte immer dann selbstverständlich sein, wenn ein Schüler dem anderen behilflich sein kann. Das wäre zum Beispiel die Förderung weniger leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler durch leistungsstärkere (im Umgang mit Graphiken, mit dem Atlas, bei den Übungen mit dem Gradnetz, bei der Interpretation von Luft- und Satellitenbildern etc.). Es könnte aber auch eine Zusammenarbeit auf der Basis „vier Augen sehen mehr als zwei“ sein (bei Bildinterpretationen, Spielen etc.) Ein weiterer Einsatzbereich wäre die gegenseitige Kontrolle der Arbeitsergebnisse sowie das Klären von Mißverständnissen und Problemen bei der Aufgabenstellung.“⁸⁷

Bei der Umstellung hin zu einem Unterricht, in dem die Lehrperson nicht die erste, sondern die letzte Ansprechstelle bei Lösungshilfen ist, mag auch das Selbstbild vieler LehrerInnen hinderlich sein. In einem Unterricht, in dem LehrerInnen nur das Lernangebot bereitstellen, aber die SchülerInnen während des Unterrichts selbstständig arbeiten und Fragen zunächst an ihre MitschülerInnen stellen und erst in letzter Instanz an die Lehrperson, kann es sein, dass die Lehrperson z.B. in einer Oberstufenklasse wenig zu tun hat. Die Arbeit der Lehrperson liegt vor allem in der Stundenvorbereitung (Lernangebot bereitstellen).

Das „traditionelle LehrerInnenbild“ einer Lehrperson, die mit fragend-entwickelndem Unterricht das Unterrichtsgeschehen steuert, ist in den Köpfen vieler LehrerInnen verankert und wurde von

⁸⁷ Hofmann-Schneller (2000): 115

Generation zu Generation weitergegeben. Selbiges gilt für die Vorstellung von Unterricht. So ist es zum Beispiel nicht üblich, mit den SchülerInnen eine Methodensammlung anzulegen und von den SchülerInnen zu verlangen, die Methodensammlung aus vorigen Jahren im Unterricht parat zu haben und sie über mehrere Jahre hinweg zu ergänzen.⁸⁸ Wäre dies der Fall, dann könnte auf die Frage der SchülerInnen "Wie geht das?" die Lehrperson antworten: „Schau in deiner Methodensammlung nach!“. Ein weiterer Grund könnte sein, dass es im Selbstbild der LehrerInnen verankert ist, dass es die Aufgabe von LehrerInnen ist, SchülerInnenfragen so zu beantworten, dass es eine möglichst große Hilfestellung für die SchülerInnen darstellt.

Im traditionellen Verständnis von Geographie- und WirtschaftskundelehrerInnen ging es darum, dass SchülerInnen Berge, Flüsse, Gebirgszüge, Meere, Klimazonen, Staaten, Hauptstädte, Rohstoffvorkommen und EinwohnerInnenzahlen auswendig lernen und wiedergeben können. Da dies heutzutage leicht im Internet recherchiert werden kann, es eine unübersehbare Fülle an Wissen gibt und die reine Reproduktion von geographischen Fakten keine Qualifikation ist, die am Arbeitsmarkt oder von der Gesellschaft nachgefragt wird, entstand Kritik am lexikalischen Auswendiglernen dieser Daten.

Es entstand die Forderung nach anwendungsbezogenem Wissen. „Da mag jemand noch so viel wissen: Wenn er mit seinem Wissen nichts anzufangen weiß, ist er wenig kompetent.“⁸⁹

⁸⁸ Frau Dr. Hofmann-Schneller hat dies in dem GW-Fachdidaktikseminar „Fachdidaktik 1“ vorgeschlagen.

⁸⁹ Lersch (2010): 45

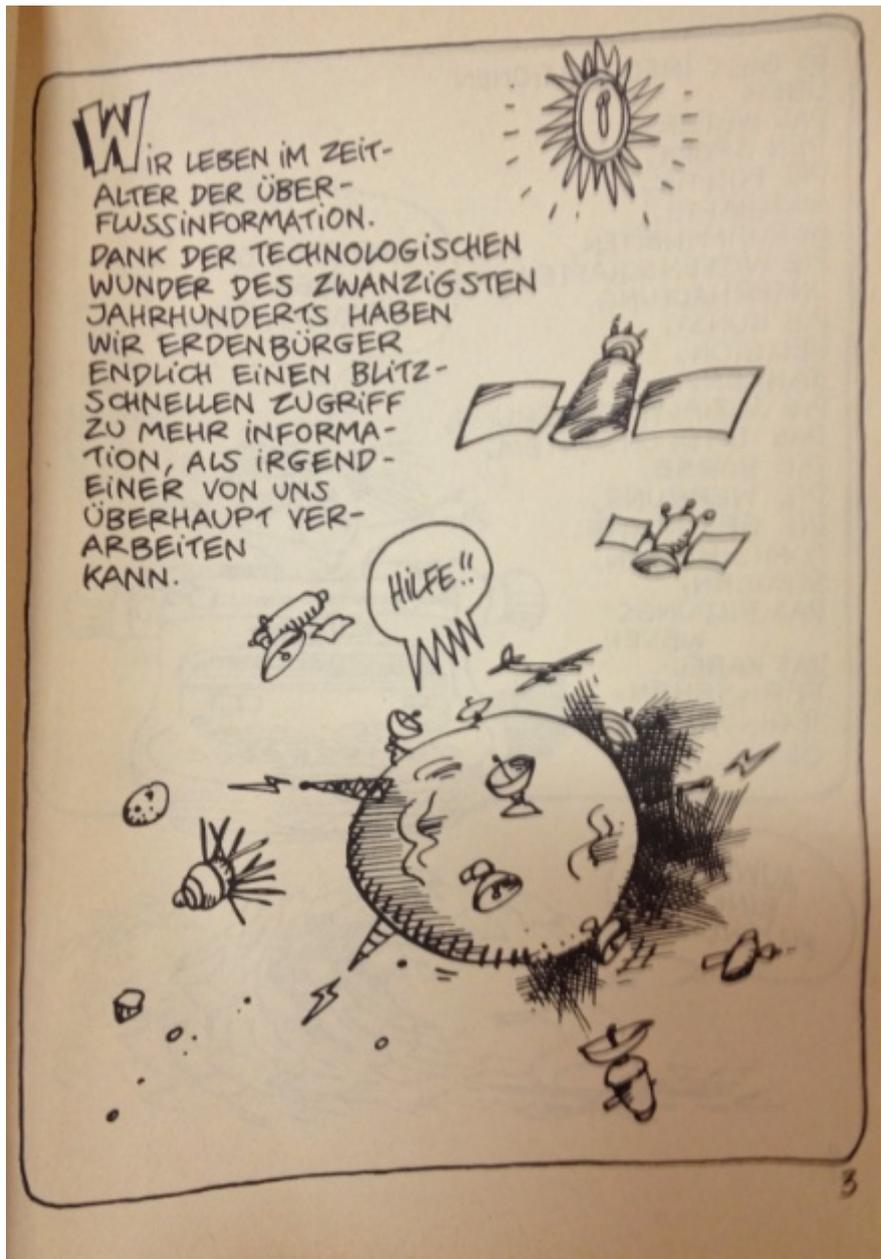


Abbildung 3: Eine Zeichnung aus dem Buch „Der Computer Comic“⁹⁰

Laut Kühberger (Abbildung 5) gibt es in diesem Zusammenhang eine Veränderung der Hierarchisierung von verschiedenen Wissensarten. Während im traditionellen Unterricht das Faktenwissen – zum Beispiel Namen von Bergen, Flüssen, Hauptstädten auswendig zu können und zusammenhangslos reproduzieren zu können – die wichtigste Wissensart ist, so ist sie im kompetenzorientierten Unterricht viel unbedeutender.

„Kühberger (2011, S.8) spricht von vier Wissensdimensionen des Unterrichts:

- Faktenwissen: terminologisches Wissen, Daten etc.

⁹⁰ Gonick (1984): 3

- Prozedurales Wissen: Wissen, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen und für die Aufgabenstellung passend anwenden zu können
- Konzeptionelles Wissen: Konzepte, Modelle und Theorien, die fachspezifische Relevanz haben
- Metakognitives Wissen: Wissen, dass Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.

Ein kompetenzorientierter Unterricht hat demnach v.a. das prozedurale und konzeptionelle Wissen zu fördern! Reine Reproduktionsleistungen treten immer mehr in den Hintergrund.“⁹¹



Abbildung 4: Die Karikatur pointiert sehr schön, dass in der heutigen Zeit so viel Information und Wissen vorhanden ist, dass es darum geht, aus dieser Informationsflut selektiv das für sich wertvolle Wissen herauszufiltern und Wissen und Informationen auf seine Genese hin bewerten zu können.⁹²

⁹¹ Hofmann-Schneller (2011): 21-22

⁹² Gonick (1984): 4

Reflexionsviereck zur Aufgabenerstellung



- Beurteilen** : Das zu bewertende Ereignis oder den Sachverhalt sichten, nach Beurteilungskriterien suchen und diese mit dem Ereignis oder Sachverhalt in Beziehung setzen
- Synthesen bilden** : Ereignisse oder Sachverhalte miteinander verknüpfen
- Analysieren** : Strukturen durchschauen, die Elemente identifizieren und die Beziehungen zwischen den Elementen erkennen
- Anwenden** : Kenntnisse oder Einsichten auf andere Sachverhalte übertragen
- Verstehen** : Ereignisse oder Sachverhalte durchschauen, Erklärungen nachvollziehen (ohne Verbindungen zu anderen Materialien herzustellen)
- Wissen** : Sich an Ereignisse/ Sachverhalte erinnern, diese erkennen

Kühberger, Chr.:2011,Abb.6

Abbildung 5: Umgedrehte Wissenshierarchie nach Kühberger⁹³

Kühberger dreht daher die Hierarchisierung des Wissens um. Während im traditionellen Verständnis Faktenwissen die Basis ist – „Man muss doch wissen wie die Hauptstädte aller Länder Europas heißen und wo sie liegen, weil das ist Allgemeinbildung!“ – und Intelligenz in Form von Single-Choice-Prüfungsfragen, wie zum Beispiel bei der Millionenshow durch die Frage „Wie heißt die Hauptstadt von ...?“ abgeprüft und festgestellt wird, so verliert im kompetenzorientierten Unterricht dieses Wissen an Relevanz, weil es zusammenhangsloses Faktenwissen ist und jederzeit im Internet recherchiert werden kann. „Letztlich führt das Büffeln topographischer Fakten – entgegen landläufigen Vorurteilen – keineswegs automatisch zu einer besseren Raumorientierung (vgl. VIELHABER 1998, S. 26), maximal zu einem besseren Abschneiden in der ‚Millionenshow‘.“⁹⁴

Wird jedoch vernetztes Wissen hergestellt, zum Beispiel wenn in Brüssel das EU-Parlament über eine wichtige Entscheidung abstimmt und diese Entscheidung gerade Gegenstand des GW-Unterrichts ist, dann kann im Atlas nachgeschlagen werden wo Brüssel liegt und dass es die Hauptstadt von Belgien ist. So wird ein Inhalt „Abstimmung im EU-Parlament“ mit einer Verortung auf der Europakarte verknüpft. Im traditionellen GW-Unterricht würden die SchülerInnen stumme Karten ausfüllen und Tabellen auswendig lernen, auf denen auf der einen Seite das Land und auf der anderen Seite die Hauptstadt steht, während im kompetenzorientierten Unterricht die Themen behandelt werden und quasi nebenbei auf einer Karte die Verortung stattfindet.⁹⁵

⁹³ Hofmann-Schneller (2012): 12; bzw. online unter http://www.eduhi.at/dl/Kompetenzorient_Lernen_Pruefen_GWK_Linz_Hofmann-Schneller_M_25012012.ppt abgerufen am 27.3.2017

⁹⁴ Dobler et al. (2004): 39

⁹⁵ Die grundsätzlichen Gedanken darüber Topographie vernetzt und nicht zusammenhangslos zu lernen, sind von Frau Dr. Hofmann-Schneller ihr im Proseminar Fachdidaktik 1 referiert worden.

Der Leistungsbeurteilung ist im kompetenzorientierten Unterricht besondere Beachtung zu schenken. Dies resultiert alleine schon daher, dass SchülerInnen eine starke Fixierung auf Noten haben. Wenn im Unterricht selbstständiges Denken gefördert wird, aber Tests ausschließlich darin bestehen, Wissen zu reproduzieren, dann ist das ein Signal an die SchülerInnen, dass es im Endeffekt das auswendig gelernte Wissen ist, das zählt, um eine (sehr) gute Note zu bekommen. Es bedarf daher alternativer Formen der Leistungsbeurteilung und veränderter Prüfungsfragen.

Im Folgenden befindet sich ein von mir selbst erstellter Test zum Thema Migration (inklusive Prüfungsstoff und Kriterien zu Bewertung des Tests). Der Prüfungsstoff ist umfangreich ausgefallen und es ist nicht sicher, ob die SchülerInnen sich mit diesem Prüfungsstoff zurechtfinden würden. Die verschiedenen Perspektiven sollten daher auch im vorangehenden Unterricht behandelt werden:

„Thema: Migration

Prüfungsstoff:

Mehrperspektivität

- Aus verschiedenen Perspektiven argumentieren (sich im Vorfeld darüber informieren, welche Perspektiven es bei dem Thema gibt: Einige Perspektiven beim Thema Migration: Menschenrechtliche Perspektive; Volkswirtschaftliche Perspektive (was bringt oder kostet es wirtschaftlich den Menschen in Österreich); Perspektiven von Personen, die für eine regressivere Asylpolitik sind (Gründe dafür); Perspektiven von Menschen, die auf der Flucht sind; Perspektiven von hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund, ...
+ Wie sollte die Migrationspolitik aus der jeweiligen Perspektive aussehen? (Viele/Wenige Menschen dürfen einwandern, welche Menschen (gut ausgebildete Menschen/Ausbildung ist egal, nur Menschen aus Kriegsgebieten/alle Menschen), Staat soll viel/ wenig Geld zur Förderung und Versorgung von Flüchtlingen investieren,

Push-Pull-Faktoren

- Es gibt eine Geschichte, in der das Leben von MigrantInnen, die von einem Land in ein anderes Land auswanderten, beschrieben wird. Aus der Geschichte sind Push- und Pullfaktoren herauszulesen. Die Push- und Pullfaktoren sollen einander gegenübergestellt werden. Abschließend soll die Migrationsentscheidung aus der vermuteten Sicht der Personen, die ihr Land verlassen haben, beurteilt werden.

Testdauer: 20 Minuten

Wir haben uns dazu entschlossen, zum Thema Migration einen Test im Ausmaß von 20 Minuten und eine Lernzielkontrolle durchzuführen. Laut Leistungsbeurteilungsverordnung sind 20 Minuten die Maximaldauer für einen Test in der Oberstufe. Die Lernzielkontrolle darf nicht in die Benotung einfließen.

Test

Aufgabe 1)

1. Lies den Zeitungsartikel über Nobar Sulaiman, Aida Knehr und ihre Kinder durch und wende danach das Push-Pull-Modell (Tabelle 1) an, um die Vor- und Nachteile einer Flucht von Syrien nach Österreich gegenüberzustellen. (3 Punkte)
2. Versetze dich in die Lage der Familie und beurteile mit Hilfe des Push-Pull-Modells, wie du dich an ihrer Stelle entschieden hättest. Begründe deine Entscheidung! (2 Punkte)



„Es gibt für uns keine Zukunft in Syrien“ – Nobar Sulaiman (41), Immobilienhändler, und Aida Knehr (35), Hausfrau. Nobar ist seit Ende Juli 2014 in Österreich. Aida kam mit den Kindern nach. Es braucht nur ein Wort, um zu erklären, warum Nobar Sulaiman und seine Frau Aida Knehr mit ihren drei Kindern die Heimat verlassen haben: Angst. Krieg und Gewalt, die IS-Terrorbrigaden vor Augen – das sind Erfahrungen, die noch lange nachhallen. Ob es nicht gefährlich sei, ein Foto von sich in einer Zeitung abdrucken zu lassen, fragt der Kurde den Übersetzer, der gleich beruhigt. Bis zu ihrer Flucht hat die Familie in Qamishli gelebt, einer Stadt, die direkt an der türkisch-syrischen Grenze liegt. Zuerst machte sich der Mann auf den Weg. Sulaiman floh in die Türkei, blieb einige Zeit in Istanbul. Dann ging es per LKW weiter nach Österreich. Warum? „Ich habe gewusst, dass es ein schönes Land ist mit netten Menschen – und dass es hier Freiheit und Demokratie gibt“, sagt Sulaiman. Den Empfang durch die Polizei wie auch das Lager Traiskirchen hält er „für in Ordnung“. Seit Ende Juli 2014 ist er im Land, es dauerte nicht lange, dann hatte er Asyl. Er ist anerkannter Flüchtling. „Ich hatte alle Dokumente vorbereitet, damit meine Kinder und meine Frau möglichst rasch nachfolgen können“, sagt er. Ein paar Wochen später sind sie da. In der Zwischenzeit hatte der Vater und Ehemann große Sorgen, eine passende Bleibe zu finden. Wohnungen sind teuer – vor allem wenn man keinen Gehaltszettel vorweisen kann, Flüchtling ist und kein Wort Deutsch spricht. Die Wohnung, die schließlich in Wien-Favoriten gefunden wurde, ist mit rund 50 Quadratmetern für eine fünfköpfige Familie klein, und sie hat ein großes Manko: Es fehlt eine Heizungsanlage. „Im Winter war es sehr, sehr kalt“, sagt der 41-Jährige und zeigt auf einen kleinen Elektroradiator, der traurig an der Wohnzimmerwand hängt. Ohne Deutschkenntnisse wird die Jobsuche nahezu unmöglich. In Syrien hat Nobar Sulaiman Immobilien vermittelt. Auch ihm ist klar, dass er in Wien wahrscheinlich einen Job in einer anderen Branche finden muss. „Vielleicht gibt es eine Firma, die einen Fahrer sucht“, hofft er. Seine 35-jährige Frau kümmert sich wie schon zuvor um die Kinder. Dass man als Muslime in Österreich angefeindet werden könnte, glaubt das Paar nicht. Aber: „Da wir nicht Deutsch können, haben wir auch keinen Kontakt zu Österreichern.“ Die Sprachprobleme sind ein Bereich, in dem sich die Flüchtlinge vom Staat vernachlässigt fühlen. „Auf den Ämtern ist es für uns sehr schwierig, wenn wir niemanden zum Dolmetschen finden.“ Beide Erwachsenen lernen mehr

schlecht als recht zu Hause Deutsch. Wann Sie einen professionellen Kurs finden, ist offen. Man suche, wird versichert. Die Kinder haben es da etwas leichter. Sie alle – zwei Buben im Alter von 15 und 14 Jahren und eine siebenjährige Tochter – gehen in die Schule. Die Wohnsituation ist das nächste große Problem. „In Wien ist es so schwer, etwas zu finden. Da könnte die Stadt schon helfen“, findet Sulaiman. Mit den Verwandten im syrischen Qamishli hält man Kontakt, so gut es geht: „Die Situation ist sehr schlecht. Das einzig Positive ist, dass wir Kurden uns vor den IS-Truppen selbst verteidigen.“ Daher ist für Nobar Sulaiman klar: „Wir wollen in Österreich bleiben. Es gibt für uns keine Zukunft in Syrien.“ - derstandard.at/2000015074264/Gekommen-um-zu-leben

Syrien		Österreich	
Push – Faktoren	Pull – Faktoren	Push – Faktoren	Pull – Faktoren

Tabelle 1

Aufgabe 2)

Prüfungsaufgabe Mehrperspektivität:

- Situations- und Problembeschreibung: Migration nach und Integration in Österreich aus verschiedenen Perspektiven betrachten.
- Nenne Probleme mit denen Flüchtlinge aus Syrien in Österreich konfrontiert sind. (1 Punkt)
- Argumentiere aus der Sicht von Flüchtlingen aus Syrien für eine progressivere Asylpolitik. Wie könnte der Staat Flüchtlingen wie Sulaimann und Knehr helfen? (1 Punkt)
- Argumentiere aus der Perspektive einer Reinigungskraft, eines/r ArbeiterInnen oder eines/r FriseurInnen, die durch Migration einen höheren Wettbewerbsdruck am Arbeitsmarkt erfährt und deswegen für eine regressivere Asylpolitik ist. (1 Punkt)
- Argumentiere aus einer menschenrechtlichen Perspektive und aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive darüber wie Migrations- und Integrationspolitik geregelt werden sollte. (1 Punkt)
- Nennen weitere Personen- und Interessensgruppen, die das Thema Migration und Integration ebenfalls beschäftigt und erläutere deren Perspektive. (0,5 Punkte für eine zusätzliche Perspektive und 1 Punkt für zwei zusätzliche Perspektiven)



<http://derstandard.at/2000015074264/Gekommen-um-zu-leben>

Notenschlüssel: 0 – 4 Punkte = Nicht Genügend, 5 Punkte = Genügend, 6 Punkte = Befriedigend, 7-8 Punkte = Gut, 9-10 Punkte = Sehr gut

Benotungskriterien Test

Frage 1:

Wird das Push-Pull-Modell richtig angewendet (3 Punkte)

Können die SchülerInnen das Push-Pull-Modell anwenden, um selbst eine Entscheidung zu treffen, ob sie nach Österreich fliehen oder in Syrien bleiben würden (2 Punkte)

Frage 2:

Nenne Probleme, mit denen Flüchtlinge aus Syrien in Österreich konfrontiert sind. (1 Punkt)

Kann aus der menschenrechtlichen Perspektive argumentiert werden? (1 Punkt)

Kann aus der volkswirtschaftlichen argumentiert werden? (1 Punkt)

Kann aus der Perspektive einer Person, die hier arbeitet und erhöhtem Wettbewerbsdruck ausgesetzt ist, argumentiert werden? (1 Punkt)

Kann zumindest eine weitere Perspektive genannt werden (0,5 Punkte), wenn zwei Perspektiven genannt werden können (1 Punkt)

Der Notenschlüssel für den Test: **0-4 Punkte = Nicht Genügend, 5 Punkte = Genügend, 6 Punkte = Befriedigend, 7-8 Punkte = Gut, 9-10 Punkte = Sehr gut**⁹⁶

⁹⁶ Keller et al. (2016): 33-36

4 Kompetenzorientierter Unterricht: Herausforderungen und Probleme

4.1 Kann ethisches Verhalten gelehrt werden?

In diesem Unterkapitel soll ein kritischer Diskurs darüber geführt werden, ob manche Kompetenzen wie „Verantwortung übernehmen für die ‚eine Welt‘“⁹⁷ oder selbstregulative Kompetenzen wie „moralisches Handeln“⁹⁸ überhaupt über kompetenzorientierten Unterricht von den SchülerInnen erworben werden.

Lersch unterteilt Kompetenzen in drei Arten:

- Fachliche Kompetenzen
- Überfachliche Kompetenzen
- Selbstregulative Kompetenzen

Fachliche Kompetenzen: In Geographie und Wirtschaftskunde wären das die drei fachlichen und die drei methodischen Kompetenzen, die im GW-Lehrplan 2004 stehen.

Überfachliche Kompetenzen: Hier gibt er einige Beispiele für überfachliche Kompetenzen: Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Kritikfähigkeit, Lernkompetenz

Selbstregulative Kompetenzen:

„Die Kompetenzentwicklung in der Schule ist zu binden an die gleichzeitige Entwicklung eines Systems von Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen, die die Kompetenznutzung an die in unserem sozialen und kulturellen Kontext allgemeingültigen oder anerkannten Normen und Grundsätze zu orientieren vermag.“⁹⁹ Er gibt ein Beispiel für eine destruktive Nutzung der Kompetenz: „man kann sich auch zu einem hoch kompetenten Einbrecher entwickeln!“¹⁰⁰

Bei den selbstregulativen Kompetenzen geht es „um den Rückbezug der erworbenen Kompetenzen auf die subjektiven Motive des Handelns im Sinne einer verantwortungsvollen Kompetenznutzung.“¹⁰¹ Lersch gibt Beispiele für Ziele eines Unterrichts, in dem es um selbstregulative Kompetenzen geht: „Allgemein- und Persönlichkeitsbildung, moralische Erziehung;

⁹⁷ vgl. GW-Oberstufenlehrplan 2004: 1

⁹⁸ vgl. Lersch (2010): 50

⁹⁹ Lersch 2010: 49

¹⁰⁰ Lersch 2010: 49

¹⁰¹ Lersch 2010: 50

Interessen und Motivationen; Wertorientierung, soziales Lernen, verantwortlicher Umgang mit sozialen Kompetenzen“.¹⁰²

Es kann gefragt werden: „Können diese selbstregulativen Kompetenzen im Unterricht überhaupt erworben werden und wenn ja, wie?“ Selbige Frage gilt für die zwei im GW-Lehrplan 2004 angeführten Punkte

- -Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine Welt“
- -die Qualifikation erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken.

Menschen sind keine Automaten, bei denen man einen bestimmten Input eingibt und eine gewünschte Wertorientierung und ein gewünschtes ethisches Verhalten herausbekommt. Eine extreme Version eines solchen Menschenbildes hatte der Begründer des Behaviorismus John B. Watson, der behauptete: „Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.“¹⁰³

Interessant ist, dass viele der Kompetenzen Haltungen sind und darüber hinaus SchülerInnen nicht nur eine Einstellung aufweisen sollen und wenn sie gefragt werden, antworten: „Ich bin für ein gemeinsames Europa“ oder „Ich bin für eine gerechte Welt, in der es allen Menschen gut geht“, sondern dass sie darüber hinausgehend aktiv ihre Energie und ihre Ressourcen verwenden und für diese „eine Welt“ einsetzen. Es ist fraglich, ob die Bereitschaft für aktives Engagement dadurch ausgelöst wird, dass SchülerInnen Arbeitsblätter und Schulbuchaufgaben bearbeiten oder Texte lesen. Meiner Ansicht nach wird aktives Engagement eher durch die Vorbildhaltung anderer Menschen ausgelöst. Daher halte ich es für wirkungsvoller, wenn die Lehrperson sich selbst „aktiv für diese „eine Welt“ engagiert“, als dass sie mit den SchülerInnen nur Informationen über Probleme behandelt. Ein idealer kompetenzorientierter Unterricht, laut Lehrplan, geht daher nicht nur über die klassische „Vermittlung von Informationen und Ausbildung von Wissen und Können“ hinaus, sondern wird auch von einer Lehrperson durchgeführt, die sich zum Beispiel in ihrer Freizeit für die „eine Welt“ einsetzen und die aktiv an einem „neuen Europa“ mitwirkt. Schulbücher könnten insofern vielleicht einen Beitrag zum aktiven Engagement leisten, indem Menschen, die sich für ihre Ideale engagieren, portraitiert werden. Wie stark dies aktives Engagement fördert, bleibt fraglich. Ungeeignet sind sie wahrscheinlich beim Aufzeigen von Möglichkeiten zum Engagement. Dies liegt

¹⁰² Lersch 2010: 50

¹⁰³ Watson (1924): 104

daran, dass Vereine in vielen Fällen nur lokal vorkommen und Schulbücher österreichweit ausgeliefert werden. Für einen 16-jährigen Schüler oder eine 16-jährige Schülerin in Klagenfurt, die sich ehrenamtlich im Umweltschutz engagieren möchte, ist die Information, dass es in Wien die Möglichkeit gibt, sich ehrenamtlich bei Greenpeace, Global2000 oder Amnesty International zu engagieren, wenig hilfreich.

Die Lehrperson kann die Werthaltungen der SchülerInnen, ihre Persönlichkeit, ihre Bereitschaft sich zu engagieren nur in kleinem Ausmaß beeinflussen, da es größere Einflussfaktoren in der Sozialisation der meisten Menschen gibt. „Ein solcher reflexiver Transfer ist naturgemäß extern, also beispielsweise durch Lehrerinnen und Lehrer, nur schwer zu steuern, geht es doch um Ausbildung höchst subjektiver Einstellungen und Haltungen, zumal deren Grundlagen auf persönlicher Erfahrungen, häuslicher Lebensformen, sozio-kultureller Wertevorstellungen und anderer Erziehungseinflüsse interindividuell sehr unterschiedlich sind. Hier helfen weniger Belehrungen oder andere Formen direkten Unterrichtens: Selbstregulative Kompetenzen entwickeln sich vielmehr aufgrund von Überzeugungen von Sinn und Wert wünschenswerter Verhaltensweisen, die auf entsprechenden Erfahrungen basieren.

Die pädagogische Aufgabe besteht in diesem Zusammenhang in Gestaltung und Bereitstellen von Erfahrungsfeldern wie demokratischer Schulkultur, soziales Klassenklima, vorbildliches Verhalten, verbindliche Regeln, Formen gewaltfreier Konfliktregelung, respektvoller Umgang miteinander usw., die alle über implizite Lernprozesse – also ein Lernen „nebenbei“ – die Ausbildung erwünschter Überzeugungen und Handlungsmotivationen erlauben.“¹⁰⁴

Es gibt bisher kaum empirische Untersuchungen dazu, wie sich Geographieunterricht auf die Wertvorstellungen der SchülerInnen auswirkt: „Die Frage danach, wie im Geographieunterricht Werterziehung unter gleichzeitiger Wahrung der Offenheit von Perspektiven und der Wahrung normativer Zielsetzungen erfolgen kann, wie sie z.B. von Konzepten wie denen des Globalen Lernens oder der BNE in den Bildungsstandards Geographie gefasst werden, ist bislang nicht auf der Basis empirischer Untersuchung tatsächlich erfolgten Unterrichts beantwortet worden (vgl. u.a. Scheunpflug/Uphues 2010). Überhaupt ist die Frage nach dem Verhältnis von Werturteilen oder Bewertungen und Werthaltungen oder Wertorientierungen theoretisch zwar angemessen komplex behandelt worden (vgl. v.a. Köck 2005a, 2005b, 2006; Hasse 1995, 2010; Rhode-Jüchtern 1995), empirisch bislang jedoch nicht mit einem dem Problemzusammenhang angemessenen Forschungsinstrumentarium von Seiten geographiedidaktischer Forschung untersucht worden.“¹⁰⁵

¹⁰⁴ Lersch (2010): 50

¹⁰⁵ Applis (2012): 279

In den in den Jahren 2004 und 2016 erlassenen GW-Lehrplänen für die AHS-Oberstufe und in den Grundsatzverordnungen Politische Bildung und Medienerziehung befinden sich sehr viele Werte, die es im Unterricht bei den SchülerInnen auszubilden gilt (Kapitel 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4.). Dieser Vielzahl an Werten stehen jedoch anscheinend sehr wenige empirische Studien gegenüber, ob – und wenn ja, welche Art von – Geographieunterricht überhaupt dazu beiträgt bestimmte Werthaltungen bei den SchülerInnen zu fördern.

Wenn es an dieser Stelle bereits an empirischen Material mangelt, dann wird die Datenlage bei der Frage, wie sich Geographieunterricht auf eine nachhaltige Verhaltensänderung bei den SchülerInnen auswirkt, verschwindend gering sein. Diese Frage sprengt meiner Ansicht nach die Grenzen der Wissenschaft. Im Jahr 2016 erlassenen GW-Oberstufenlehrplan ist zum Beispiel die Forderung enthalten: „Dabei gilt der Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.“¹⁰⁶ Wie möchte man überprüfen, ob die SchülerInnen in ihrem späteren Leben dieser Forderung aufgrund des GW-Unterrichts nachgekommen sind oder nicht.

4.2 Zu starker Fokus auf unlösbar erscheinende Probleme

Schirlbauer kritisiert, dass der Institution Schule die Aufgabe aufgebürdet wird an großen gesellschaftlichen Problemen zu arbeiten und Lösungen zu entwickeln, wobei die Erwachsenengeneration selbst diese Probleme nicht zu lösen vermag. Stichwort Migrationsproblematik, Klimawandel, Peak Oil, etc. „1992 z.B. bemerkte dies z.B. auch ein politisch organisierter Lehrerverein und stellte die Jahrestagung unter das Motto >> Schule – Mistkübel der Gesellschaft<<. Das mag zwar grobschlächtig formuliert sein, aber – so meine These – die Veranstalter haben dabei etwas durchaus Bemerkenswertes gesehen. In der Tat scheint Schule auch eine Art Entsorgungsbetrieb oder eine Art Endlagerstätte für gesellschaftlich-politisch unlösbar erscheinende Probleme zu sein.“¹⁰⁷

In einem Gruppeninterview, in dem SchülerInnen über die Folgen und Ursachen des Klimawandels diskutieren, wird dieser Sachverhalt deutlich: „Bemerkenswert ist mit welchem Nachdruck sich die Jugendlichen auf Grund ihres Alters den großen Weltproblemen gegenüber als hilflos ansehen, was in mehreren anderen Gruppendiskussionen ebenfalls deutlich wird: ‚Ich mein wir sind jetzt 16 17 Jahre alt wir können ja-: wir selber können ja auch net Berge verschieben. Aber irgendwann wenn wir älter sind vielleicht. Ich weiß es net. Keine Ahnung‘ (Z. 1262ff.). Hier treten starke Verunsicherungen bezüglich der eigenen Orientierungen der Jugendlichen (wie sie sich sehen wollen) und der

¹⁰⁶Bundesministerium für Bildung (2016); auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf : 60, abgerufen am 23.4.2017

¹⁰⁷ Schirlbauer (1996): 31

Erwartungen, die an sie heran getragen werden (wie sie sich sehen sollen) auf. Denn offenkundig ist es ja so, dass die Erwachsenen die anstehenden Probleme zum einen hervorbringen und zum anderen nicht lösen („Aber des is auch des Problem mitm Klimawandel zum Beispiel. Erst wenns jetzt schlimmer wird dann werden die Leute aufmerksam. Aber des is glaub ich jedem trotzdem noch ziemlich scheißegal“, Z. 1266ff.).“¹⁰⁸

Es gibt eine Reihe von Werten, die von den meisten Menschen in unserer Gesellschaft gelebt werden (friedlicher Umgang mit Mitmenschen, kein Diebstahl von fremdem Eigentum, Bereitschaft zu arbeiten). Daneben gibt es aber auch eine Reihe von Werten, die nur von wenigen Menschen gelebt werden. Ein Wert aus dem Grundsatzerlass Politische Bildung lautet beispielsweise: „vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss.“¹⁰⁹ Wie hoch ist der Prozentsatz an Menschen, der sich mit aller Kraft für eine gerechte Friedensordnung und eine gerechte Verteilung der Ressourcen einsetzt?

Das Aneinanderreihen von edlen Idealen in Lehrplänen und Grundsatzerlässen kann dazu führen, dass diese Ideale von Seiten der Lehrpersonen und der SchülerInnen nicht mehr als anzustrebende Ziele, sondern als Worthülsen angesehen werden.

Die in der Schule und besonders im GW-Unterricht behandelten Probleme sind mannigfaltig. Mögliche Probleme die im GW-Unterricht thematisiert werden können: Klimawandel, Krieg in Syrien, Flüchtlinge aus Syrien in Europa, Ausbeutung von ArbeiterInnen in der 3. Welt, Überfischung der Meere, Schuldenproblematik Österreichs, Arbeitslosigkeit in Österreich, Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde, Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze, usw.) und dahinter stehende politische Interessen, „Tragfähigkeit der Einen Welt, Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen...

Ein Kritikpunkt an der Kompetenzorientierung bzw. des GW-Unterrichts im Allgemeinen könnte sein, dass eine zu starke Fixierung auf Problemen besteht.

Des Weiteren das Kompetenzorientierung den möglicherweise illusorischen Anspruch hat, dass in der Schule

¹⁰⁸ Applis (2012): 203 - 204

¹⁰⁹ Bundesministerium für Bildung (2015): 2; auch online unter:

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?515357 abgerufen am 7.2.2017

1. die SchülerInnen diese Problematiken verstehen. (Was sind die Ursachen? Wie wirken verschiedene Faktoren zusammen?)
2. Lösungsmöglichkeiten erkennen bzw. erkennen welches Verhalten von ihnen und anderen AkteurInnen ethisch angebracht wäre.
3. die Schülerinnen sich ethisch richtig verhalten.

Die bereits einmal zitierte Textpassage aus einem Artikel von Hofmann-Schneller bzw. beschreibt diesen Anspruch recht treffend:

„Das Ziel: Gesamtkompetenz zur Teilhabe am politischen Leben

Jede Veränderung in der didaktischen Ausrichtung von Unterricht hat meiner Meinung nach ein Ziel vorrangig zu verfolgen: In welcher Weise kann man Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, die verschiedenen Aufgaben in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in der Funktion als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger wahrzunehmen? Kompetenzorientierung kann ein Weg dazu sein. Vielleicht regt Sie das folgende Zitat dazu an, diesen Weg zu versuchen.

- ‚Wer viel Wissen hat, dieses aber nicht kommunizieren kann, ist verloren.
- Wer gut reden kann, aber nichts weiß, wird scheitern.
- Wer Wissen nicht auf die Methoden seiner Entstehung und Interessengebundenheit hin reflektieren kann, wird an der Wissensfülle ersticken.
- Wer Tatsachen beschreiben kann, aber sich vor der Wertung drückt, ist bestenfalls eine Sachbearbeiterin/ein Sachbearbeiter.
- Wer nur beobachtet und nicht selbst aktiv werden will, kann sich als soziales Wesen verabschieden.‘ (Rhode-Jüchtern, 2009, S.127f)¹¹⁰

4.3 Ist es besser, kritische und sensible Themen nicht kontroversiell zu diskutieren?

In der kompetenzorientierten politischen Bildung sollen kontroverse Inhalte auch kontrovers dargestellt werden. Geographie und Wirtschaftskunde ist ein Trägerfach für politische Bildung. Die Zuständigkeit betrifft den Bereich der Sachpolitik und das Spektrum umfasst Verkehrs-, Wirtschafts-, Umwelt-, Sozial-, Regional-, Bildungs-, Energie-, Migrations-, Außen und Sicherheitspolitik.¹¹¹ Verschiedene Interessensgruppen weisen unterschiedliche Perspektiven und Interessen auf, die

¹¹⁰ Hofmann-Schneller (2011): 21-22

¹¹¹ vgl. Fassmann (2006): 8

teilweise zueinander im Widerspruch stehen. Daher wird jedes Sachthema in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert.

Während zum Beispiel in der Energiepolitik über Atomkraftwerke, Erneuerbare Energien und fossile Rohstoffe und in der Verkehrspolitik über Autobahnen, öffentliche Verkehrsmittel und Verkehrsverbindungen gesprochen wird, so sind es in der Migrations- und Asylpolitik Menschen(leben), über die gesprochen und geurteilt wird. In der Verkehrs- und Energiepolitik kann zum Beispiel über die Treibhausgasemissionen und den Klimawandel ebenfalls eine Verbindung zu Menschenleben hergestellt werden, aber die Verbindung ist abstrakt und der Zusammenhang ist nicht so direkt wie beispielsweise bei der Migrations- und Asylpolitik. Dass es in der Migrations- und Asylpolitik um Menschen und Menschenleben geht, ist meines Erachtens ein wesentlicher Grund, weswegen Migrations- und Asylpolitik sehr emotionsgeladene Politikbereiche sind.

Die Forderung kontroverse Inhalte kontrovers darzustellen, hat ihre Berechtigung. Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass Migration in der Schule ein sensibles Thema ist und viele SchülerInnen Migrationshintergrund haben. KollegInnen von mir unterrichteten das Thema Migration im Teamteaching und als sie mit den SchülerInnen an Stereotypen arbeiten wollten, sagte ein Schüler „Ausländer stinken“ und weitere abwertende Bemerkungen über MigrantInnen. In der Klasse saß ein Schüler aus Syrien. Vorfälle wie dieser zeigen die Bedeutung eines behutsamen und kompetenten Umgangs der Lehrperson mit dem Thema. Barbara Christophe formulierte das in einem Vortrag mit folgenden Worten: „Drittens, auch das habe ich bereits angeschnitten, kann man sich von Lehrern zu etwas mehr Vorsicht und Behutsamkeit inspirieren lassen, wenn es darum geht, sich auf dem schwierigen Eis des interkulturellen Miteinanders zu bewegen.“¹¹²

Bei anderen Sachthemen wie zum Beispiel der Verkehrspolitik werden die SchülerInnen nicht zu den Objekten, über die geredet und geurteilt wird. Beim Thema Migration ist das unter Umständen schon der Fall. Meines Erachtens könnte sich eine kontroverse Diskussion über das Thema Migration im Klassenzimmer negativ auf das Klassenklima auswirken und gruppendynamische Prozesse auslösen, die von der Lehrperson nicht mehr kontrolliert werden können. Die GW-LehrerIn verlässt die Klasse nach einer Stunde, aber die SchülerInnen müssen circa 20 Stunden in der Woche miteinander verbringen.

4.4 Sprachschwierigkeiten und Kompetenzorientierung

Meiner Meinung nach gilt es auch, aufzupassen, dass SchulbuchautorInnen nicht das Motto „Schneller, höher, weiter“ umwandeln in „komplexer, reflexiver, herausfordernder“ und die Aufgabenstellungen in den Schulbüchern eine gegenläufige Entwicklung zu den sprachlichen

¹¹² Christophe (2013): 33

Voraussetzungen einer immer größer werdenden Anzahl an SchülerInnen nimmt. Eine Möglichkeit, diesen Spagat zu schlagen, würde in einer Vereinfachung der Sprache bei sonst gleichbleibendem Niveau liegen. Die SchulbuchautorInnen könnten sich Feedback von LehrerInnen holen, die ihr Schulbuch verwenden und in multikulturellen Klassen unterrichten.

Wichtig scheint mir dies auch deswegen zu sein, weil SchülerInnen ohne Migrationshintergrund bezüglich des sprachlichen Niveaus einen Bonus haben. Wenn die Latte in den Schulbüchern beim Textverständnis höher gesetzt wird, so nehme ich an, dass Schülerinnen mit schlechten Deutschkenntnissen früher scheitern werden. Die Selektivität des Schulsystems würde dadurch verstärkt.

Eine Lehrperson in einer Schule mit hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund meinte zu mir, dass sie ein Schulbuch nicht für ihre Klassen bestellt, weil es sprachlich zu schwierig ist. Ich beobachtete Unterricht in einer 6. Klasse mit sehr hohem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Im Unterricht wurde Migration und Integration behandelt. Als konkretes Beispiel wurde in der Stunde die Aufgabenstellung „Diskutiert die kritischen Anmerkungen zum MIPEX (Siehe Text S172)“¹¹³ behandelt. Die SchülerInnen lasen zuerst das Textfeld (Abbildung 6) und dann wurden sie von der Lehrperson aufgefordert zu beschreiben, was die Kritik am MIPEX sei. Ich hatte den Eindruck, dass einer von 10 – 15 SchülerInnen die gestellte Aufgabe selbstständig bewältigen konnte. Bei den anderen SchülerInnen scheiterte es – glaube ich – an sprachlichen Fertigkeiten.

¹¹³ Geograffiti 2 (2012): 173

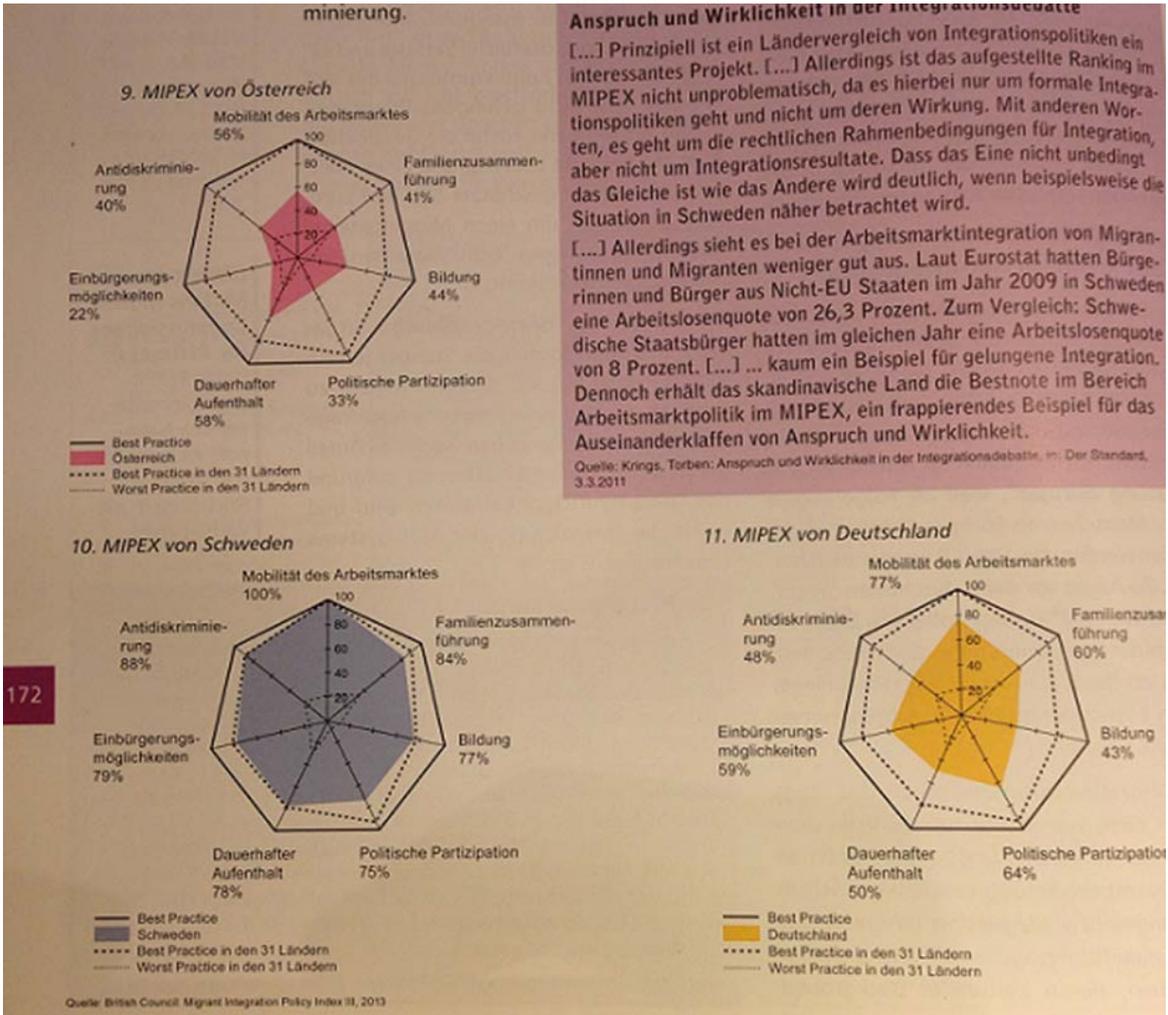


Abbildung 6: Material zu einer Aufgabenstellung zum MIPEX-Index. ¹¹⁴

¹¹⁴ Meridiane 5/6 (2013): 172

5 Verankerung des Themas Migration in den AHS-Lehrplänen

In diesem Kapitel werden Stellen herausgesucht, in denen der Lehrplanbezug zum Thema Migration sichtbar wird.

5.1 Vergleich der beiden Lehrpläne

Auffallend ist, dass im 2016 erlassenen Lehrplan Basiskonzepte enthalten sind. „Die auf der Ebene einer Empfehlung neu eingeführten Basiskonzepte geben deutliche Hinweise, in GW nicht nur „Stoffe“ zu behandeln, sondern vernetzendes und nachhaltigeres Konzeptwissen anzusteuern.“¹¹⁵

Des Weiteren ist der neue GW-Lehrplan semestriert. Pichler nennt die Vorgaben von Seiten des Ministeriums an sie Arbeitsgruppe, die mit der Erstellung des Lehrplans beauftragt worden ist: „Weiters war von Beginn an vorgegeben, dass die fünfte und die achte Klasse nicht semestriert werden sollen und damit als ein Modul zu betrachten sind. In der fünften Klasse wurde dies mit dem 9. Pflichtschuljahr begründet, in der 8. Klasse sprächen die Matura und das kürzere zweite Semester gegen eine Semestrierung. Konkret waren damit die sechste und siebte Klasse zu modularisieren, für alle Jahrgänge galt, Lehrplaninhalte mit Kompetenzen zu verknüpfen.“¹¹⁶

Es wurde darauf geachtet, dass in jedem Semestermodul sowohl geographische als auch wirtschaftliche Themen enthalten sind.¹¹⁷

Im neuen GW-Lehrplan wird vorgeschrieben den Fokus im Unterricht verstärkt auf den Erwerb von prozeduralem, konzeptionellem und metakognitivem Wissen von Seiten der SchülerInnen zu richten. „Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten. Weiters sind das Methodenwissen und die Reflexion über das Wissen relevant.“¹¹⁸

Im 2016 erlassenen Lehrplan wird explizit auf Charakteristika von Aufgabenstellungen und deren Bedeutung im GW-Unterricht hingewiesen: „Kompetenzorientierte Aufgaben- und Problemstellungen im GW-Unterricht gehen dabei grundsätzlich über den Anforderungsbereich I (Reproduktion und Reorganisation) hinaus und beinhalten die Anforderungsbereiche II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung). Aufgaben in diesen höheren

¹¹⁵ Pichler (2014): 49

¹¹⁶ Pichler (2014): 17

¹¹⁷ Vgl.:

https://de.wikipedia.org/wiki/Geographie_und_Wirtschaftskunde#GWK_an_der_Oberstufe_der_Allgemeinbildenden_H.C3.B6herer_Schulen_.28_AHS_.29 (abgerufen am 29.4.2017)

¹¹⁸ Bundesministerium für Bildung (2016): 60 ; auch online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (abgerufen am 29.4.2017)

Anforderungsbereichen sollen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs in möglichst vielen Phasen des GW-Unterrichts zur Anwendung kommen.“¹¹⁹

Ein weiterer Unterschied besteht in der Formulierung der Zwischenüberschriften: „Die Zwischenüberschriften des bisherigen Lehrplans (wir erinnern uns, dass dieser nicht substantiell verändert werden darf) wurden durch Ergänzung mit passenden Operatoren zu diesen beurteilungsrelevanten (Kompetenz) Bereichen gemacht.“¹²⁰

5.2 Im Jahr 2016 erlassener GW-Oberstufenlehrplan für die AHS Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff zum Thema Migration im weiteren Sinne:

5. Klasse (1. und 2. Semester)

Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt

„Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren

- Die heutige und die mögliche zukünftige Verteilung der Weltbevölkerung darstellen
- Dynamik der Weltbevölkerung analysieren
- Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren“¹²¹

6. Klasse

„3. Semester – Kompetenzmodul 3

Vielfalt und Einheit – Das neue Europa [...]

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern [...]

- Migrationen in und nach Europa erörtern“¹²²

„7. Klasse

5. Semester – Kompetenzmodul 5

Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft

¹¹⁹ Bundesministerium für Bildung (2016): 60; auch online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (abgerufen am 29.4.2017)

¹²⁰ Pichler (2014): 48

¹²¹ Bundesministerium für Bildung (2016): 64

¹²² Ebd.: 64-65

Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern

- Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern [...]

Wirtschaftsstandort Österreich beurteilen [...]

- Auswirkungen regionaler Disparitäten auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern¹²³

„6. Semester – Kompetenzmodul 6

Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft [...]

Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen [...]

- Mögliche soziale und ökonomische Folgen der Bevölkerungsentwicklung beurteilen
- Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern
- Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“

„8. Klasse – Kompetenzmodul 7

7. Semester

Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte

Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern [...]

- Globalen Wandel und seine ökonomischen, sozialen und ökologischen Ursachen und Wirkungen – auch hinsichtlich der eigenen Lebenssituation – erörtern
- Auswirkungen ökonomischer Globalisierung diskutieren¹²⁴

„Politische und ökonomische Systeme vergleichen

- Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen
- Formen, Möglichkeiten und Risiken der Entwicklungszusammenarbeit diskutieren¹²⁵

¹²³ Ebd.: 65

¹²⁴ Ebd.: 66

¹²⁵ Ebd.: 65

5.3 Im Jahr 2004 erlassener GW-Oberstufenlehrplan für die AHS

„Orientierungskompetenz:

- Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden [...]

Synthesekompetenz:

- Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln [...]
- die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können [...]

Gesellschaftskompetenz: [...]

- die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen [...]
- Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen – die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken¹²⁶

„5. und 6. Klasse:

Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt [...]

Bevölkerung und Gesellschaft [...]

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

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen

- regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären können
- Erfassen, wie sich Naturereignisse aufgrund des sozialen und ökonomischen Gefüges unterschiedlich auswirken

¹²⁶ Bundesministerium für Bildung (2004): 1; auch online unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2; Stand 4.5.2017

Vielfalt und Einheit – Das neue Europa [...]

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften [...]

- Erkennen, dass sich Europa zum Einwanderungskontinent entwickelt hat

7. Klasse: [...]

Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft

Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs

- die unterschiedliche Qualität der politischen Grenzen Österreichs seit dem 20. Jahrhundert in ihrer Wirkung auf Verkehr, Wirtschaft und Migration erfassen [...]

Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen [...]

- die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens „Fremdsein“ analysieren und bewerten können
- die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen [...]

8. Klasse: [...]

Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte

Globalisierung – Chancen und Gefahren

- die Prozesse der Globalisierung und ihre unterschiedlichen Interpretationen erkennen und bewerten
- den globalen Klimawandel in seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft charakterisieren können
- lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln [...]

Politische und ökonomische Systeme im Vergleich

- Zusammenhänge zwischen der sozialen und politischen Entwicklung unterschiedlicher Kulturräume und ihre Auswirkungen auf Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen können [...]

- Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren¹²⁷

¹²⁷ Bundesministerium für Bildung (2004): 2-4

6 Bewertungskriterien

6.1 Bewertungskriterien

Zur Beantwortung der Forschungsfrage sollen zunächst Kriterien erstellt werden, mit denen die Schulbücher hinsichtlich ihrer Eignung auf Kompetenzorientierung überprüft werden sollen. Zur Auswahl und Begründung der Bewertungskriterien sollen fachdidaktische Literatur und Aussagen von ExpertInnen dienen. **Der Fokus liegt auf den Aufgabenstellungen in den Schulbüchern.**

1) Mehrperspektivität: Werden die SchülerInnen aufgefordert, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen?

➔ Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten? Um dies zu ermitteln gibt es mehrere Maßstäbe, die angelegt werden

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe: Zum Beispiel „Listen Sie Vor- und Nachteile einer Migration nach Österreich auf. Stellen Sie dem gegenüber, welche Vor- und Nachteile Österreich aus dem Zuzug erwachsen.“¹²⁸

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt: Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn in einer Aufgabe aus einer menschenrechtlichen Perspektive das Thema Migration behandelt werden soll und in einer anderen Aufgabe aus einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Perspektive von ansässigen Menschen in den Staaten, in die emigriert wird.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?¹²⁹

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?¹³⁰

Hierfür sollen die Aufgabenstellungen daraufhin untersucht werden, ob die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten.

Das konkrete Bewertungskriterium lautet: „ 1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?“

¹²⁸ Kompass 5/6 (2009): 77

¹²⁹ Sitte (2011): 31

¹³⁰ Schulbuchforscherin Christiane Hintermann meinte in einem Interview, dass Schulbuchkapitel über Migration und Integration multiperspektivisch geschrieben sein sollten. Eine wichtige Perspektive ist jene der MigrantInnen. In Schulbüchern soll nicht nur über MigrantInnen, sondern auch aus der Perspektive von MigrantInnen berichtet werden.

Des Weiteren sollen die Schulbücher auf Interviews mit MigrantInnen hin untersucht werden:

„1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?“

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

- „• Faktenwissen: terminologisches Wissen, Daten etc.
- Prozedurales Wissen: Wissen, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen und für die Aufgabenstellung passend anwenden zu können
 - Konzeptionelles Wissen: Konzepte, Modelle und Theorien, die fachspezifische Relevanz haben
 - Metakognitives Wissen: Wissen, das Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.“¹³¹

Dieses Bewertungskriterium soll in drei Kriterien untergliedert werden:

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?¹³²

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?¹³³

5) Werden passende Operatoren verwendet?¹³⁴

6.2 Begründung der Bewertungskriterien

1) Mehrperspektivität:

In der LehrerInnenausbildung wird in Fachdidaktik 1 bei Frau Dr. Hofmann-Schneller darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, den SchülerInnen zu ermöglichen, ein Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Zu welchem Schluss die SchülerInnen kommen, sollte nicht die

¹³¹ Kühberger (2011): 8, zitiert nach Hofmann-Schneller (2011): 21-22

¹³² Pichler (2013): 18

¹³³ Pichler (2013): 18

¹³⁴ Pichler (2013): 18

Angelegenheit der Lehrperson sein. Deren Aufgabe besteht darin, den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Selbiges trifft auch für Schulbücher zu.

Wenn ein Thema nicht multiperspektivisch betrachtet wird, führt sich kompetenzorientierte politische Bildung ad absurdum. Denn für welchen Standpunkt sollen sich die SchülerInnen entscheiden, wenn nur einer oder lauter ähnliche Standpunkte vertreten werden? Wobei als Gegenargument eingebracht werden könnte, dass SchülerInnen durch ihr soziales Umfeld und die Medien auch andere Standpunkte präsentiert bekommen. Es gilt jedoch, die Bedeutung von Schulbüchern zu beachten: „Schulbücher umgibt eine Aura wissenschaftlicher Objektivität und die Vorstellung, dass sie jenen Wissenskanon vermitteln, der *state of the art* ist und alles das enthält, was Schüler/innen wissen müssen“. ¹³⁵

Im Rahmen dieser Arbeit wurde auch ein Interview mit Frau Dr. Professor Hintermann geführt. Sie leitete von 2011 bis 2013 ein Projekt, bei dem die Darstellung von Migration in österreichischen Schulbüchern untersucht wurde. Hintermann meinte, dass Mehrperspektivität ein ganz wichtiger Punkt in Schulbüchern sei.

Des Weiteren wies sie darauf hin, dass es ebenfalls sehr bedeutsam sei, dass in Schulbüchern nicht nur über, sondern auch aus der Perspektive von MigrantInnen über Migration gesprochen wird.

Mehrperspektivität wird auch als dezidiertes Ziel im neun GW-Lehrplan genannt: „Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht.“¹³⁶

„Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen.“¹³⁷

Sitte meinte 2011: „Unsere derzeit verwendeten GW-Oberstufenschulbücher haben bezüglich kompetenzorientiert gestalteter Materialangebote noch einige Defizite aufzuholen (vgl. die Fragenanalyse auf der Tabelle Anhang 2). Viele Kapitel sind in großen Teilen außerdem zu sehr beschreibend textlastig – kontroverse Materialien sind selten.“¹³⁸

¹³⁵ Hintermann (2011): 4

¹³⁶ Bundesministerium für Bildung (2016): 60

¹³⁷ Ebd.: 60

¹³⁸ Sitte (2011): 31

„Als *Informatorium* (also als Träger von Informationen) hat das Schulbuch unterschiedlichste Materialien bereitzustellen. Es soll sich aber nicht allein mit der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen begnügen. Es müsste zugleich zu rückhaltlosem Denken und Fragen herausfordern, indem es auch kontroverse Texte sowie Anstöße zu multiperspektivischen Erörterungen enthalten soll! Das ist wohl eine der anspruchsvollsten Forderungen. Tendiert doch ein großer Teil des „Systems Schule“ dazu, eindeutige, einfache, leicht abprüfbare Lösungen bzw. Daten als „Unterrichtsertrag“ zu bevorzugen.“¹³⁹

Bei der Darstellung des Themas Migration in den Medien wird kein wissenschaftliches Endergebnis, sondern die aktuelle kontroverse Diskussion erlebbar. „Hieraus resultiert aus pädagogischer Sicht ein hoher Bildungswert: Wissenschaftlich oder gesellschaftlich kontrovers diskutierte Themen auch im Unterricht so weit wie möglich in ihrer Kontroversität zu behandeln ist ehrlicher (es gibt (noch?) kein finales Wissen). Zudem vermeidet die Lehrkraft hierdurch die Manipulation der Schüler durch zu einseitige Darstellungen (genauer: s.u: Kontroversitätsprinzip)“¹⁴⁰

„Kontroversitätsprinzip

Im Umgang mit kontroversen Themen kann die Geographie sinnvoll auf ein Unterrichtsprinzip zurückgreifen, welches ursprünglich auf einer Tagung zur politischen Bildung in Beutelsbach (1976) im Rahmen des „Beutelsbacher Konsens“ formuliert wurde: Das Kontroversitätsprinzip besagt im Kern, dass alles, was in Gesellschaft und Wissenschaft kontrovers ist (d.h. alle Themen, bei denen widersprüchliche Sichtweisen vertreten werden oder widersprüchliche Erkenntnisse vorliegen), auch im Unterricht in seiner Kontroversität behandelt werden muss. Ansonsten besteht die Gefahr, einseitige Sichtweisen zu vermitteln oder die Schüler gar zu manipulieren (vgl. Grammes 2005 und Nehrdich 2011)“¹⁴¹

¹³⁹ Sitte (2000): 448

¹⁴⁰ Ohl (2013): 7

¹⁴¹ ebd.: 7

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

„Kühberger (2011, S.8) spricht von vier Wissensdimensionen des Unterrichts:

- Faktenwissen: terminologisches Wissen, Daten etc.
- Prozedurales Wissen: Wissen, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen und für die Aufgabenstellung passend anwenden zu können
- Konzeptionelles Wissen: Konzepte, Modelle und Theorien, die fachspezifische Relevanz haben
- Metakognitives Wissen: Wissen, das Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.

Ein kompetenzorientierter Unterricht hat demnach vor allem das prozedurale und konzeptionelle Wissen zu fördern! Reine Reproduktionsleistungen treten immer mehr in den Hintergrund.“¹⁴²

Im neuen GW-Lehrplan wird die Bedeutung von prozeduralem und konzeptionellem Wissen hervorgehoben:

„Im Unterricht soll dazu die Aktivität der Lernenden im Vordergrund stehen. Daher sind Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Dabei sind vielfältige, den jeweiligen Zielsetzungen angepasste Arbeitsformen zur Gewinnung sowie Verarbeitung und Darstellung geographischer und wirtschaftlicher Informationen zu nutzen. Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln.“¹⁴³

„Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen.“¹⁴⁴

„Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten. Weiters sind das Methodenwissen und die Reflexion über das Wissen relevant.“¹⁴⁵

Im Kapitel 6.3 werden die wichtigsten geographischen Modelle und Theorien erläutert. Für das Verständnis der Ergebnisse des Bewertungskriteriums „Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?“,

¹⁴² Hofmann-Schneller (2011): 21-22

¹⁴³ Bundesministerium für Bildung (2016): 60

¹⁴⁴ Ebd.: 60

¹⁴⁵ Ebd.: 60

ist es empfehlenswert Kapitel 6.3 zu lesen, weil die Schulbücher bei diesem Bewertungskriterium auf das Vorhandensein von Modellen und Theorien untersucht werden.

Im Interview meinte Frau Dr. Hintermann, dass beim Thema Migration und Integration auch Medienkompetenz geschult werden sollte. Medienkompetenz fällt für mich unter metakognitives Wissen.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Im neuen GW-Oberstufenlehrplan steht „Kompetenzorientierte Aufgaben- und Problemstellungen im GW-Unterricht gehen dabei grundsätzlich über den Anforderungsbereich I (Reproduktion und Reorganisation) hinaus und beinhalten die Anforderungsbereiche II (Anwendung und Transfer) sowie III (Reflexion und Problemlösung). Aufgaben in diesen höheren Anforderungsbereichen sollen zur Unterstützung des Kompetenzerwerbs in möglichst vielen Phasen des GW-Unterrichts zur Anwendung kommen.“¹⁴⁶

Frau Dr. Hofmann-Schneller betont, dass bei der mündlichen Matura alle drei Anforderungsniveaus abgefragt werden und „der Schwerpunkt soll auf dem AFN 2 und 3 liegen.“¹⁴⁷

Es ist daher wichtig, dass in den Schulbüchern bereits die Kompetenzniveaus 2 und 3 trainiert werden, damit die Schülerinnen für die Matura üben können.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?¹⁴⁸

Für das Trainieren von Kompetenzen (z.B. Diagramme interpretieren, Texte vergleichen) bedarf es Materialien.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

„Da für die einzelnen Anforderungsniveaus – Reproduktion, Reorganisation/Transfer sowie Reflexion/ Problemlösung – die Verwendung von Operatoren zu empfehlen ist, müssen die Schülerinnen und Schüler auch wissen, welche Handlungsweise zur Bearbeitung einer gestellten Aufgabe bei einzelnen Operatoren zu erwarten ist. Pädagogisch-didaktisch wäre es sicherlich kontraproduktiv, wenn jede einzelne Lehrerin/jeder einzelne Lehrer individuelle Listen aufstellt. Die langfristige Planung muss nun berücksichtigen, dass alle Kompetenzen mit unterschiedlichen

¹⁴⁶Bundesministerium für Bildung (2016): 60

¹⁴⁷ Hofmann-Schneller (2012): 28; online unter

http://www.eduhi.at/dl/Kompetenzorient_Lernen_Pruefen_GWK_Linz_Hofmann-Schneller_M_25012012.ppt (abgerufen am 9.2.2017)

¹⁴⁸ Pichler (2013): 18

Niveaus und unterschiedlicher Komplexität mehrfach an unterschiedlichen Themen und Lernzielen geübt werden können.“¹⁴⁹

6.3 Was sind die wichtigsten geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?

„Die Bedeutung des Konzeptwissens lässt sich mit folgendem Zitat zusammenfassen: ‚Thinking geographically does, however, provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us to see the connection between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography’s grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically‘ (Jackson 2006, 203)“¹⁵⁰

Im neuen GW-Lehrplan für die AHS wird explizit auf die Bedeutung von konzeptionellem Wissen, oder auch Konzeptwissen genannt, eingegangen: Modell- und Theoriebildung sind als Hilfe bei der Bewältigung der Informationsfülle zu nutzen.¹⁵¹

Was sind die zentralen geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?

„Die Geschichte der Migrationsforschung hat eine Reihe von Migrationstheorien hervorgebracht. Dabei hat sich allerdings keine allgemeingültige Theorie, sondern eine Reihe konkurrierender, nebeneinander stehender, aber auch sich ergänzender Ansätze herausgebildet. Diese theoretischen Ansätze können genutzt werden, um Migration zu klassifizieren und darüber hinaus zu erklären.“¹⁵²
Über diese Theorien gibt es laut Hoogen keineswegs einen Common Sense in der Wissenschaft. Hoogen führte Interviews mit SchülerInnen zum Thema Illegale Migration durch. Ein Ergebnis der Auswertung der Interviews beschrieb er wie folgt: „Besonders umstritten ist dabei das **Push-Pull-Modell**. Allerdings ist es vor allem letzteres Modell mit dem Schüler*innen Migrationsgründe strukturieren. Dabei weisen die Aussagen nur eine geringe Vielfältigkeit an Gründen. Diese sind vor allem einseitig auf der Makroebene angesiedelt (z.B. Krieg, allgemeine Armut, defizitäres politisches System).“¹⁵³

Hoogen zählt das **Push-Pull-Modell** zu den deterministischen Modellen: „**Deterministische Modelle:** Die neoklassische, ökonomisch orientierte Erklärung des beginnenden 20. Jh. versteht Wanderung vor allem als Markthandlung. Nach ihr wirkt ein Push-Pull-Kräftefeld auf die Migrant*innen, welches einen Teil von ihnen dazu veranlasst, im Rahmen einer individuellen Nutzenabwägung zu migrieren.

¹⁴⁹ Hofmann-Schneller (2011): 20

¹⁵⁰ Fridrich (2016): 24

¹⁵¹ Bundesministerium für Bildung (2016): 60

¹⁵² Hoogen (2016): 152

¹⁵³ Hoogen (2016): 390

Besonders in Bezug auf Lohndifferentiale, die über die Nachfrage gesteuert werden, findet durch diesen Mechanismus auch eine optimale Allokation des Produktionsfaktors Arbeit statt.“¹⁵⁴

Während das **Push-Pull-Modell** laut Hoogen in der Wissenschaft umstritten ist und die Kritik an dem Modell keiner fachdidaktischen Reduktion zum Opfer fallen dürfe, so stellt es laut dem Vizerektor und Migrationsexperten Heinz Fassmann eine Notwendigkeit in jedem Schulbuch dar. Im Rahmen der Ringvorlesung „Grenzen“ am 14.6.2016 fragte ich Prof. Fassmann, ob das Modell veraltet sei und er erwiderte, dass dies nicht der Fall ist. Laut Fassmann ist das ursprüngliche Modell veraltet, weil es nur ökonomische Beweggründe in der Entscheidung von MigrantInnen berücksichtigt. Heute würden andere Beweggründe wie ethnische Netzwerke im Zielland ebenfalls in dem **Push-Pull-Modell** berücksichtigt. Das **Push-Pull-Modell** ist in seinem Kern eine Kosten-Nutzen-Abwägung. An dem Modell kann kritisiert werden, dass der Mensch kein ausschließlich rational agierendes Wesen ist. Dem hält Fassmann allerdings entgegen, dass Menschen auch keine ausschließlich irrational handelnden Wesen sind und sie sich bei wichtigen Entscheidungen sehr genau überlegen, was sie tun.

Es ist daher wichtig, dass das **Push-Pull-Modell** im Schulbuch abgebildet wird und dass darin eben auch Faktoren wie Familienangehörige und Bekannte im Zielland als Pull-Faktoren erläutert werden und es nicht simplifiziert oder in einer veralteten Form vorkommt. Dies wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn es ausschließlich Beweggründe wie Krieg oder Armut enthält.

Hoogen weist darauf hin, dass die SchülerInnen das Push-Pull-Modell verwenden, um zu erklären warum Menschen fliehen. Die befragten SchülerInnen nennen allerdings nur wenige Migrationsgründe und kaum weitere Migrationstheorien: „Kennzeichnend ist die geringe Bandbreite der geäußerten Migrationsgründe, weitere Migrationstheorien wie **Migrationsnetzwerke** oder die **Neue Migrationsökonomie** werden nur von wenigen Schüler*innen und ausschließlich in Ansätzen geäußert ...“¹⁵⁵

„**Neue Migrationsökonomie**: Diese ebenfalls ökonomische Erklärungstheorie geht davon aus, dass Migrationsentscheidungen nicht von Individuen, sondern von Haushalten im Sinne einer gemeinsamen Strategie getroffen werden. Dabei geht es den Haushalten nicht nur um Maximierung des Einkommens, sondern auch um die Verringerung von Risiken durch Diversifizierung der Einkommen...“¹⁵⁶

¹⁵⁴ Hoogen (2016): 153

¹⁵⁵ Hoogen (2016): 391

¹⁵⁶ Hoogen (2016): 153

Migrationsnetzwerke: „Die Ansätze postulieren, dass bei Wanderungen nicht nur individuelle Entscheidungen getroffen werden oder isolierte Einzelmigrationen stattfinden, sondern die Wanderungen stützen sich auf Verflechtungen (Networks). Dabei verstärken diese Verflechtungen Wanderungen. Sind solche Netzwerke nicht vorhanden, kann sich dies auch hemmend auf Wanderungen auswirken.“¹⁵⁷

An diesen Zitaten wird deutlich, dass Hoogens und Fassmann unterschiedliche Auffassungen vom **Push-Pull-Modell** haben. Während es bei Fassmann bereits die Theorie der **Migrationsnetzwerke** enthält, so ist die bei Hoogens nicht der Fall.

Neben den drei genannten Theorien gibt es noch eine Reihe anderer Migrationstheorien:

Gravitations- und Distanzmodelle: Die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit von Wanderungen nimmt mit zunehmender Entfernung ab.

„**Verhaltensorientierte Modelle:** Dieser Ansatz wurde in den 80er-Jahren entwickelt. Die betreffenden Modelle gehen davon aus, dass Wanderungsentscheidungen immer subjektiv, auch beeinflusst von eingeschränkter Wahrnehmung und individueller Bewertung getroffen werden“¹⁵⁸

Auch **Verhaltensorientierte Modelle** stellen nicht unbedingt Widerspruch zum **Push-Pull-Modell** dar, weil

1. den Individuen auch bei einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung nicht alle Parameter zur Verfügung stehen und sie somit nicht endgültig sagen können, ob eine Migrationsentscheidung gut oder schlecht sein wird. Sie können nur aufgrund ihrer subjektiven Wahrnehmung und den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen entscheiden
2. die Gewichtung der Argumente für oder gegen Migration sich von Individuum zu Individuum unterscheiden kann.

„**Constraints-Modelle:** Diese werden zu den verhaltensorientierten Modellen gezählt. Sie gehen davon aus, dass äußere Zwänge den Handlungsspielraum von Migrant*innen einengen und in der Folge z. B. in Bezug auf verfügbare Geldmittel nicht die ärmsten Gruppen abwandern, sondern eher Mittelschichten. Diese Einengungen beschränken aber nicht finanzielle Potenz, sondern können auch kultureller, sozialer und zeitlicher Natur sein. Auch Umweltfaktoren können eine Rolle spielen.

¹⁵⁷ Hoogen (2016) 154

¹⁵⁸ ebd.: 153

Duale Arbeitsmärkte: Die wirtschafts- und arbeitsmarktorientierte Theorie postuliert, dass die Industriestaaten ihren hohen Bedarf an verhältnismäßig billigen Arbeitskräften für einfache Tätigkeiten über die Anwerbung oder die Duldung von Migrant*innen decken. In diesem sogenannten sekundären Sektor wären die meisten Arbeitsplätze für illegale Migrant*innen anzusiedeln. Empirisch ist dieser Ansatz aber schwer zu überprüfen, gerade wegen der unzureichenden Datenlagen im irregulären Arbeitsmarkt.

Weltsystemtheorie: Durch eine immer größere Vernetztheit der Welt(wirtschaft) und weil eine kapitalistische Wirtschaftsweise Zwänge schafft, wandern Menschen von der Peripherie der Weltwirtschaft in die Zentren.“¹⁵⁹

Systemtheorien zu Erklärung von Migration betrachten nicht nur die Push- und Pullfaktoren, sondern es wird auch gefragt wie diese Push- und Pullfaktoren zustande gekommen sind. Es wird analysiert, wie die Wechselwirkungen innerhalb des Systems sind, die zu den Migrationsprozessen führen. Im **Push-Pull-Modell** werden die Wechselwirkungen im System nicht weiter hinterfragt. Werden Migrationsprozesse ausschließlich mit dem **Push-Pull-Modell** erklärt, so ist die moralische Verantwortung eine andere, als wenn sie mit **Systemtheorien** erklärt werden. Dies kann am Beispiel von Klimaflüchtlingen veranschaulicht werden. Zum Beispiel anhand von Menschen, die aufgrund von durch den Klimawandel induzierter Desertifikation von Afrika nach Europa flüchten.

Im **Push-Pull-Modell** wird Desertifikation, Hunger und Wasserknappheit als Push-Faktoren gewertet. In einer **systemtheoretischen Analyse** würde der Klimawandel als wahrscheinliche Ursache für Desertifikation angenommen werden. Der derzeitige Klimawandel ist auf durch den von Menschen verursachten Treibhausgasausstoß zurückzuführen. Der Großteil dieser Treibhausgasemissionen ist von Menschen in Europa oder den USA, bzw. in den letzten 30 Jahren auch Staaten wie Indien und China verursacht worden. AfrikanerInnen haben vergleichsweise dazu sehr wenig Treibhausgasemissionen emittiert. Deswegen besteht eine moralische Verantwortung von Menschen in Europa und den USA gegenüber Menschen aus Afrika.

In diese **Systemtheorien** würden auch Faktoren wie die Überfischung der afrikanischen Küsten durch europäische Fangflotten und die Auswirkungen auf die einheimischen Fischer, kriegerische Interventionen zur Sicherung von Erdöl und anderen Rohstoffen und Landgrabbing durch ausländische InvestorInnen gehören.

¹⁵⁹ ebd.: 153-154

Im Fall des Syrien-Krieges und der daraus resultierenden Flüchtlingsbewegungen nach Europa würde eine Analyse der Kriegsursachen fallen. Die Rolle von Russland, USA, Europa, der Türkei und dem Iran könnte beleuchtet werden.

Diese **Systemtheorien** zu verstehen entspricht auch dem Ideal einer kritisch und vernetzt denkenden Schülerin bzw. Schülers. Dieses Ideal wird sehr stark im GW-Lehrplan und in den Grundsatzerlässen Politische Bildung und Medienerziehung propagiert.

Migrationssysteme: Hierzu gehören Gastarbeiterverträge oder traditionelle Zusammenhänge, wie koloniale Abhängigkeiten.

Transnationale Migration/Transnationalismus: „Transnationalität bezeichnet ökonomische, kulturelle, politische und soziale länderübergreifende Verflechtungen und Organisationsformen, die quer zu nationalstaatlichen Grenzen verlaufen. Im engeren, hier verwendeten Sinn ist damit die Verbindung zwischen Privatpersonen über Staatsgrenzen hinweg gemeint. In transnationaler Migration überschreiten MigrantInnen die Grenzen von Nationalstaaten. Sie können durch ihre Lebensführung neue Räume bilden, die als transnationale Räume bezeichnet werden können. Deren Merkmal ist nicht der geographische Ort, sondern die soziale Verflechtung, soziale Praktiken des Austauschs sowie symbolische Repräsentationen. Transnationale Räume werden gebildet durch Zugehörigkeitsgefühle, kulturelle Gemeinsamkeiten, Arbeitszusammenhänge, → alltägliche Lebenspraxis und darauf bezogene gesellschaftliche Regulierungen.“¹⁶⁰

Handlungsorientierte und interpretative Ansätze: „Geht es handlungsorientierten und interpretativen Ansätzen darum, Migrationsprozesse von den handelnden Subjekten her zu verstehen und nicht aus dem Wirken >objektiver Faktoren< oder Strukturgegensätze zu erklären. Geographische Raumdistanzen mögen wichtig sein, aber wichtiger als die *spatial maps* sind für diese Forschungsrichtung die *mental maps*, also die subjektiven Landkarten, die als erfahrungsbasierte soziale Ordnungsraster und Imaginationen das Handeln von (potenziellen) MigrantInnen beeinflussen. Als Konsequenz dieser Ordnung wenden sich diese Ansätze gegen die Zentralstellung der Rationalitätsannahme bei Migrationsentscheidungen. Vielmehr gehen Sie davon aus, dass solche Entscheidungen nur in sehr begrenztem Ausmaß als Ergebnis von Nutzen- und Wahrscheinlichkeitsabwägungen zu verstehen sind.“¹⁶¹

¹⁶⁰Spindler (2007), auch online unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/ABC/ABC_der_Alternativen_Transnationale_Migration_Spindler.pdf (abgerufen am 27.2.2017)

¹⁶¹ Pries (2001): 29

Beim Bewertungskriterium „Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?“ sollen die Aufgabenstellungen in den Schulbuchkapiteln daraufhin untersucht werden, ob darin wichtige Migrationstheorien und -modelle abgefragt werden.

Bei der Frage:

4. Warum finden wir Zuwanderer und Zuwanderinnen bestimmter Nationalitäten in einzelnen europäischen Ländern? Welche Faktoren haben die Zuwanderung nach Europa in den 1960er Jahren in Gang gebracht? ¹⁶²

ist das Ziel der Aufgabe, dass die SchülerInnen die Migrationstheorien **Migrationsnetzwerke** und **Migrationssysteme** verstehen. Sie müssen dabei die Namen der Theorien nicht können, aber deren Inhalt schon. Die SchülerInnen suchen im Text nach einer Antwort und erarbeiten sich dabei die zwei Migrationstheorien. „Auch aus der Erfahrung zahlreicher Fortbildungsseminare zur ‚Kompetenzorientierung in GW‘ heraus kann angenommen werden, dass der Knackpunkt der Umsetzung im Unterricht in der Konzeption und Erstellung von ‚kompetenzorientierten Aufgaben‘ und der Vorbereitung auf ebendiese liegt.“ ¹⁶³ Es werden daher in dieser Arbeit nur jene Migrationstheorien in den Schulbüchern berücksichtigt, zu denen es eine Aufgabenstellung gibt.

¹⁶² Kompass 5/6 (2009): 265

¹⁶³ Pichler (2013): 19

7 Bewertung der AHS-Schulbücher

GW-Schulbücher der AHS	Verlag
Durchblick 6 kompetent	westermann wien
Durchblick 7 kompetent	westermann wien
GEOSPOTS 5 bis 6	VERITAS
GEOSPOTS 7 bis 8	VERITAS
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	Jugend & Volk
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	Jugend & Volk
Kompass 5/6	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch
Kompass 7/8	Österreichischer Bundesverlag Schulbuch
Meridiane 5/6	Ed. Hölzel
Meridiane 7	Ed. Hölzel
Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 6 neu	Ed. Hölzel
Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 7 neu	Ed. Hölzel
System Erde 5/6	westermann wien
System Erde 7	westermann wien

Tabelle 1: Auflistung der untersuchten GW-Schulbücher

7.1 Durchblick 6 kompetent

Seiten: 96 – 103 und Seite 108

Kapitel:

5.2 Zuwanderung – Lösung oder Quelle aller Probleme (Seiten 96 – 99)

5.3 Ethnische Minderheiten kontra Nationalstaat (Seiten 100 – 103)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: 15

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Es gibt vier Aufgaben, bei denen die SchülerInnen dezidiert aufgefordert werden, innerhalb von einer Aufgabe verschiedene Sichtweisen einzunehmen:

1. Interpretieren Sie die Karikatur M 6 aus Sicht der Abwanderungs- bzw. Zuwanderungsgebiete und aus Sicht der Migrantinnen/Migranten.¹⁶⁴

Bei dieser Aufgabe kann kritisiert werden, dass Abwanderungs- und Zuwanderungsgebiete geographische Raumeinheiten und keine Subjekte sind. Daher kann Abwanderung oder Zuwanderung keine negativen oder positiven Auswirkungen auf die Gebiete haben, sondern nur auf die in den Zielländern bereits ansässigen und die in den Abwanderungsgebieten verbleibenden Menschen.

2. Diskutieren Sie in der Klasse, ob Sie der Behauptung, dass „Europa ohne Fremde verarmt“ zustimmen können oder nicht.¹⁶⁵

3. Bei der Anerkennung des neuen europäischen Staates Kosovo ist der Streit um die beiden in M 1 beschriebenen Prinzipien besonders deutlich hervorgetreten. Recherchieren Sie im Internet, wer in diesem Konflikt für das eine bzw. das andere Prinzip eingetreten ist und warum.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Durchblick 6 kompetent (2014): 97

¹⁶⁵ Ebd.: 97

¹⁶⁶ Ebd.: 100

E Wer hat recht?

Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Flüchtlingen und Migrantinnen/Migranten spaltet die europäische Gesellschaft. Die Antworten reichen von der bedingungslosen Bejahung des Rechts auf Wahl des Aufenthaltsortes bis zu einer Befürwortung der Festung Europa. Wie immer in politisch strittigen Fragen gibt es nicht die eine richtige Antwort. Erwartet können jedoch Antworten werden, die auf Basis der Einhaltung international geltenden Rechts, der Menschlichkeit und der korrekten Wiedergabe von Fakten fußen.

Verfassen Sie Rollenbeschreibungen für folgende Personen und legen Sie passende Materialien bei.

- Unternehmer/in: benötigt Facharbeiter/innen für den Betrieb, erhält diese aber nicht am nationalen Arbeitsmarkt
- Gewerkschaftsfunktionär/in: befürchtet eine Verdrängung einheimischer Arbeitskräfte durch niedrig entlohnte Migrantinnen/Migranten
- Akademiker/in: findet im europäischen Heimatland keine adäquate Stelle
- In Europa arbeitende Migrantin/arbeitender Migrant: will die Staatsbürgerschaft nicht aufgeben, aber die Familie nachholen
- Politikerin/Politiker folgender politischer Richtungen: Sozialdemokraten, Konservative/Christlichsoziale, Grüne, Liberale, Rechte, Linke/Kommunisten
- weitere Rollen nach Ihrer Einschätzung

M 8 Diskussionsrunde

ARBEITSAUFGABE

■ ■ ■ Führen Sie eine Diskussion wie in Kapitel 2 geschildert durch.



4.

Abbildung 7: Rollenspiel im Schulbuch¹⁶⁷

Die Arbeitsaufgabe in Abbildung 7 ist eine Vorzeigaufgabe aus der Sicht der Kompetenzorientierung und soll hervorgehoben werden. Die SchülerInnen werden in Ihrer Eigenständigkeit gefördert und sie lernen, das Thema Migration multiperspektivisch zu betrachten. Es ist auch eine Aufgabe bei der die SchülerInnen ihre Kreativität entfalten und autonom entscheiden können, welche Rollen sie auswählen. Des Weiteren wird bei der Diskussion im Rollenspiel die Argumentations- und Begründungsfähigkeit geschult.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

1. Schreiben Sie mithilfe diverser Informationsquellen einen Kurzbericht über Flandern und die Wallonie und vergleichen Sie die beiden Regionen. Verwenden Sie auch die Wirtschaftskarte im Atlas.

2. Beurteilen Sie anschließend, welche Folgen eine totale wirtschaftliche Trennung für die jeweilige Region hätte. ¹⁶⁸

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

¹⁶⁷ Durchblick 6 kompetent (2014): 108

¹⁶⁸ Ebd.: 102

Kontroverses Material ist ebenfalls vorhanden. Zum Beispiel: 3. Bei der Anerkennung des neuen europäischen Staates Kosovo ist der Streit um die beiden in M 1 beschriebenen Prinzipien besonders deutlich hervorgetreten. Recherchieren Sie im Internet, wer in diesem Konflikt für das eine bzw. das andere Prinzip eingetreten ist und warum.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

1. Interpretieren Sie die Karikatur M 6 aus Sicht der Abwanderungs- bzw. Zuwanderungsgebiete und aus Sicht der Migrantinnen/Migranten.¹⁶⁹

2. Erarbeiten Sie Gemeinsamkeiten, die aus den Berichten M 12 und M 14 bezüglich des Schicksals der Migrantinnen und Migranten zu erfahren sind.¹⁷⁰

3. Wählen Sie in einem arbeitsteiligen Verfahren je eine Minderheit aus der ersten und der zweiten Gruppe aus und referieren Sie über die derzeitige politische und ökonomische Situation.¹⁷¹

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind keine Interviews mit MigrantInnen enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird abgefragt, da die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert werden, verschiedene Methoden anzuwenden. Dazu zählen zum Beispiel Recherchen, ein Rollenspiel und das Verfassen eines Kurzberichts.

Recherche:

Bei der Anerkennung des neuen europäischen Staates Kosovo ist der Streit um die beiden in M 1 beschriebenen Prinzipien besonders deutlich hervorgetreten. Recherchieren Sie im Internet, wer in diesem Konflikt für das eine bzw. das andere Prinzip eingetreten ist und warum.

Recherchieren Sie in der unten angegebenen Quelle, warum so viele Vorurteile gegenüber Roma und Sinti bestehen, und nehmen Sie in der Klasse dazu Stellung.

¹⁶⁹ Durchblick 6 kompetent (2014): 97

¹⁷⁰ Ebd.: 102

¹⁷¹ Ebd.: 101

Bei der Aufgabenstellung in Abbildung 11 lernen die SchülerInnen etwas über die **Theorie der dualen Arbeitsmärkte**. Diese besagt unter anderem, dass es einen Arbeitsmarkt mit gut bezahlten Jobs für die einheimische Bevölkerung und einen Arbeitsmarkt mit sehr schlecht bezahlten Jobs für MigrantInnen gibt. In den Ersteren fallen Berufe wie ÄrztInnen, UniversitätsprofessorInnen, LehrerInnen und in Letzteren Berufe wie Prostituierte, 24-Stunden-BetreuerInnen für alte Menschen und ErntehelferInnen.

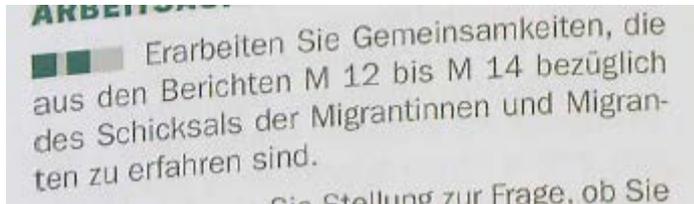


Abbildung 11¹⁷⁷

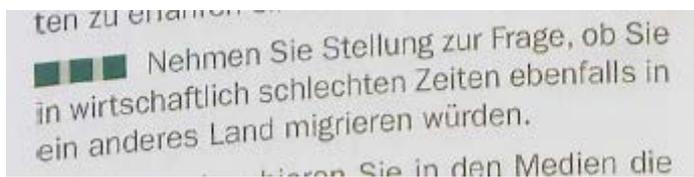


Abbildung 12: Bei dieser Aufgabenstellung beschäftigen sich die SchülerInnen mit dem **Push-Pull-Modell**. Eine detailliertere Beschreibung des Modells befindet sich im Kapitel 6.3.¹⁷⁸

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Aufgaben, in denen metakognitives Wissen abgefragt wird, sind kaum enthalten. Am ehesten ist das bei der Aufgabe mit dem Rollenspiel und bei folgender Aufgabe der Fall:

Recherchieren Sie in der unten angegebenen Quelle, warum so viele Vorurteile gegenüber Roma und Sinti bestehen, und nehmen Sie in der Klasse dazu Stellung.
www.bpb.de – Informationen zur politischen Bildung 271 ...

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle Kompetenzniveaus abgedeckt.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Der ist vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

¹⁷⁷ ebd.: 99

¹⁷⁸ ebd.: 96

Durchblick 6 kompetent

Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Sehr gut
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Sehr gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Sehr gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Sehr gut
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Sehr gut
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.2 Durchblick 7 kompetent

Seiten: 45 – 49

Kapitel: Volksgruppen und ausländische Bevölkerung im Überblick (Seiten 45 – 49)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: 8

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Das Kriterium ist erfüllt. Es gibt eine Aufgabenstellung, bei der die SchülerInnen zu fünf strittigen Thesen Stellung nehmen sollen.

C Ist Österreich ein Zuwanderungsland?
In der öffentlichen Diskussion werden viele – oft nicht hinterfragte – Thesen zu diesem Thema vertreten. Dazu gehören:

These 1: Die Zuwanderung erhöht die Arbeitslosigkeit in Österreich.

These 2: Ohne Zuwanderung kann das Pensionssystem nicht mehr finanziert werden.

These 3: Ohne Zuwanderung von Fachkräften ist der Wirtschaftsstandort Österreich gefährdet.

These 4: Die Zuwanderung führt zur Gefährdung der nationalen Identität und zum Aussterben der deutschen Sprache.

These 5: Kindergeld und steuerliche Familienförderung erhöhen die Geburtenrate und machen Zuwanderung unnötig.

ARBEITSAUFGABEN
Bearbeiten Sie diese Thesen in einem arbeitsteiligen Verfahren.

- ■ ■ Formulieren Sie für jede These Argumente, die dafür oder dagegen angeführt werden können. Dies sollte auch geschehen, wenn Sie persönlich schon eindeutig einen Pro- oder Kontra-Standpunkt einnehmen!
- ■ ■ Präsentieren Sie in geeigneter Form (z. B. Plakat) Thesen und Argumente und diskutieren Sie die Glaubwürdigkeit der unterschiedlichen Standpunkte.

Abbildung 13: Fünf strittige Thesen¹⁷⁹

In dem Schulbuch befindet sich jedoch auch eine Aufgabe, bei der der Anschein von Mehrperspektivität gegeben ist, aber die Aufgabe lässt in Wirklichkeit nur eine Richtung der Antwort zu.

Bei der Aufgabe in Abbildung 14 wird die Aussage „Asylwerber/innen leben im Schlaraffenland“ mithilfe des angegebenen Materials als Mythos entlarvt. Kaum ein Schüler oder eine Schülerin wird, nachdem er oder sie gelesen hat, dass AsylwerberInnen ein Taschengeld von 40 Euro im Monat erhalten und davon Hygieneartikel, Windeln, Seifen, oft auch WC-Papier bezahlen müssen, zu dem Urteil kommen, dass AsylwerberInnen im Schlaraffenland leben. Bei dieser Form von Aufgaben ist das Ergebnis vorgegeben. Wenn aber in einem Schulbuch nur einseitig hinterfragt wird, ist das nur in begrenztem Maß eine Unterstützung bei der Förderung von selbstständigem und kritischem Denken der SchülerInnen.

Es müssten daher auch Aufgaben enthalten sein, bei denen das Ergebnis offen ist. Denn bei der Aufgabe in Abbildung 14 wird nur vordergründig der Kompetenzbereich III geschult. Durch den

¹⁷⁹ Durchblick 7 kompetent (2015): 49

Operator „Nimm Stellung ...“ wird der Anschein vermittelt, dass es sich, um eine Aufgabe aus dem Kompetenzbereich „Reflexion & Problemlösung“ handelt.

Man könnte die Aufgabenstellung auch so formulieren: Lies dir den Text im Schulbuch und informiere dich auf der Internetseite ... und arbeite anschließend heraus, warum die Aussage „Asylwerber/innen leben im Schlaraffenland“ nicht stimmt! Der Operator „herausarbeiten“ ist Anforderungsniveau I (Reproduktion) und wird mit folgenden Worten beschrieben: Informationen und Sachverhalte unter bestimmten Gesichtspunkten aus vorgegebenem Material entnehmen, wiedergeben oder gegebenenfalls berechnen.¹⁸⁰ Der Operator „Nimm Stellung“ wird wie folgt beschrieben: Zu einem Sachverhalt bzw. einer Behauptung differenziert argumentierend eine eigene Meinung äußern.¹⁸¹ Es ist bei der Aussage „Asylwerber/innen leben im Schlaraffenland“ aber kein Material enthalten, das dafür spricht, dass AsylwerberInnen im Schlaraffenland leben. Die SchülerInnen müssen daher zwangsweise zu der Erkenntnis kommen, dass die Aussage „Asylwerber/innen leben im Schlaraffenland“ falsch ist und ihnen wird nicht die Möglichkeit geboten, differenziert zu argumentieren.

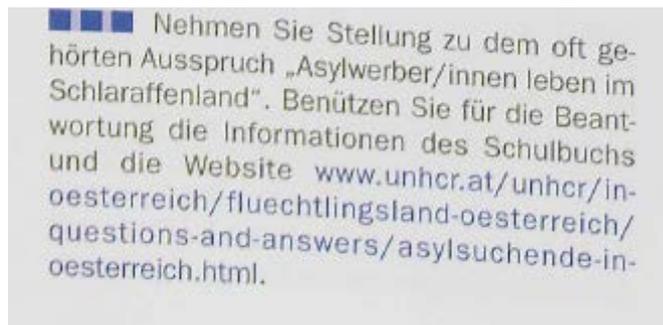


Abbildung 14: Eine Aufgabe, bei der das Vorurteil „AsylwerberInnen leben im Schlaraffenland“ als Mythos entlarvt werden soll.¹⁸²

¹⁸⁰ Sitte (2011): 39

¹⁸¹ Sitte (2011): 41

¹⁸² Durchblick 7 kompetent (2015): 48

Wie sieht die Lebensrealität der Asylwerber/innen aus?

Möglichkeit 1: Eine Asylwerberfamilie mit drei Kindern ist in einem Gasthaus oder Flüchtlingslager in Mehrpersonenzimmern untergebracht. (Asylwerber/innen haben keinen Einfluss darauf, in welchem Bundesland und in welchem Quartier sie untergebracht werden.)

Der Herbergsbetrieb – NICHT die Asylwerber/innen! – erhält ein Taggeld für Unterbringung und Verpflegung.

Asylwerber/innen erhalten pro Monat ein „Taschengeld“ von 40 Euro. Davon zu bezahlen sind Hygieneartikel, Windeln, Seife, oft auch WC-Papier. In Summe sind das: 40 Euro pro Person x 5 = 200 Euro monatlich für eine fünfköpfige Familie.

Möglichkeit 2: Eine Asylwerberfamilie mit drei Kindern ist in einem sogenannten „Selbstversorgungsquartier“ der Volkshilfe oder der Caritas untergebracht.

Die Asylwerber/innen erhalten statt der Verköstigung „Essensgeld“. Dieses beträgt bei Erwachsenen täglich 5,50 Euro, bei Minderjährigen 121 Euro monatlich. Ebenfalls von diesem „Essensgeld“ zu bezahlen sind Hygieneartikel. In Summe sind das 2 x 165 Euro (bei 30 Tagen im Monat) + 3 x 121 Euro sind insgesamt 693 Euro monatlich für eine fünfköpfige Familie.

Möglichkeit 3: Die Asylwerberfamilie zieht in eine Privatwohnung. Die 5-köpfige Familie erhält einen maximalen Zuschuss pro Monat von 240 Euro für Miete und Betriebskosten. Erwachsene einen Essenszuschuss von 200 Euro, Minderjährige 90 Euro. (Zu bezahlen ist die gesamte Miete, Betriebskosten, Essen und sonstige Ausgaben.) Ergibt gesamt 910 Euro für eine fünfköpfige Familie. Die Kosten für die Unterbringung in einer Privatwohnung sind damit nicht finanzierbar.

Auf einige Leistungen haben Asylwerber/innen generell keinen Anspruch, sehr wohl aber österreichische Familien mit drei Kindern – hier sind nur einige aufgezählt:

- Familienbeihilfe inkl. Mehrkind-Zuschlag
- Kinderbetreuungsgeld
- Sozialhilfe und einmalige Unterstützung aus der Sozialhilfe
- Schulveranstaltungshilfe
- Wohnbeihilfe

Quelle: Perspektiven, Policy-Brief 06/2012, hrsg. v. Jahoda-Bauer-Institut, Linz

Abbildung 15: Text zur Arbeitsaufgabe.¹⁸³

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

In den Aufgaben werden die SchülerInnen aufgefordert, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Dazu zählen die Perspektive von AsylwerberInnen (Abbildung 14), eine Perspektive von Menschen mit einer linken bzw. grünen Gesinnung und eine menschenrechtliche Perspektive. Mit der kontroversen Diskussion der 5 Thesen wird die Vielfalt an Perspektiven erweitert.

¹⁸³ Durchblick 7 kompetent (2015): 48

Menschenrechtliche Perspektive:

Ein Beispiel für diese Perspektive ist im Bewertungskriterium „Wird prozedurales Wissen abgefragt?“ angeführt.

Perspektive, die mit der Gesinnung der Grünen übereinstimmt:

Nehmen Sie Stellung zu der in der Öffentlichkeit latent feindlichen Grundeinstellung Illegalen gegenüber und der Bereitschaft, zum eigenen Nutzen (Haushalt, Betrieb, etc.) auf diese Arbeitskräfte nicht verzichten zu wollen.¹⁸⁴

Als Kritikpunkt in Bezug auf Mehrperspektivität kann angeführt werden, dass Perspektiven von Menschen, die gegen Zuwanderung sind, in geringem Ausmaß vertreten sind.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

In dem Schulbuch sind kontroverse Materialien enthalten. Dazu zählen die fünf strittigen Thesen (Abbildung 13).

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert das Thema aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten. Es kommt zum Beispiel die Perspektive von AsylwerberInnen vor.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind keine Interviews mit MigrantInnen enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

In dem Schulbuch befindet sich eine Vorzeigaufgabe für das Erlernen von prozeduralem Wissen. Sie lautet:

Besuchen Sie die Website www.demokratiezentrum.org (Pfad: Ausstellungen – Migration on tour“)

¹⁸⁴ Ebd.: 47

Bilden Sie drei Gruppen und bearbeiten Sie folgende Stationen:

- Station 5: Asyl – ein Menschenrecht
- Station 8: Aufenthalts- und Arbeitsrecht
- Station 9: Einbürgerung und Staatsbürgerschaft

Fertigen Sie für jedes Thema eine PowerPoint-Präsentation (PPT) sowie ein kurzes (!) Informationsblatt an, das an alle Schüler/innen verteilt werden kann. Präsentieren Sie die PPT in geeigneter Form (Ablezen des Gezeigten ist damit nicht gemeint – die PPT soll Ihre Ausführungen graphisch unterstützen).

Ein Abschlussquiz (jede Gruppe bereitet auch Fragen vor) soll die umfangreiche Arbeit abschließen.¹⁸⁵

Bei der Aufgabe lernen die SchülerInnen, im Team zu arbeiten, eine PowerPoint-Präsentation und ein Arbeitsblatt zu erstellen. Die Aufgabe eignet sich hervorragend, um Sozialkompetenz zu schulen und auch zu bewerten. Die Lehrperson ist in der Arbeitsphase freigespielt und kann das Sozialverhalten der SchülerInnen (arbeiten alle mit, unterstützen sie sich) ansehen und dieses beurteilen. Bei einer anderen Aufgabenstellung erlernen die SchülerInnen das Analysieren von Diagrammen:

Interpretieren Sie die Grafiken M 8 bis M 10 und verfassen Sie für jede eine passende Schlagzeile.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **Durchblick 7 kompetent** befinden sich in den Aufgabenstellungen keine Aufforderungen sich mit Migrationsmodellen und -theorien zu beschäftigen.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

In geringem Ausmaß wird metakognitives Wissen abgefragt.

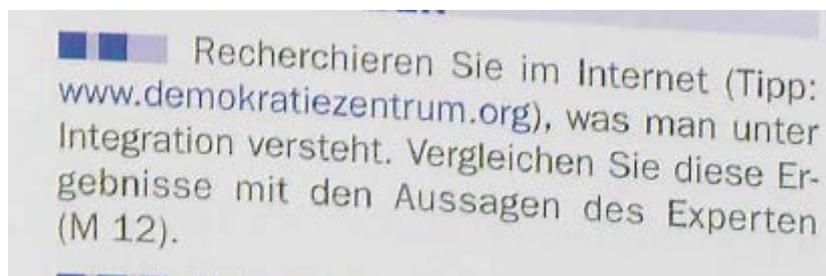


Abbildung 16: Eine Aufgabe, in der metakognitives Wissen abgefragt wird.¹⁸⁶

¹⁸⁵ Ebd.: 46

¹⁸⁶ Durchblick 7 kompetent (2015): 48

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Das Kompetenzniveau 1 fehlt. Für SchülerInnen, die zum Beispiel Sprachschwierigkeiten haben, kann das Bearbeiten der Aufgaben daher schwierig sein und eventuell demotivierend, wenn sie keine Aufgaben bewältigen können.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Der ist vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

Durchblick 7 kompetent	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Sehr gut
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Gut bis Sehr gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Sehr gut
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Sehr gut
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Befriedigend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.3 GEOSPOTS 5 bis 6

Seiten: 142 – 146

Kapitel: Zuwanderungs- und Integrationspolitik in Europa (Seiten 142 – 146)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: 6

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

In dem Schulbuch befindet sich ein Rollenspiel, bei dem es um Flüchtlinge in Lampedusa geht. Die vier Rollen sind

- 1) Der Bürgermeister einer Kleinstadt auf der süditalienischen Insel Lampedusa
- 2) Eine Sozialarbeiterin auf Lampedusa
- 3) Ein Flüchtling aus Darfur
- 4) Eine Abgeordnete im Europäischen Parlament

Diese Frage erfüllt das Kriterium der Mehrperspektivität. Sie ist die einzige Aufgabenstellung in der aufgefordert wird das Thema unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Das Kriterium ist nicht erfüllt. Im Rollenspiel werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, aber die anderen Aufgaben sind nur ein Wiedergeben von Faktenwissen. Da sie rein deskriptiv sind, wird dabei nicht dazu aufgefordert, eine andere Perspektive einzunehmen.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Ja, weil ein Rollenspiel enthalten ist.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Im Rollenspiel kommt die Rolle eines Flüchtlings aus Darfur vor. Bei den anderen Aufgaben werden die SchülerInnen nicht dazu aufgefordert, die Perspektive von MigrantInnen einzunehmen.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Im Schulbuch sind keine Interviews mit MigrantInnen enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Beim Rollenspiel wird prozedurales Wissen abgefragt. Bei einer weiteren Aufgabe sollen Daten in ein Diagramm eingetragen werden. Ansonsten beschränken sich die Aufgabenstellungen auf das Abfragen von Faktenwissen. Zum Beispiel: Wie heißt Österreichs aktuelle Innenministerin/aktueller Innenminister? Aus welchen fünf Staaten kamen die meisten AsylwerberInnen?¹⁸⁷

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch GEOSPOTS 5 bis 6 befinden sich in den Aufgabenstellungen keine Aufforderungen sich mit Migrationsmodellen und -theorien zu beschäftigen.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird nicht abgefragt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es geht hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren. Bei den Aufgabenstellungen kommt nur einmal ein Operator aus dem dritten Kompetenzniveau vor. Das Kompetenzniveau 2 wird auch nur zweimal abgefragt.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Materialbezug ist vorhanden. Beim Rollenspiel werden die verschiedenen Rollen vorgegeben, bei einer anderen Aufgabe werden Aussagen über Italien in den Raum gestellt und die Schülerinnen sollen mit Hilfe des Textes ankreuzen, ob die Aussagen „wahr“ oder „falsch“ sind.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Teilweise.

¹⁸⁷ GEOSPOTS (2012): 146

GEOSPOTS 5 bis 6

Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Befriedigend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Gut
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Befriedigend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Befriedigend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Genügend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Seht gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Befriedigend

7.4 GEOPSOTS 7 bis 8

Seiten: 37 – 41

Kapitel: 2.3 Zuwanderungsland Österreich

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: Es gibt vier Aufgaben, wobei bei einer der Aufgaben drei Fragen zu beantworten sind und diese Aufgabe daher wieder in drei Teilaufgaben untergliedert werden kann.

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Es gibt keine Aufgabe, bei der dieses Kriterium erfüllt ist.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

In den Aufgabenstellungen wird dazu aufgefordert, aus der Perspektive der Bundesregierung und aus der eigenen Perspektive das Thema zu betrachten:

Perspektive der Bundesregierung:

3) In welchen Bereichen ortet die Bundesregierung Defizite bei der Integration?

Abbildung 17¹⁸⁸

Eigene Perspektive:

Versuche die folgenden Fragen aus dem österreichischen Staatsbürgerschaftstest durch Ankreuzen zu beantworten. Als wie geeignet würdest du diese Fragen beurteilen? Wähle unter den Beurteilungsmöglichkeiten A bis D aus: **ANWENDUNG**
A) zu schwer B) zu leicht C) gerade recht D) Frage für den Staatsbürgerschaftstest meiner Meinung nach grundsätzlich ungeeignet

Abbildung 18¹⁸⁹

Lies dir die folgenden Aussagen zum Themenbereich Migration und Integration in Ruhe durch. Welchen Aussagen stimmst du zu, welche lehnt du ab? **Begründe deine Entscheidung!** **ANWENDUNG** ✓

Abbildung 19¹⁹⁰

Damit ist das Kriterium der Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt, nur unzureichend erfüllt.

¹⁸⁸ GEOPSOTS 7 bis 8 (2013): 41

¹⁸⁹ebd.: 40

¹⁹⁰ebd.: 41

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverses Material ist nicht enthalten.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Nein.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Nein.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird nur in geringem Ausmaß abgefragt. Teilweise dadurch, dass die SchülerInnen ihre Meinung begründen sollen.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch GEOSPOTS 7 bis 8 befinden sich in den Aufgabenstellungen keine Aufforderungen sich mit Migrationsmodellen und -theorien zu beschäftigen.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Bei der Aufgabenstellung „Beurteile die folgenden Aussagen, wie sehr sie deiner Meinung nach wichtige Aspekte der österreichischen Identität sind. Diskutiert anschließend eure Ergebnisse in der Klasse“ wird metakognitives Wissen abgefragt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Dieses Kriterium ist teilweise erfüllt. So sollen die SchülerInnen zum Beispiel ihre Entscheidung begründen:

Abbildung 20¹⁹¹

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Keine der vier Aufgabenstellungen bezieht sich auf die drei Seiten Text aus dem Kapitel. Auf die Diagramme und Tabellen, die auf diesen drei Seiten zu finden sind, wird auch kein Bezug genommen. Allerdings beziehen sich die Aufgaben auf Fragen, bei denen die SchülerInnen ankreuzen sollen.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Teilweise.

GEOSPOTS 7 bis 8	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Nicht Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Nicht Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Nicht Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Genügend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Befriedigend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Befriedigend
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Befriedigend

¹⁹¹ ebd.: 41

7.5 klar Geographie und Wirtschaftskunde 6

Seiten: 70 – 77

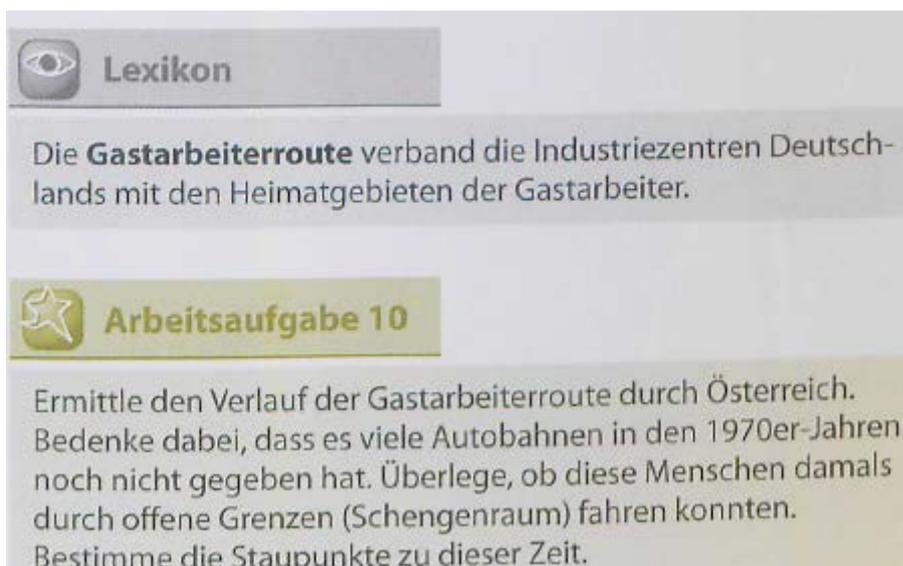
Kapitel:

3.3 Binnenwanderung in Europa (Seiten 70 – 72)

3.4 Der Traum von Europa – Immigration (Seiten 73 – 77)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: **Zu den Themen Migration und Integration gibt es in dem Schulbuch nur zwei Aufgabenstellungen! Schulbücher sollten Lehrpersonen beim Unterricht entlasten. Bei diesem Schulbuch ist das nur in sehr geringem Ausmaß der Fall.** Beim Thema Binnenwanderung in Europa gibt es vier weitere Aufgaben. Diese beziehen sich aber alle auf das Thema Verkehr und nicht auf das Thema Migration.

Diese zwei Aufgaben zum Thema Migration lauten (Abbildung 21 und Abbildung 22):



The image shows a screenshot of a schoolbook page. At the top, there is a grey header with an eye icon and the word "Lexikon". Below this, a grey box contains the text: "Die **Gastarbeiterroute** verband die Industriezentren Deutschlands mit den Heimatgebieten der Gastarbeiter." Below this, there is a green header with a star icon and the text "Arbeitsaufgabe 10". The main text of the task is: "Ermittle den Verlauf der Gastarbeiterroute durch Österreich. Bedenke dabei, dass es viele Autobahnen in den 1970er-Jahren noch nicht gegeben hat. Überlege, ob diese Menschen damals durch offene Grenzen (Schengenraum) fahren konnten. Bestimme die Staupunkte zu dieser Zeit."

Abbildung 21¹⁹²

¹⁹² klar Geographie und Wirtschaftskunde 6 (2013): 75



Arbeitsaufgabe 11

Nenne ein Stadtviertel in deiner näheren Umgebung, wo eine starke kulturelle Übernahme festzustellen ist. Beurteile die Probleme, die dabei für die heimische Bevölkerung bzw. für die neu angesiedelte Bevölkerung auftreten. Analysiere, wie die Gemeinden / die Stadtverwaltungen diesen Problemen begegnen bzw. welche Lösungen sie anbieten.

Abbildung 22¹⁹³

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Von den zwei Aufgaben wird bei der „Arbeitsaufgabe 11“ Mehrperspektivität gefördert. Es werden die SchülerInnen insgesamt nur dazu aufgefordert, zwei verschiedene Perspektiven einzunehmen. Diese sind die Probleme der heimischen und die der neu angesiedelten Bevölkerung. Das ist zu wenig, um das Kriterium zu erfüllen.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Das Kriterium ist nicht erfüllt

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Die Aufgabenstellungen beziehen sich nicht auf kontroverses Material. Das Kriterium ist daher nicht erfüllt.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden in unzureichendem Ausmaß dazu aufgefordert, die Perspektive von MigrantInnen einzunehmen. Ansatzweise bei der Aufgabenstellung 11, in der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, die dabei entstehenden Probleme aus der Sicht der sich ansiedelnden Bevölkerung zu beurteilen.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind keine Interviews enthalten.

¹⁹³ klar Geographie und Wirtschaftskunde 6 (2013): 76

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird nur in sehr geringem Ausmaß abgefragt. Die SchülerInnen werden nicht dazu aufgefordert verschiedene Arbeitstechniken einzusetzen.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **klar Geographie und Wirtschaftskunde 6** befinden sich in den Aufgabenstellungen keine Aufforderungen sich mit Migrationsmodellen und -theorien zu beschäftigen.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird nicht abgefragt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Die Kompetenzniveaus werden nicht in ausreichendem Maß abgedeckt.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Es ist kein Materialbezug vorhanden. Die fünf Seiten, in denen auch Diagramme und Karten vorkommen, stehen praktisch entkoppelt von den Aufgabenstellungen im Schulbuch.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Teilweise. Vier Operatoren (Ermittle, Nenne, Beurteile, Analysiere) werden auch in der Operatorenliste verwendet.

Ein Operator (Überlege) kommt in der Operatorenliste nicht vor. Insgesamt werden nur diese fünf Operatoren verwendet und jeder Operator kommt nur 1-mal vor.

klar Geographie und Wirtschaftskunde 6

Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Nicht Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Nicht Genügend bis Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Nicht Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend bis Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Nicht Genügend bis Genügend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Nicht Genügend bis Genügend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Nicht Genügend
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Befriedigend

7.6 klar Geographie und Wirtschaftskunde 7

Seiten: 48 – 53

Kapitel: Kapitel:

3.2. Die Bevölkerungsentwicklung

3.3 Mobilität und Bevölkerungsverteilung

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: **Es gibt nur drei Aufgabenstellungen. Als Hilfe für den Unterricht scheint dieses Schulbuch nicht geeignet, weil die Lehrperson wahrscheinlich mit diesem Schulbuch zu Hause Aufgabenstellungen entwickeln muss, um Kompetenzen zu den Themen Migration und Integration bei den Schülerinnen zu fördern.**

Diese sind (Abbildung 23 und Abbildung 24):

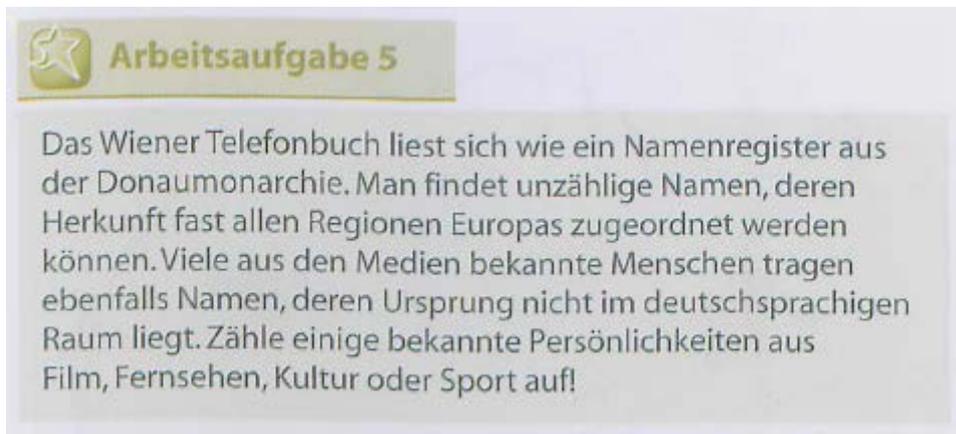


Abbildung 23¹⁹⁴

¹⁹⁴ klar Geographie und Wirtschaftskunde 7 (2011): 49



Arbeitsaufgabe 6

Suche Gemeinden des Speckgürtels, die deinem Wohnort am nächsten liegen! Welche Probleme kannst du in dieser Region erkennen? Du kannst selbstverständlich auch weitere, nicht angeführte Probleme aufzeigen und besprechen.



Arbeitsaufgabe 7

Welche österreichischen Bezirke weisen von 1991–2001 starke Zuwächse in der Bevölkerungsentwicklung auf, in welchen ist eine starke Abnahme zu erkennen? Versuche Zunahmen und Abnahmen zu begründen (Abb. 51.2)! Die Namen der politischen Bezirke findest du auf der hinteren Umschlagseite des Buches, du kannst sie aber auch aus geeigneten Atlaskarten entnehmen.

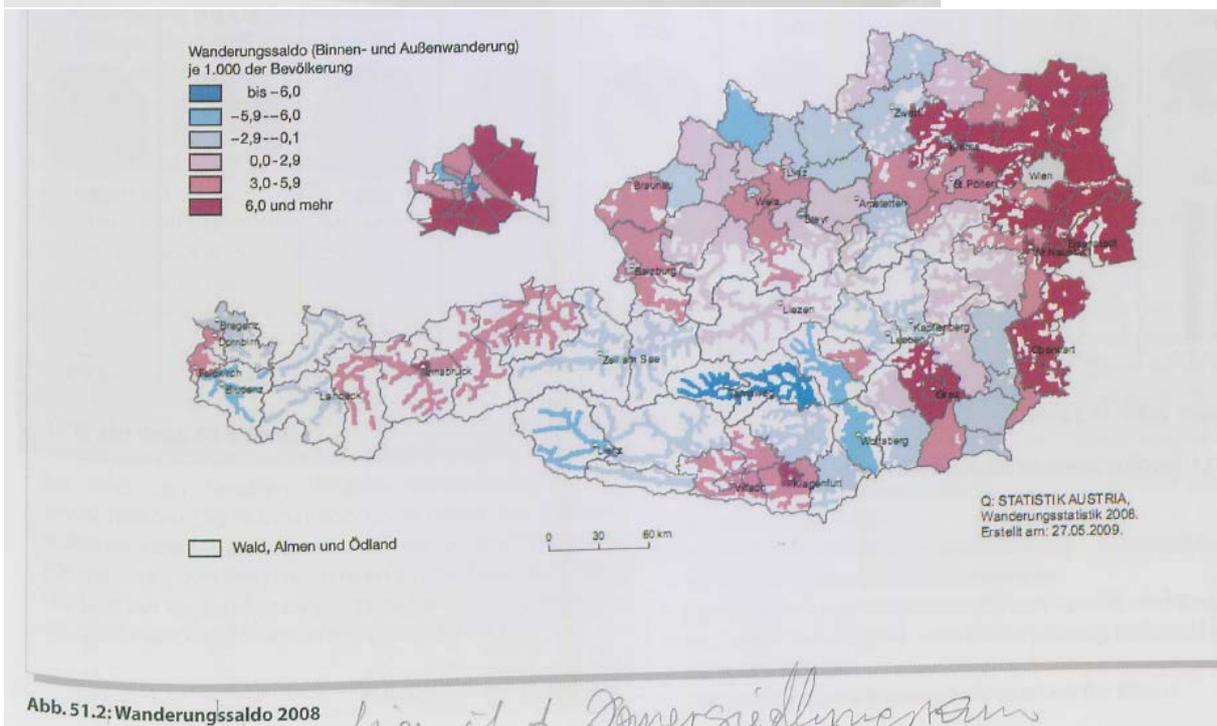


Abbildung 24¹⁹⁵

¹⁹⁵ klar Geographie und Wirtschaftskunde 7 (2011): 50

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Es gibt keine Aufgabe, in der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, verschiedene Perspektiven einzunehmen.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Dieses Kriterium ist nicht erfüllt.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Es sind keine kontroversen Materialien enthalten.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden nicht dazu aufgefordert, das Thema aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind keine Interviews enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Bei der Arbeitsaufgabe 7 in Abbildung 24 wird prozedurales Wissen abgefragt. Die SchülerInnen sollen versuchen, die Zu- bzw. Abnahme der Bevölkerung zu begründen.

Im Schulbuch werden die SchülerInnen aber nur in geringem Ausmaß dazu aufgefordert, fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden anzuwenden. Es gibt nur wenige Aufgaben, und von denen sind die meisten so, dass sie keine Herausforderung für die SchülerInnen darstellen. Zum Beispiel die Aufgabe in Abbildung 23:

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **klar Geographie und Wirtschaftskunde 7** befinden sich in den Aufgabenstellungen keine Aufforderungen sich mit Migrationsmodellen und -theorien zu beschäftigen.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird nicht abgefragt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es kommen zwar alle drei Kompetenzniveaus vor, aber nur je 1-mal: „Zähle auf“, „Analysiere“, „Ermittle“, „Bestimme“ und „Begründe“.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Bei einer Aufgabenstellung schon, bei zwei Aufgabenstellungen nicht.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

klar Geographie und Wirtschaftskunde 7	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Nicht Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Nicht Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Nicht Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend bis Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Nicht Genügend bis Genügend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Genügend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Nicht Genügend
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.7 Kompass 5/6

Seiten: 97 – 101 und 256 – 276

Kapitel:

3.6 Weltweite Wanderungen nehmen zu (Seiten 97 – 101)

8.1 Wir sind Europa – Europa in der Klasse (Seiten 256 – 257)

8.2 Gibt es eine europäische Kultur? (Seiten 258 – 261)

8.3 Von der Auswanderungs- zur Einwanderungsgesellschaft (Seiten 262 – 265)

8.4 Festung Europa oder offene Gesellschaft? (266 – 269)

8.5 Wie kann Integration funktionieren (Seiten 270 – 272)

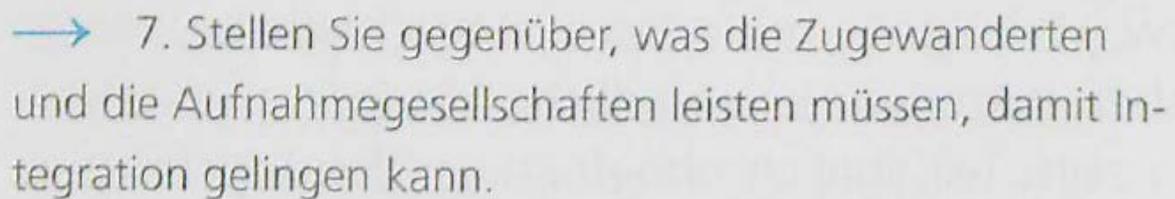
8.6 Europa der Minderheiten (Seiten 273 – 276)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: 38

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

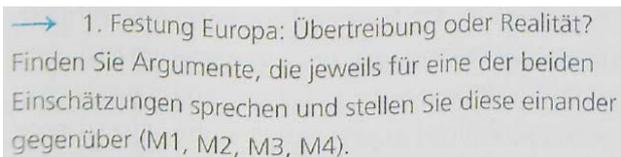
Dieses Kriterium ist nicht in ausreichendem Maß erfüllt.



→ 7. Stellen Sie gegenüber, was die Zugewanderten und die Aufnahmegesellschaften leisten müssen, damit Integration gelingen kann.

Abbildung 25: Diese Aufgabe ist jene, bei der das Kriterium Mehrperspektivität am ehesten erfüllt ist. ¹⁹⁶

Es gibt Aufgabenstellungen, bei denen SchülerInnen Argumente dafür und dagegen finden sollen, dass Europa eine Festung ist. Es wird hierbei der Anschein von Mehrperspektivität vermittelt. In dem zur Verfügung stehenden Material (M1, M2, M3, M4) befinden sich aber nur Argumente, die dafür sprechen, dass Europa eine Festung ist (Abbildung 26 bis Abbildung 30).



→ 1. Festung Europa: Übertreibung oder Realität?
Finden Sie Argumente, die jeweils für eine der beiden Einschätzungen sprechen und stellen Sie diese einander gegenüber (M1, M2, M3, M4).

Abbildung 26¹⁹⁷

¹⁹⁶ Kompass 5/6 (2008): 272

¹⁹⁷ ebd.: 269



M1 Von der Küstenwache vor Fuerteventura festgenommene Flüchtlinge

Abbildung 27¹⁹⁸

M2 Gestürmte Festung Europa

Europa ist dabei, eine Festung gegen Einwanderung zu bauen. An den Außengrenzen werden die Zäune und Überwachungsanlagen verstärkt. Im Mittelmeer und auf dem Atlantik patrouilliert die Marine, um Flüchtlingsboote aufzuhalten. (...) Dieser Festungsbau ruft Widerstand hervor: Die Festung Europa wird unterlaufen und immer öfter auch gestürmt. Der Sturm auf den Zaun von Ceuta und Melilla im Herbst 2005 und der Ansturm über See auf die Kanarischen Inseln im Winter 2006 sind ein Vorgeschmack auf den Widerstand, auf den die Hochrüstung an den Grenzen stößt. (...)

Das BIP pro Kopf liegt in Marokko bei 4 000 Dollar, in Mali gar nur bei 1 000 Dollar, in Spanien bei über 27 000 Dollar. Südlich der Sahara verdient ein Arbeiter im Mittel unter 60 Euro im Monat, in Spanien 1 200. An keiner Grenze sind die Unterschiede so groß.

(Corinna Milborn, 2006)

Abbildung 28¹⁹⁹

¹⁹⁸ ebd.: 266

¹⁹⁹ ebd.: 266

M3 Auf dem Weg nach Europa sterben Tausende

„Bei dem Versuch, nach Europa zu kommen, stirbt eine schockierende Zahl von Menschen“, sagt Rupert Colville, Sprecher des UNHCR (Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen). In den vergangenen zwölf Jahren seien 6 300 Fälle dokumentiert worden – und dies sei wahrscheinlich nur die Spitze des Eisberges, da die Toten oft nicht gemeldet oder gefunden würden. Der europäische Umgang mit Einwanderung erinnere an die Prohibition in den Vereinigten Staaten, sagt Colville: So wie das Verbot von Alkohol mafiöse Strukturen begünstigt habe, so spiele die Abschottung in die Hände von Schleppern.

(<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1725302,00.html>)

Abbildung 29²⁰⁰



M4 Gescheiterte irreguläre Zuwanderung in den Schengenraum

Abbildung 30²⁰¹

²⁰⁰ ebd.: 266

²⁰¹ ebd.: 267

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Perspektiven, die mir beim Durchsehen der Arbeitsaufgaben aufgefallen sind:

- Die Perspektive der SchülerInnen aus der eigenen Klasse, die nach Österreich emigriert sind.²⁰²
- Die vermeintliche Perspektive eines Arbeitsmigranten und die vermeintliche Perspektive eines Flüchtlings. Vermeintlich deshalb, weil die SchülerInnen aufgefordert werden, einen fiktiven Lebenslauf einer Arbeitsmigrantin und eines Flüchtlings zu entwickeln.²⁰³
- Die Perspektive von SchülerInnen, deren Eltern aus unterschiedlichen Ländern stammen.²⁰⁴
- Eine philosophische Perspektive „Welche Werte sind Ihnen wichtig? Reihnen Sie die in M10 dargestellten Werte so, wie es ihrer Einstellung entspricht.“²⁰⁵
- Moralische Perspektive „Wie könnte die Situation von Menschen verbessert werden, die im Verborgenen und von der Schattenwirtschaft leben müssen, weil sie keine Aufenthaltsbewilligung in Europa haben.“²⁰⁶
- Die Perspektive von arbeitslosen und frustrierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Frankreich, die wegen ihrer Diskriminierung einen Hass auf den Staat haben.²⁰⁷
- Die Perspektive auf Integration in der Klassengemeinschaft.²⁰⁸

Positiv fällt auf, dass in dem Schulbuch das Thema Migration aus vielen Perspektiven betrachtet wird. Dazu zählen auch viele innovative und für den Schulalltag relevante Perspektiven. Zum Beispiel werden mit der Aufgabenstellung in Abbildung 31 die SchülerInnen dazu aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, wie SchülerInnen besser in die Klassengemeinschaft integriert werden können.

²⁰² Kompass 5/6 (2008): 101

²⁰³ Ebd. (101)

²⁰⁴ Ebd.: 257

²⁰⁵ Vgl. ebd.: 261

²⁰⁶ Vgl. ebd.: 269

²⁰⁷ Vgl. ebd.: 272

²⁰⁸ Vgl. ebd.: 272

→ 1. Sind in Ihrer Klasse alle in die Klassengemeinschaft integriert? Wie kann dies festgestellt werden, ohne jemandem weh zu tun oder zu schaden? Wie kann eine bessere Integration Einzelner in die Klassengemeinschaft erreicht werden?

Abbildung 31: Eine innovative Aufgabenstellung zum Thema Integration ²⁰⁹

Als Kritikpunkt kann angemerkt werden, dass Perspektiven, die gegen den Zuzug von MigrantInnen sind, im Schulbuch nicht vertreten sind.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverse Materialien sind nicht enthalten. Es gibt nur eine Arbeitsanweisung „Sammeln Sie eine Woche lang aus unterschiedlichen Tageszeitungen Artikel zum Thema Zuwanderung. ... Was fällt Ihnen beim Vergleichen der Artikel sprachlich auf?“ ²¹⁰

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Das Thema wird auch aus der Perspektive von MigrantInnen beleuchtet und es wird nicht nur über MigrantInnen geschrieben.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind Interviews von MigrantInnen in Form von Steckbriefen von SchülerInnen enthalten (Abbildung 32).

²⁰⁹ ebd.: 272

²¹⁰ Ebd.: 265



Athena Z.

Geboren in: Teheran (Iran)

Eltern geboren in: Iran

5 Begriffe, die mich charakterisieren:

sensibel, ehrlich, zu menschlich, lustig, ausgeflippt

In meiner Freizeit ... gehe ich gerne fort, ins Kino, treffe mich mit FreundInnen, hänge einfach irgendwo rum, bin faul ...

Lieblingsmusikrichtungen: Punkrock, Skin-Musik, SKA

Lieblingessen: Chinesisch, Pizza, Fast Food

Die Wurzeln meiner Familie, meine Wurzeln: sind in Persien (sehr konservativ); für mich ist Österreich meine Heimat!

Diese Kultur lebe ich: Punk-Kultur

Europa ist für mich: Freiheit

Europäerin bin ich, weil ... es sehr schön ist, zu dieser Kultur zu gehören! Da ich in einer konservativen Familie lebe, bin ich froh, dass ich so ein Leben kennen lernen durfte!

Abbildung 32: Interview mit einer Schülerin mit Migrationshintergrund in einem Schulbuch. ²¹¹

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird sehr gut abgefragt.

Zum Beispiel dadurch, dass SchülerInnen

- ein Interview führen,
- einen fiktiven Lebenslauf entwickeln und das Push-Pull-Modell darauf anwenden

²¹¹ Ebd.: 257

- oder sich, ausgehend von einem Raptext, Gedanken über Missstände und mögliche Auswege machen sollen.

→ 3. Interpretieren Sie den Rap-Text (M2). Welche Befindlichkeit kommt zum Ausdruck? Welche Missstände werden aufgezeigt? Welche Auswege aus dieser Situation können Sie sich vorstellen?

Abbildung 33²¹²

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Das Schulbuch **Kompass 5/6** schneidet von allen untersuchten Schulbüchern am besten bei diesem Kriterium ab. Es gibt einige Aufgabenstellungen, in denen die SchülerInnen aufgefordert werden, sich mit Migrationstheorien zu beschäftigen. In den dazugehörigen Texten werden die Migrationstheorien erläutert. Die SchülerInnen haben dadurch die Möglichkeit, wichtige geographischen Theorien und Modelle zum Thema Migration zu lernen. Im Folgenden sollen Aufgabenstellungen und dazugehörige Textstellen **aus Kompass 5/6** wiedergegeben werden, in denen Migrationstheorien behandelt werden. Erläuterungen der einzelnen Theorien und Modelle sind im Kapitel 6.3 zu finden.

→ 2. Entwickeln Sie einen fiktiven Lebenslauf einer Arbeitsmigrantin und eines Flüchtlings. Welche unterschiedlichen Push- und Pull-Faktoren vermuten Sie?

Abbildung 34: Eine Aufgabenstellung zum **Push-Pull-Modell** im Schulbuch²¹³

²¹² Ebd.: 272

²¹³ Kompass 5/6 (2008): 101

Chancenwanderung

Wanderungen haben bei aller Vielfalt der Motive immer etwas mit dem Wunsch nach einer individuellen Verbesserung der Lebensumstände zu tun. Potenzielle MigrantInnen beurteilen die Lebensumstände in ihrer Herkunftsregion und vergleichen diese mit den Möglichkeiten in potenziellen Zielregionen. Sie erkennen dabei anziehende (Pull) und abstoßende (Push) Faktoren.

Push-Faktoren sind:

- Arbeitsmarkt mit hoher Arbeitslosigkeit
- Niedriges Lohnniveau
- Mangelhaftes Bildungs- und Gesundheitssystem
- Ökologische Katastrophen
- Bedrohung durch politisches System

Pull-Faktoren sind:

- Arbeitsmöglichkeiten
- Hohes Lohnniveau
- Gutes Bildungs- und Gesundheitssystem
- Sicheres politisches Umfeld
- Nähe zur Heimat

Abbildung 35: Eine Erläuterung des **Push-Pull-Modells**²¹⁴

²¹⁴ ebd.: 98

Überwiegen die Pushfaktoren in der Herkunftsregion und werden diese durch Pullfaktoren in der Zielregion ergänzt, wird eine Wanderung wahrscheinlich. Herrscht in einem Staat Armut und in einem benachbarten Reichtum, dann werden tendenziell viele MigrantInnen danach trachten, in den reichen Staat zu gelangen. Werden in einem Land Konflikte gewaltsam ausgetragen, kommt es zu Folterungen und Unterdrückung, dann werden die davon Betroffenen versuchen, in ein Land zu flüchten, wo sie keine Verfolgung, Bedrohung oder Gewalt fürchten müssen.

Rechtliche Kategorien

Ob eine Wanderung aber tatsächlich realisiert wird, hängt nicht nur von den Push- und Pullfaktoren und deren individueller Bewertung ab, sondern auch von den technischen, rechtlichen und individuellen Möglichkeiten. Die rechtlichen Möglichkeiten definieren die legitime Situation, in ein anderes Land zu reisen, sich dort dauerhaft niederzulassen und eine Erwerbstätigkeit anzunehmen. Diese rechtlichen Möglichkeiten sind in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich und für einzelne Gruppen von MigrantInnen höchst differenziert.

Abbildung 36: Die Fortsetzung der Erläuterung des **Push-Pull-Modells**.²¹⁵

Das Schulbuch Kompass 5/6 ist das einzige der untersuchten Schulbücher, in dem das Push-Pull-Modell erläutert wird. Es wird darüber hinaus auch auf die beschränkte Gültigkeit des Push-Pull-Modells verwiesen (Abbildung 36).

→ 3. Beschreiben Sie die weltweiten Migrationen und versuchen Sie, die Ursachen dafür zu identifizieren.

Abbildung 37: Eine Aufgabenstellung, zu der es einen Text im Schulbuch gibt, in dem eine Reihe von Migrationstheorien erläutert werden.²¹⁶

²¹⁵ ebd.: 98

²¹⁶ Kompass 5/6 (2008): 101

Herkunfts- und Zielgebiete

Die meisten MigrantInnen wandern in benachbarte Länder. Wenn sie größere Distanzen überwinden, dann sind die wohlhabenden Staaten das Ziel: Die

Abbildung 38: In dieser Textstelle ist das **Distanzmodell** enthalten.²¹⁷

Die Mehrheit der ImmigrantInnen gehört dieser Gruppe an. Waren es in den 1960er und 1970er Jahren noch die klassischen „Gastarbeiter“, die geholt wurden, so sind es heute in Europa und den USA verstärkt Personen, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden, wie IT-ExpertInnen, FacharbeiterInnen oder SaisonarbeiterInnen in der Landwirtschaft. ArbeitsmigrantInnen haben meistens – aber nicht immer – unmittelbar oder nach einigen Jahren des Aufenthalts das Recht, ihre Familie nachzuholen. Die Arbeitsmigration wird durch die nationalen Gesetze geregelt.

Abbildung 39: In dieser Textstelle ist die Theorie **Migrationssysteme** enthalten.²¹⁸

sein, eine Migration auf sich zu nehmen. Und er/sie wandert dorthin, wo ethnische Gemeinschaften für Informationen, Wohnmöglichkeiten und Erwerbsarbeit sorgen können. Das erklärt auch, warum globale Migrationsverflechtungen so stabil sind. Zuwanderer und Zuwanderinnen aus Pakistan oder Indien sind auf die USA, das Vereinigte Königreich oder die reichen arabischen Erdölstaaten ausgerichtet, MigrantInnen aus Algerien, Marokko oder Schwarzafrika auf Frankreich und jene, die einen der Balkanstaaten oder die Türkei verlassen, auf Deutschland, Österreich oder die Schweiz.

Abbildung 40: **Migrationsnetzwerke**²¹⁹

Viele Familien schicken ihre Söhne oder Töchter gezielt ins Ausland, denn nur mit deren Hilfe können sie im Heimatland überleben. Die Weltbank schätzt, dass der Jahreswert der offiziell in die Entwicklungsländer überwiesenen Gelder im Jahr 2004 bei 150 Milliarden Dollar lag. Die Summe der Rücküberweisungen

Abbildung 41: Es ist die **Neue Migrationsökonomie** enthalten, weil die Migrationsentscheidung nicht von Individuen, sondern von Haushalten getroffen wird.²²⁰

²¹⁷ ebd.: 97

²¹⁸ ebd.: 99

²¹⁹ ebd.: 100

²²⁰ ebd.: 101

Zuwanderung und Integration

Unabhängig von der spezifischen Geographie weltweiter Migrationen und ihrer rechtlichen Einteilung führen internationale Wanderungen zu einer „Umverteilung“ von Menschen. Innerhalb der Zielgebiete sind es vor allem die großen Metropolen, die die meisten Zuwanderer und Zuwanderinnen aufnehmen. Gerade in großen Städten mit einem wachsenden und differenzierten Dienstleistungssektor finden sich immer wieder Erwerbsmöglichkeiten für Zuwanderer und Zuwanderinnen mit sehr hoher, aber auch mit sehr geringer Qualifikation.

Abbildung 42: **Weltsystemtheorie** (Ansatzweise)²²¹

In Abbildung 42 ist ansatzweise die **Weltsystemtheorie** enthalten, weil bei dieser Theorie davon ausgegangen wird, dass Jobs in der Peripherie verschwinden und in Zentren neue Jobs entstehen. Aufgrund der Verlagerung des Jobangebots wandern Menschen von der Peripherie in die Zentren. Die Begriffe Zentren und Peripherie haben in der Weltsystemtheorie jedoch mehrere Bedeutungen. Unter Peripherie sind

1. Staaten am Rande der Weltwirtschaft mit hoher Arbeitslosigkeit und geringer Wirtschaftsleistung und
2. ländliche Gebiete mit hoher Arbeitslosigkeit und geringer Wirtschaftsleistung

zu verstehen. Als Paradebeispiele für Zentren gelten Großstädte wie London, New York, Istanbul, Shanghai, Peking oder Paris. Diese Metropolen sind sehr gut in die Weltwirtschaft eingebunden.

→ 1. Unter welchen Bedingungen wären Sie bereit oder gezwungen, Ihre Heimat zu verlassen? Begründen Sie auch, wohin Sie auswandern würden.

Abbildung 43: Eine Aufgabe, bei der die SchülerInnen lernen, nach dem **Push-Pull-Modell** zu denken.²²²

Migrationsnetzwerke und Migrationssysteme:

4. Warum finden wir Zuwanderer und Zuwanderinnen bestimmter Nationalitäten in einzelnen europäischen Ländern? Welche Faktoren haben die Zuwanderung nach Europa in den 1960er Jahren in Gang gebracht? ²²³

²²¹ ebd.: 100

²²² ebd.: 265

²²³ ebd.: 265

Einwanderungskontinent Europa

Viele MigrantInnen im Straßenbild Londons stammen aus Indien und Pakistan. In den französischen Vorstädten leben viele Menschen mit algerischen Wurzeln. In Deutschland kommt die größte Gruppe der Zugewanderten aus der Türkei, in Österreich haben viele Menschen Wurzeln in Ex-Jugoslawien. Der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg und das Wirtschaftswunder der 1950er und 1960er Jahre führten zu einem massiven Arbeitskräftemangel, vor allem in der Industrie. Dieser sollte durch geplante Zuwanderung von billigen Arbeitskräften ausgeglichen werden. Frühere Kolonialmächte wie das Vereinigte Königreich, Frankreich und die Niederlande förderten den Zuzug aus ihren ehemaligen Kolonien. Österreich und Deutschland versuchten die Nachfrage am Arbeitsmarkt mit der gezielten Anwerbung von „GastarbeiterInnen“ beispielsweise in der Türkei, in Ex-Jugoslawien aber auch in Spanien abzudecken.

Abbildung 44: Die Theorie **Migrationsysteme**²²⁴

M9 Wir, die Zugvögel

Milica Anđelković (geb. in Serbien):

„1971 habe ich gehört, dass man ins Ausland gehen kann. Ich erkundigte mich auf dem Arbeitsamt, wo man mir einen Arbeitsplatz in Frankreich anbot, ich hätte in einem Gemüsegarten Beete umstechen sollen. Ich sehnte mich aber nach einer Schneiderei. Dann hat man mir in Deutschland einen solchen Job angeboten, aber dort kannte ich niemanden. Mein Schwager lebte schon in Österreich, ein anderer Verwandter hat in Wien gearbeitet, also ging ich dahin.“

(nach: Wiener Integrationsfonds, 2002)

Abbildung 45: Ein Beispiel für eine Migrationsentscheidung, die sich mit der Theorie **Migrationsnetzwerke** deckt.²²⁵

²²⁴ ebd.: 264

²²⁵ ebd.: 264

Migration hat System

Migration ist kein Zufall. Bei der Zuwanderung der letzten Jahrzehnte nach Europa wirkten verschiedene Faktoren zusammen: Wirtschaftswachstum, steigender Wohlstand, Arbeitskräftemangel und die gezielte Anwerbung zogen MigrantInnen an. Dies erzeugte einen Sogeffekt, in der Folge kam es durch Familiennachzug (Familienzusammenführung) und durch von Erfolgsgeschichten angelockte Bekannte zu so genannten Kettenmigrationen.

Abbildung 46: Eine Textstelle, in der die Theorien **Migrationssysteme** und **Migrationsnetzwerke** enthalten sind.²²⁶

→ 5. Wie könnte die Situation von Menschen verbessert werden, die im Verborgenen und von der Schattenwirtschaft leben müssen, weil sie keine Aufenthaltsbewilligung in Europa haben?

Abbildung 47: Bei dieser Aufgabenstellung wird auf die Theorie der **dualen Arbeitsmärkte** eingegangen²²⁷

²²⁶ ebd.: 264

²²⁷ ebd.: 269

Unsichtbare Menschen ohne Alternative

In Europa leben Millionen Menschen in einem rechtlichen Status, der häufig abwertend als „illegal“ bezeichnet wird. Es sind dies Menschen, die nicht rechtmäßig eingewandert sind, kein Asyl bekommen haben, keine Aufenthalts- und Beschäftigungsbewilligung haben oder diese verloren haben. Das funktioniert vor allem deshalb, weil es eine regelrechte Schattenwirtschaft gibt, die diese Menschen massenhaft einstellt und gerne beschäftigt: vor allem in der Landwirtschaft, in der Bauwirtschaft, in der Gastronomie, in der Haushaltshilfe und der privaten Krankenpflege. Menschen ohne Aufenthaltsrecht sind praktisch zur Schwarzarbeit gezwungen, Unternehmen und Private nutzen diese Zwangslage aus und zahlen Niedrigstlöhne. Ohne offizielle Geneh-

Abbildung 48: Das ist die Textstelle zur Arbeitsaufgabe in Abbildung 47. Die SchülerInnen lernen dabei die Theorie der dualen Arbeitsmärkte.

Zu dieser Textstelle gibt es keine Arbeitsaufgabe. Sie ist trotzdem erwähnt, weil hier ein **Constrain-Modell** vorkommt. Constrain stammt aus dem Englischen und bedeutet beschränken. Es wird bei diesen Modellen davon ausgegangen, dass es beschränkende Faktoren gibt und daher nur Menschen migrieren können, die diese Barrieren überwinden können. So wird zum Beispiel in Abbildung 49 erwähnt, dass es nicht die Ärmsten der Armen sind, die emigrieren, sondern diejenigen, die es sich leisten können:

Wohlstandsunterschiede erzeugen Migration

Die Arbeitsmärkte für gering qualifizierte Arbeitskräfte scheinen aktuell gesättigt. Die Zuwanderungsbestimmungen und Grenzkontrollen werden verschärft. Das wachsende Wohlstandsgefälle zwischen Europa und den angrenzenden Regionen übt jedoch eine unverändert große Anziehungskraft (Pull-Faktor) aus. Armut erzeugt Migration – diese einfache Formel beschreibt treffend das Hauptmotiv für globale Wanderungsbewegungen. Trotz enormer Wohlstandsunterschiede bleiben aber auch viele Menschen im eigenen Land, etwa aufgrund von politischen Rahmenbedingungen wie Ausreise- und Einwanderungsbestimmungen. Aber auch die finanziellen Möglichkeiten spielen eine Rolle, zumindest die Wanderungskosten müssen aufgebracht werden. Vor allem wenn Schlepper bezahlt werden müssen, wird Mobilität teuer. Deswegen bleiben die Ärmsten der Armen häufig dort, wo sie sind. Es gibt aber auch soziale und emotionale Gründe, den Heimatort nicht zu verlassen.

Abbildung 49: Eine Textstelle in der unter anderem ein **Constrain-Modell** enthalten ist.²²⁸

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird sehr gut abgefragt (Abbildung 50 bis Abbildung 54):

→ 4. Diskutieren Sie, warum Einflüsse auf europäische Kulturen aus dem angloamerikanischen Raum selten als Bedrohung empfunden werden, Einflüsse aus anderen Kulturen aber eher schon. Woran liegt das (M4, M5, M6)?

Abbildung 50: Aufgabe, bei der metakognitives Wissen sehr gut geschult wird.²²⁹

²²⁸ ebd.: 264

²²⁹ Ebd.: 261

M6 Die Wahrnehmung von (anderer) Kultur

Wenn es um das Verhältnis der eigenen zu einer anderen Kultur geht, neigt man dazu, die eigene als besser darzustellen (Idealisierung). In diesem Zusammenhang blendet man die sonst durchaus bewussten Nachteile der eigenen Kultur aus und sieht nur mehr ein Idealbild. Dadurch wird eine andere Kultur im Vergleich oft abgewertet.

Wenn wir über „andere Kulturen“ sprechen oder nachdenken, werden diese zudem oft als Einheit wahrgenommen (Pauschalisierung).

In vielen Medien oder in politischen Diskussionen ist dann beispielsweise von „den Muslimen“ oder „den Türken“ die Rede. Dabei werden alle MuslimInnen oder TürkinInnen zu einer homogenen Kultur gezählt, was falsch ist. Die vorhandene Unterschiedlichkeit wird sowohl bei dieser Pauschalisierung als auch bei der Idealisierung der eigenen Kultur unterschlagen.

Abbildung 51: Definition von metakognitivem Wissen nach Kühnberger: „Wissen, dass Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.“²³⁰

→ 4. Diskutieren Sie, warum Einflüsse auf europäische Kulturen aus dem angloamerikanischen Raum selten als Bedrohung empfunden werden, Einflüsse aus anderen Kulturen aber eher schon. Woran liegt das (M4, M5, M6)?

Abbildung 52 ²³¹

²³⁰ ebd.: 260

²³¹ Ebd.: 261

→ 6. Welche Werte sind Ihnen wichtig? Reihen Sie die in M10 dargestellten Werte so, wie es Ihrer Einstellung entspricht.

→ 7. Wie sehr fühlen Sie sich als EuropäerIn und woran liegt das? Was müsste geschehen, was müsste sich verändern, damit Sie sich als „EuropäerIn“ fühlen?

Abbildung 53²³²

→ 2. Sammeln Sie eine Woche lang aus unterschiedlichen Tageszeitungen Artikel zum Thema Zuwanderung. Unterstreichen Sie darin die Begriffe und sprachlichen Bilder (Metaphern wie Flüchtlingswelle etc.). Was fällt Ihnen beim Vergleichen der Artikel sprachlich auf? Welche Emotionen werden durch diese Bilder ausgelöst (M1, M2, M3)?

Abbildung 54²³³

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle drei Kompetenzen geschult.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Der ist vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

6) Anmerkung

In dem Buch befindet sich eine Information, die aus heutiger Sicht falsch ist. Die Überschrift eines Absatzes lautet „MigrantInnen sind jung, qualifiziert und motiviert.“²³⁴ Laut der Zeitung ‚Die Presse‘ vom 9.9.2015 sind nur 7% der Flüchtlinge aus Syrien AkademikerInnen. ²³⁵„Noch schlechter sieht es bei der zweiten großen Flüchtlingsgruppe, den Personen aus Afghanistan, aus. Von den 4221

²³² Ebd.: 261

²³³ Ebd.: 265

²³⁴ Kompass 5/6 (2008): 100

²³⁵ <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4817541/Schwierige-Integration-von-Fluchtlingen-auf-dem-Jobmarkt> ; Stand 25.3.2017

Afghanen, um die sich das AMS kümmert, sind nur 40 Akademiker. Mehr als 90 Prozent haben eine Pflichtschulausbildung, wobei es in einer afghanischen Pflichtschule vermutlich andere Standards gibt.“²³⁶ Dem Text aus der Presse ist zu entnehmen, dass der höchste Bildungsabschluss von 90% der beim AMS registrierten Flüchtlinge aus Afghanistan der Pflichtschulabschluss ist.²³⁷ Die Aussage, dass der Großteil der MigrantInnen gut ausgebildet sind, ist nicht haltbar.

Positiv anzumerken ist, dass sich das Buch stark an der Lebenswelt der SchülerInnen orientiert.

Kompass 5/6	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Befriedigend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Nicht Genügend bis Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Sehr gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Sehr gut
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Ja
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

²³⁶ Höller (2015), online unter <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4817541/Schwierige-Integration-von-Fluchtlingen-auf-dem-Jobmarkt> (abgerufen am 25.3.2017)

7.8 Kompass 7/8

Seiten: 74-84

Kapitel:

2.4)Zuwanderung und Asyl in Österreich (Seiten 74 – 77)

2.5)Integration und Einbürgerung (Seiten 78 – 80)

2.6)Vielfalt in Österreich (Seiten 81 – 83)

Anzahl der Arbeitsaufgaben zu den Themen Migration und Integration: 19

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Das Kriterium Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe ist in dem Schulbuch erfüllt. Zum Beispiel bei dieser Aufgabe:

Listen Sie Vor- und Nachteile einer Migration nach Österreich auf. Stellen Sie dem gegenüber welche Vor- und Nachteile Österreich aus dem Zuzug erwachsen.²³⁸

Bei der Aufgabenstellung betrachten die Schülerinnen die Fragestellung aus der Perspektive von MigrantInnen und aus der volkswirtschaftlichen Perspektive. Es kann kritisch angemerkt werden, dass Österreich ein Konstrukt ist und der Begriff eine mehrdeutige Verwendung hat. In dem Fall wird der Begriff Österreich synonym mit den Begriffen „Österreichische Volkswirtschaft“ und „bereits in Österreich ansässige Bevölkerung“ verwendet. Es wäre gut, wenn das in der Aufgabenstellung präziser formuliert wäre.

Das Kriterium Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe ist erfüllt.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Die Perspektiven, die wiedergegeben werden, spiegeln linke Perspektiven stärker wider. Kritisiert werden könnte beispielsweise, dass in dem Schulbuch dreimal Textstellen aus einer Zeitung mit politisch linker Gesinnung (der Standard) zitiert werden, aber es finden sich darin keine Textstellen aus einem Medium mit politisch rechter Gesinnung. Es wird im Text allerdings auch auf Probleme der Zuwanderung verwiesen: Als Verliererinnen und Verlierer der Zuwanderung können sich am ehesten schlecht ausgebildete österreichische Arbeitskräfte sehen. Hier kann es in Niedriglohnbereichen tatsächlich zu direkten Konkurrenzsituationen und zu einem Sinken des Lohn-

²³⁸ Kompass 7/8 (2009): 77

niveaus durch ständigen Neuzuzug kommen. Verdrängungsprozesse gibt es in diesem Arbeitsmarktsegment zwischen bereits länger in Österreich arbeitenden Migrantinnen und Migranten und neu Zugewanderten.²³⁹

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverse Materialien, im Sinn von sich widersprechenden Aussagen, sind nicht vorhanden.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Es wird dazu aufgefordert das Thema aus der Sicht von MigrantInnen zu betrachten:

1. Schreiben Sie einen Antwortbrief an Ana Marija Civitic (M1). Diskutieren Sie darin die Fragen, die Sie aufwirft. Wer soll Ihrer Meinung nach in Österreich bleiben „dürfen“? Wer soll darüber entscheiden dürfen?²⁴⁰

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Interviews sind nicht enthalten, aber dafür ein Leserbrief von einer von Abschiebung bedrohten Schülerin.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Das Kriterium wird sehr gut erfüllt. Es gibt viele Aufgaben, bei denen argumentative Fähigkeiten geschult werden.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Kompass 7/8:

Im Schulbuch **Kompass 7/8** wird konzeptionelles Wissen sehr gut abgefragt.

²³⁹ Ebd.: 77

²⁴⁰ Ebd.: 80

→ 1. Unter welchen Bedingungen würden Sie aus Österreich auswandern? Was würde Sie ausreichend anziehen, um in ein anderes Land zu emigrieren? Wohin (M1)?

Abbildung 55: Eine Aufgabenstellung, bei der die SchülerInnen das **Push-Pull-Modell** auf ihr eigenes Leben anwenden sollen.²⁴¹

→ 3. Erklären Sie das Rotationsprinzip der Gastarbeiter-Wanderung. Aus welchen Gründen hat diese Idee nicht funktioniert und welche Probleme sind daraus erwachsen (M4)?

Abbildung 56: Aufgabenstellungen zu den Migrationstheorien **Migrationssysteme** und **Migrationsnetzwerke**.²⁴²

Familiennachzug statt Rotation

Seit den 1960er Jahren wurden von Seiten der Industrie und Wirtschaft verstärkt billige Arbeitskräfte vor allem in der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien angeworben. Diese 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 57: Der Text aus dem Schulbuch zu der Aufgabenstellung in Abbildung 56.²⁴³

²⁴¹ Kompass 7/8 (2009): 77

²⁴² ebd.: 77

²⁴³ ebd.: 75

→ 3. Sammeln Sie Vorteile und Nachteile der verschiedenen Formen der Integration (Infokasten). Welcher Weg der Integration und welches Ziel schweben Ihnen dabei vor?

Abbildung 58: In dem Schulbuch werden auch verschiedene Formen der Integration behandelt. Dieses Wissen fällt auch unter konzeptionelles Wissen.²⁴⁴

Wohnungs- und Arbeitssuche) leisten. Je nach Grad der Zuwendung und je nach Intensität der Kontakte zur Herkunfts- und zur Aufnahmegesellschaft sind vier Formen der Integration möglich.

1. Marginalität (Randständigkeit, Desintegration): Zugewanderte, die weder in die Herkunftsgesellschaft noch in die Aufnahmegesellschaft integriert sind, leben am Rand der Gesellschaft, fühlen sich nirgends zugehörig und entfremdet.

2. Segmentation (Aufspaltung): Wenn eine Integration in die Zielgesellschaft (noch) nicht erfolgt und die Verwurzelung in der Herkunftsgesellschaft sehr stark ist, kann dies zu einem Nebeneinander der Gesellschaften („Parallelgesellschaften“) führen.

3. Mehrfachintegration („Multikultur“, „Salad Bowl“): Wenn Zugewanderte erfolgreich Beziehungen zu beiden Gesellschaften pflegen, können sie gleichzeitig in beiden „Welten“ leben ohne ihre Kultur ganz aufgeben zu müssen.

4. Assimilation (Anpassung, „Schmelztiegel“): Durch Aufgabe der Herkunftskultur und völlige Anpassung an die Zielgesellschaft gleichen sich Zugewanderte den „Einheimischen“ an.

Abbildung 59: Vier Formen der Integration²⁴⁵

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Die Fähigkeit zur Reflexion wird bei den Kapiteln sehr gut geschult.

²⁴⁴ ebd.: 80

²⁴⁵ ebd.: 80

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Ein Materialbezug ist vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

Kompass 7/8	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Gut
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Sehr gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Sehr gut
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Interviews nicht, aber dafür ein Leserbrief
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.9 Meridiane 5/6

Seiten: 168 – 173

Kapitel: Migrationskontinent Europa (Seiten 168 – 173)

Anzahl der Aufgabenstellungen zu den Themen Migration und Integration: 7

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Das Kriterium ist gut erfüllt. Die Nennung von Vor- und Nachteilen bietet allerdings nur zwei Perspektiven auf das Thema (Abbildung 60 und Abbildung 61). Es gäbe noch viele andere Blickwinkel, aus denen das Thema ebenfalls betrachtet werden kann.

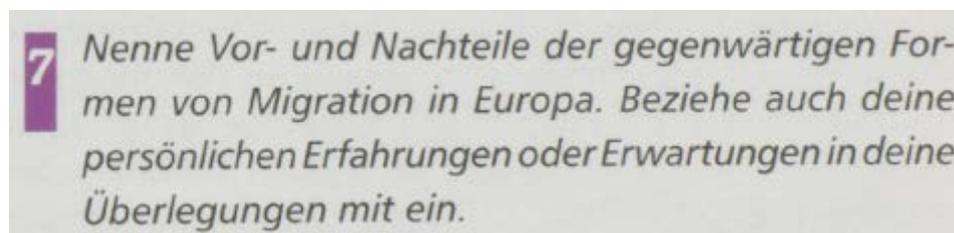


Abbildung 60: Durch die Nennung von Vor- und Nachteilen von Migration wird Mehrperspektivität hergestellt.²⁴⁶

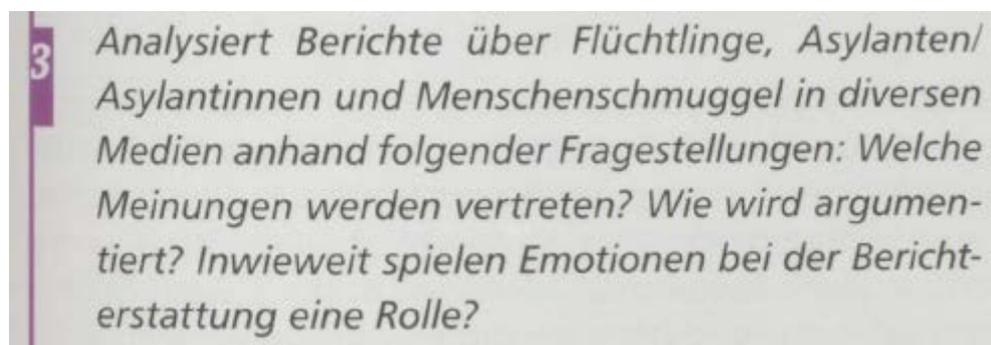


Abbildung 61: Mehrperspektivität ist insofern gegeben, als die SchülerInnen die Medien auf unterschiedliche Meinungen hin untersuchen sollen.²⁴⁷

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Das Kriterium ist gut erfüllt. Die SchülerInnen betrachten das Thema aus verschiedenen Perspektiven, wenn sie die Aufgaben in dem Schulbuch bearbeiten.

GeographInnenperspektive:

²⁴⁶ Meridiane 5/6 (2013): 173

²⁴⁷ ebd.: 173

Interpretiere die Abb. 13. auf dieser Seite in Hinblick auf Wanderungsgewinne und Wanderungsverluste. Nenne mögliche Ursachen für diese Entwicklungen.²⁴⁸

Volkswirtschaftliche Perspektive:

Erkläre die Bedeutung der Zuwanderung in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt. Analysiere in diesem Zusammenhang auch den folgenden Zeitungsartikel.²⁴⁹

Persönliche Perspektive:

Nenne Vor- und Nachteile der gegenwärtigen Formen von Migration in Europa. Beziehe auch deine persönlichen Erfahrungen und Erwartungen in die Diskussion mit ein.²⁵⁰

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverses Material ist vorhanden.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Es wird nicht dazu aufgefordert Migration und Integration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Es sind keine Interviews enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Das Kriterium ist sehr gut erfüllt. Die SchülerInnen sollen selbstständig aus einem Diagramm (Abbildung 64) Daten entnehmen und aus diesen Daten ein neues Diagramm, den Migrant Integration Policy Index, erstellen (Abbildung 62).

²⁴⁸ Meridiane 5/6 (2013): 173

²⁴⁹ Meridiane 5/6 (2013): 173

²⁵⁰ Meridiane 5/6 (2013): 173

Migrant Integration Policy Index

4

Interpretiere den Überblick zum MIPEX (Abb. 12) anhand folgender Überlegungen:

- Wie bewertest du die Situation Österreichs?
- Inwiefern kann man Vergleiche zur Theorie der Wohlfahrtsstaaten ziehen?

5

Erstelle ein konkretes Profil von Österreich und einem von dir selbst gewählten Land. Erarbeite die Besonderheiten und Unterschiede. Weitere Informationen findest du im Internet, wenn du nach dem Begriff „Migrant Integration Policy Index“ suchst.

6

Diskutiert die kritischen Anmerkungen zum MIPEX (siehe Text S. 172).

Abbildung 62²⁵¹

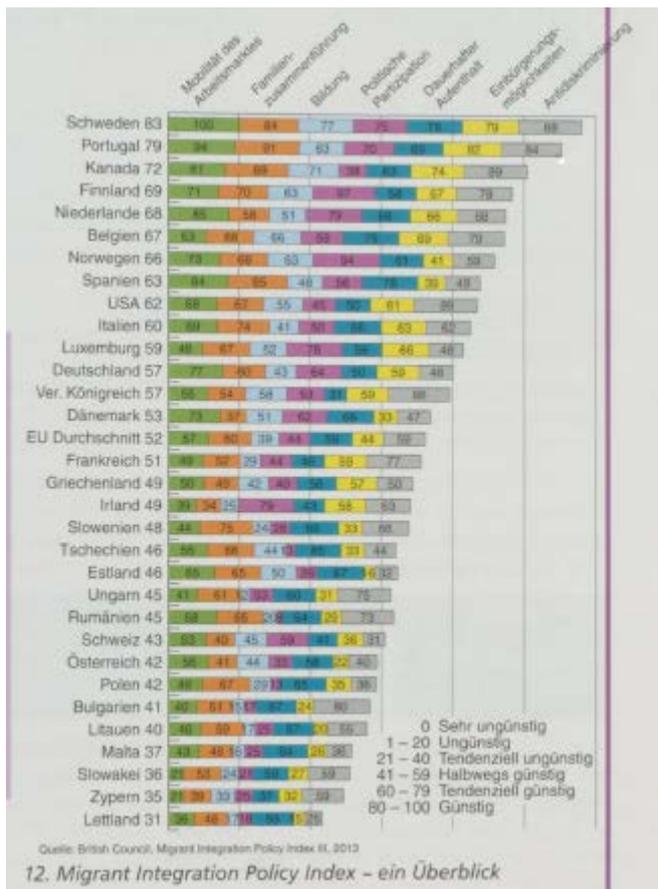


Abbildung 63²⁵²

²⁵¹ ebd.: 173

²⁵² ebd.:173

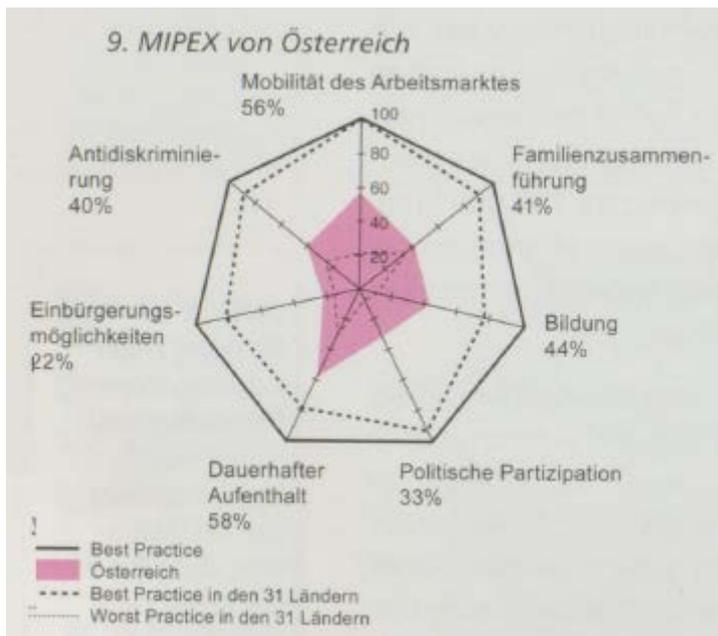


Abbildung 64²⁵³

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **Meridiane 5/6** werden die SchülerInnen nach keinen Migrationstheorien gefragt.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird abgefragt (Abbildung 65).

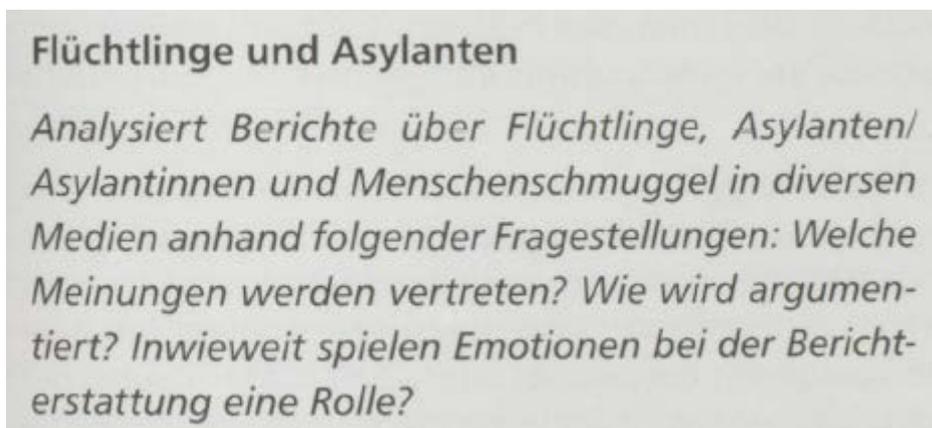


Abbildung 65²⁵⁴

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle drei Niveaus abgedeckt.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

²⁵³ ebd.: 172

²⁵⁴ ebd.: 173

Ja, in Form von einer Karte, Texten und Diagrammen.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

Meridiane 5/6	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Befriedigend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Gut
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.2) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.10 Meridiane 7

Seiten: 80 – 87, 89

Kapitel:

Migration nach und in Österreich (Seiten 80 – 83)

Asyl in Österreich (Seiten 84 – 85)

Eine Frage der Integration (Seiten 86 – 87)

Wie erstellt man eine Fotoreportage (Seite 89)

Anzahl der Aufgabenstellungen zu den Themen Migration und Integration: 15

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe ist bei folgenden zwei Aufgabenstellungen gegeben

(Abbildung 66 bis Abbildung 68):

Integrationsmodelle

Diskutiert, welches Integrationsmodell eurer Meinung nach für Österreich wünschenswert wäre. Begründet eure Meinung.

Abbildung 66: Arbeitsaufgabe zu Integrationsmodellen²⁵⁵

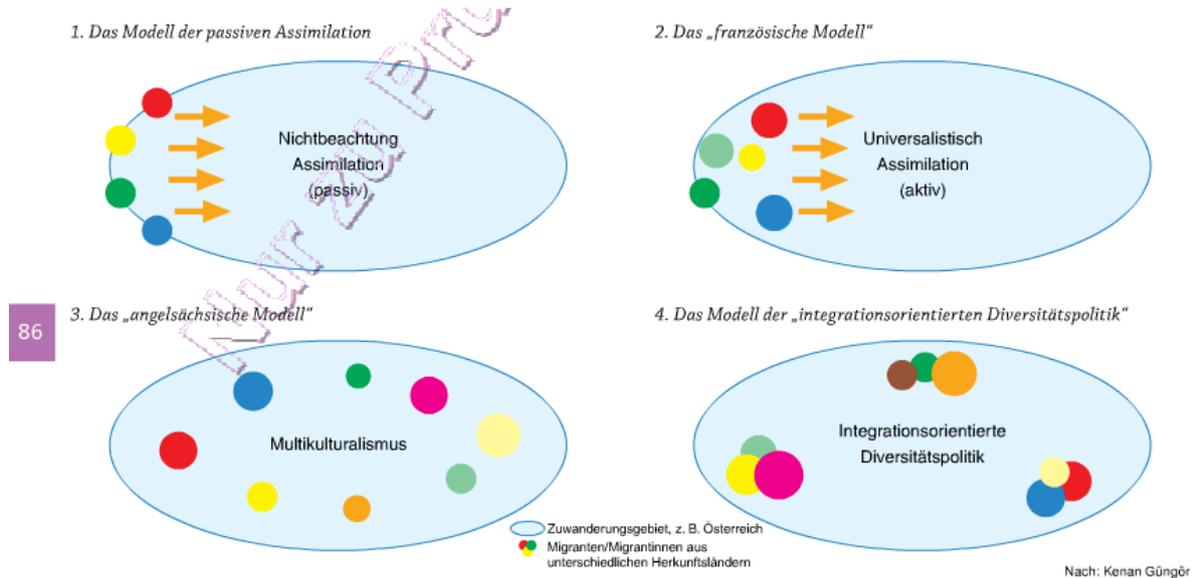


Abbildung 67: Grafische Darstellung verschiedener Integrationsmodelle²⁵⁶

Im Text werden die verschiedenen Integrationsmodelle beschrieben.

4 Die Voraussetzungen für eine Einbürgerung führen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene immer wieder zu kontroversen Diskussionen. Informiert euch über die unterschiedlichen Positionen zu diesem Thema und nehmt dazu Stellung.

Abbildung 68: Eine Aufgabe bei der Mehrperspektivität gegeben ist.²⁵⁷

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Wenn zwei aufeinanderfolgende Aufgaben betrachtet werden, so werden Aufgabenstellung 2 und 3 (Abbildung 69) den Ansprüchen der Mehrperspektivität gerecht.

Als Kritikpunkt bei der Aufgabe 3 in Abbildung 70 kann angeführt werden, dass im Schulbuch kein Material vorkommt, in dem die Asylpolitik und die Gesetzesänderungen von offizieller Seite begründet und gerechtfertigt werden. Die SchülerInnen werden auch nicht dazu aufgefordert, auf

²⁵⁵ Meridiane 7 (2015): 87

²⁵⁶ Meridiane 7 (2015): 87

²⁵⁷ Meridiane 7 (2015): 83

einer Internetseite zu recherchieren. Insofern ist hier zwar der Anschein von Mehrperspektivität gegeben, weil die SchülerInnen sowohl dazu aufgefordert werden, die Gesetzesänderung aus der Sicht der UNHCR wie auch aus der Sicht der Bundesregierung zu beurteilen, aber im Schulbuch ist ausschließlich die Perspektive der UNHCR dargestellt (Abbildung 71).

Bei der Betrachtung der Schulbuchkapitel fällt auf, dass die Perspektive von Menschen, die gegen Zuwanderung sind, fehlt. Das Kriterium Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt, ist daher nur in geringem Ausmaß erfüllt.

2

Immer mehr Unternehmen zeigen Interesse an der Zuwanderung bzw. sehen verstärkt Menschen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe auch in der Werbung. Diskutiert folgende Fragen:

EU-Beitrittsländer 2007	4 038
Drittstaatsangehörige	45 871
Europa (einschl. Türkei)	16 014
ehem. Jugosl. (BIH, RKS, HR, SRB)	10 871
Türkei	3 292
AFRIKA	2 976
NORDAMERIKA	1 621
LATEINAMERIKA	957
ASIEN (ohne Türkei, Zypern)	5 823
OZEANIEN	307
Quelle: Statistik Austria, 2014	

Diskutiert folgende Fragen:

- Worin liegen die Interessen an der Zuwanderung aus unternehmerischer Sicht (Stichwort Arbeitskräfte)?*
- Worin liegen die Interessen an Zuwanderung aus politischer und wirtschaftlicher Sicht?*
- Worin liegen die Interessen an Zuwanderung aus marketingtechnischer Sicht?*
- Von welcher Art der Zuwanderung wird aus wirtschaftlicher Sicht oft gesprochen, d.h. „wer“ sollten im Idealfall diese Zuwanderer/Zuwanderinnen sein?*

3

Die Tatsache, dass von der Wirtschaft „qualifizierte Zuwanderung“ gefordert wird, wird von manchen Menschen stark kritisiert: „Die Forderung ist asozial.“ Diskutiert in der Klasse die Details, die in dieser Kritik liegen.

Abbildung 69²⁵⁸

AUFGABEN

Kritik und Erklärungen

- 1 *Die österreichische Asylpolitik gerät immer wieder ins Kreuzfeuer der Kritik. Informiert euch in diversen Medien über die einzelnen Kritikpunkte. Inwieweit beurteilt ihr diese Kritikpunkte als „politische Machtspiele“, welche Inhalte kritisieren die Asylpolitik als Sache?*
- 2 *Beurteilt die Gesetzesänderung und die Kritik der UNHCR.*
- 3 *Nenne jene Argumente, mit denen die Asylpolitik, konkret auch die Gesetzesänderung, von offizieller Seite begründet bzw. gerechtfertigt wird.*

85

Abbildung 70²⁵⁹

²⁵⁹ ebd.: 85

Kritik am österreichischen Asylgesetz 2005 von Seiten der UNHCR:

Änderung des Asylgesetzes 2005

Zu § 15 Abs. 3a

Gemäß dem vorgeschlagenen neuen § 15 Abs. 3a haben sich Asylsuchende bis zum Abschluss der im ebenfalls neu vorgeschlagenen § 29 Abs. 6 enthaltenen Verfahrens- und Ermittlungsschritte, längstens jedoch für einen Zeitraum von bis zu 120 Stunden (ohne Berücksichtigung von Samstagen, Sonntagen und gesetzlichen Feiertagen) durchgehend in der Erstaufnahmestelle zur Verfügung zu halten. Mit der Verpflichtung des „sich zur Verfügunghaltens“ wird somit eine weitere Mitwirkungspflicht für Asylsuchende normiert, deren Verletzung bestimmte Konsequenzen für die Asylsuchenden nach sich ziehen kann (siehe dazu § 76 Abs. 2a Z. 6 FPG). Im Gegensatz dazu findet sich im Entwurf der Novelle keine Bestimmung, die die Asylbehörde verpflichtet, die entsprechenden Verhandlungs- und Ermittlungsschritte umgehend nach Asylantragstellung der betroffenen Person einzuleiten und ehestmöglich zu beenden.

Kritik am österreichischen Asylgesetz 2005 von Seiten der UNHCR²⁶⁰:

Die Aufnahmepolitik eines Staates für Asylsuchende sollte nach Auffassung von UNHCR derart gestaltet sein, dass die Isolation und Absonderung von der Aufnahmegemeinschaft so gering wie möglich gehalten wird. Eine Unterkunft, die direkte Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft gestattet, ist wichtig für eine allfällige zukünftige Integration. Haft kann, auch wenn nur von kurzer Dauer, nachhaltige Auswirkungen auf Menschen und auf ihre Fähigkeit zur Anpassung und Integration in die Aufnahmegesellschaft haben – vor allem im Fall von Kindern und traumatisierten Personen. Erstaufnahmestellen decken zwar das unmittelbare Bedürfnis der Asylsuchenden nach einer Unterkunft, doch kann ein solcher Aufenthalt auch ihre Isolierung von der Aufnahmegesellschaft fördern – insbesondere wenn ihnen unmittelbar nach ihrer Ankunft signalisiert wird, dass sie eine Gefahr für die lokale Bevölkerung darzustellen scheinen, weshalb sie für eine gewisse Zeit unterschiedslos festgehalten werden. Ein undifferenziertes Freiheitsentzug von Asylsuchenden sendet somit nach Auffassung von UNHCR – abgesehen von rechtlichen Überlegungen – an Asylsuchende ebenso wie an die Gesellschaft ein bedenkliches Signal.

[...] Zudem sollte die Asylbehörde gesetzlich dazu verpflichtet werden, die entsprechenden Verhandlungs- und Ermittlungsschritte umgehend nach Asylantragstellung der betroffenen Person einzuleiten und ohne Aufschub zu einem Abschluss zu bringen, um den Zeitraum des verpflichtenden „sich zur Verfügunghaltens“ so kurz wie möglich zu gestalten.

UNHCR – Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen

Quelle: UNHCR-Analyse des Entwurfs einer Novelle zum Asylgesetz 2005 und zum Fremdenpolizeigesetz 2005, 11. Oktober 2010

Abbildung 71: Perspektive der UNHCR²⁶⁰

²⁶⁰ ebd.: 85

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Es werden die verschiedenen Integrationsmodelle vorgestellt. Ansonsten ist kein kontroverses Material vorhanden. Das Kriterium ist daher in geringem Ausmaß erfüllt.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden nicht dazu aufgefordert, aus der Perspektive von MigrantInnen zu argumentieren.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Nein.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird sehr gut abgefragt. Bei den Aufgaben gibt es Methodenvielfalt und die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erlernen (Abbildung 72 und Abbildung 73).

5 *Die Ergebnisse rechts stammen von mehreren Umfragen des GfK-Institutes (Institut für Marktforschung) aus den Jahren 2008 und 2009, die im Auftrag des Innenministeriums durchgeführt wurden. Bewertet die Ergebnisse. Erläutert mögliche Ziele, die aus eurer Sicht mit der Veröffentlichung derartiger Umfragen verfolgt werden.*

Abbildung 72: Ein Beispiel für eine Aufgabe bei der fachspezifische Fähigkeiten erworben werden.²⁶¹

²⁶¹ Meridiane 7 (2015): 87

AUFGABEN

Wichtige Begriffe

1 Erkläre die Bedeutung der Begriffe *Realität, Wahrheit, Wirklichkeit* und *Inszenierung* für die Reportage bzw. die Fotoreportage.

Bildmanipulation

2 Nennt unterschiedliche Arten, mit denen Fotografien die *Realität* verfälschen können.

Analyse von Fotoreportagen

3 Sucht in diversen Zeitschriften (z.B. *Geo, National Geographic, Stern ...*) nach Fotoreportagen zu einem „geographisch-wirtschaftlichen“ Thema. Analysiert

diese Reportage und präsentiert eure Auswertung in der Klasse. Die Analyse soll das Hauptthema, die Inhalte, die Darstellungsformen der Texte und Bilder sowie den Text-Bild-Zusammenhang beschreiben.

Eigene Fotoreportage

4 Erstellt eine eigene Fotoreportage zu folgenden Themen:

a) ein Tag im Leben eines Arbeitslosen
 b) ein Tag im Leben eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund
 c) ein Tag im Leben eines Pensionisten, einer Pensionistin

89

Abbildung 73: Ein Beispiel für Methodenvielfalt²⁶²

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Konzeptionelles Wissen wird nur in geringem Ausmaß abgefragt.

Konzeptionelles Wissen wird am ehesten bei folgender Aufgabenstellung abgefragt:

Integrationsmodelle

Diskutiert, welches Integrationsmodell eurer Meinung nach für Österreich wünschenswert wäre. Begründet eure Meinung.

Abbildung 74: Zusätzlich zu dieser Aufgabenstellung befindet sich eine grafische Veranschaulichung und eine schriftliche Beschreibung der vier Modelle im Buch.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Dieses Kriterium ist sehr gut erfüllt.

5 Die Ergebnisse rechts stammen von mehreren Umfragen des GfK-Institutes (Institut für Marktforschung) aus den Jahren 2008 und 2009, die im Auftrag des Innenministeriums durchgeführt wurden. Bewertet die Ergebnisse. Erläutert mögliche Ziele, die aus eurer Sicht mit der Veröffentlichung derartiger Umfragen verfolgt werden.

Abbildung 75: Beispiel für eine Aufgabe, bei der metakognitives Wissen abgefragt wird.²⁶³

²⁶² Meridiane 7 (2015): 89

²⁶³ Meridiane 7 (2015): 83

„Die Ausländer“

1

In der Gesellschaft ist sehr oft von „den Ausländern“ die Rede. Definiere, wer in der Diskussion mit „Ausländer“ gemeint ist. Erkläre, was man dieser „undifferenzierten“ Aussage entgegenhalten muss.

Abbildung 76: Aufgabe, bei der metakognitives Wissen abgefragt wird.²⁶⁴

2

Manche Integrationsexperten und -expertinnen sind der Meinung, dass in der ablehnenden Haltung gegenüber Migranten und Migrantinnen ein Hindernis für die Integration liegen würde. Formuliere deine Meinung dazu.

Abbildung 77: Aufgabe, bei der metakognitives Wissen abgefragt wird.²⁶⁵

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Es ist ein Materialbezug vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Es werden passende Operatoren verwendet.

²⁶⁴ Meridiane 7 (2015): 83

²⁶⁵ Meridiane 7 (2015): 87

Meridiane 7

Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Befriedigend bis Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Sehr gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Befriedigend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.11 RGW 6

Seiten: 68 – 71

Kapitel: „Einwanderungskontinent Europa“ – Ursachen und Folgen (Seiten 68 – 71)

Anzahl der Aufgaben zu den Themen Migration und Integration: 13

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

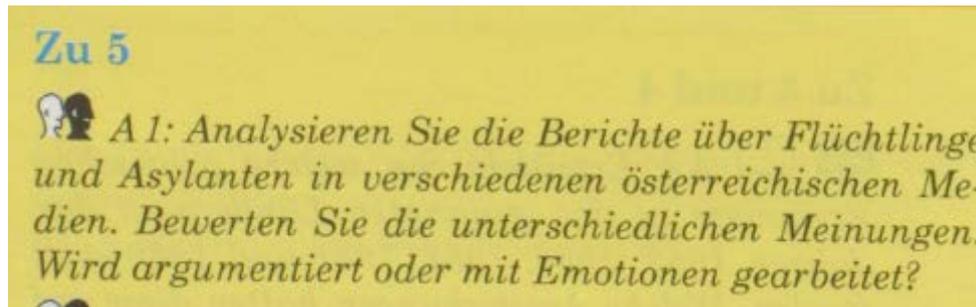


Abbildung 78: Aufgabe, bei der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden das Thema mehrperspektivisch zu betrachten.²⁶⁶

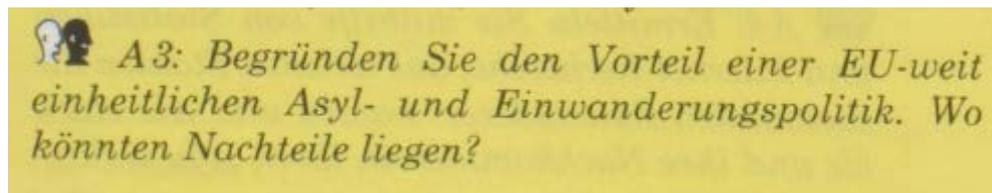


Abbildung 79: Aufgabe zur mehrperspektivischen Betrachtung des Themas Migration.²⁶⁷

Von den 13 Aufgaben werden die SchülerInnen bei zwei Aufgaben dazu aufgefordert, eine mehrperspektivische Betrachtungsweise einzunehmen (Abbildung 78 und Abbildung 79).

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Perspektiven: Im Vergleich mit den anderen Schulbüchern fällt auf, dass die historische Perspektive bei den Aufgabenstellungen eine stärkere Gewichtung hat.

Historische Perspektive:

Recherchieren Sie, wie die „Wolga Deutschen“ nach Russland und die „Siebenbürger Sachsen“ in das heutige Rumänien kamen.²⁶⁸

²⁶⁶ RGW 6 (2013): 70

²⁶⁷ ebd.: 70

²⁶⁸ ebd.: 68

Ermitteln Sie, welche politischen Ereignisse in den genannten Ländern in den Jahren 1953, 1956, 1968, 1981 und 1989 stattfanden. Welche Auswirkungen hatten diese auf Österreich.²⁶⁹

In dem Schulbuch befinden sich Aufgabenstellungen, bei denen die SchülerInnen aus einer medienkritischen und einer geographisch-analytischen Perspektive sowie aus einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Perspektive und einer ethischen Perspektive das Thema betrachten sollen. Aufgrund der verschiedenen Perspektiven wird das Kriterium „Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt“ sehr gut erfüllt.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverse Materialien sind in dem Schulbuch keine enthalten.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Bei einer Aufgabe werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, das Thema aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten (Abbildung 80 und Abbildung 81):

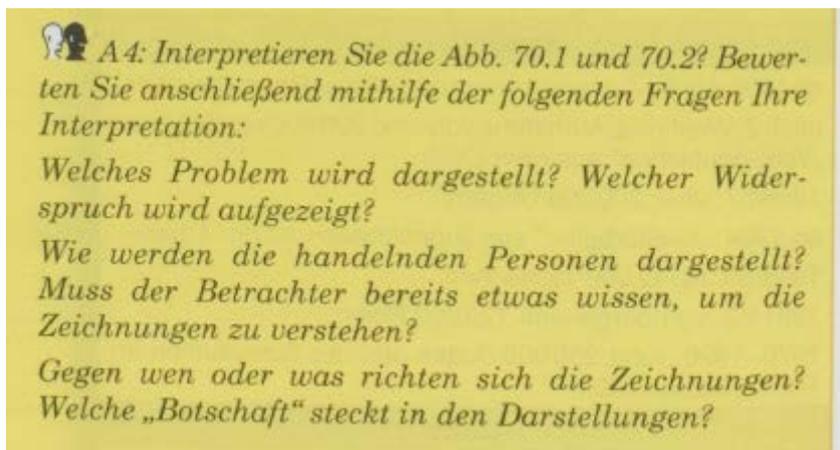


Abbildung 80²⁷⁰

²⁶⁹ RGW 6 (2013): 68

²⁷⁰ ebd.: 70

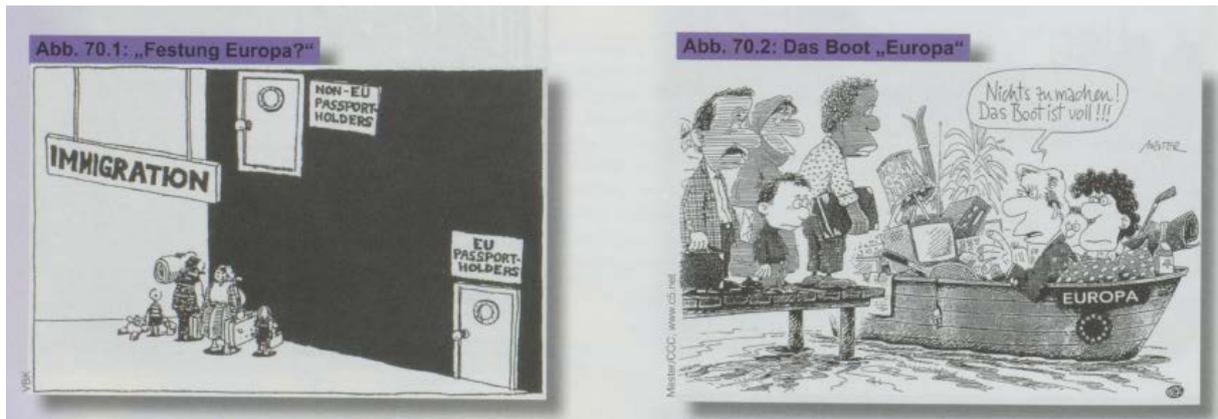


Abbildung 81²⁷¹

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Im Schulbuch sind keine Interviews mit MigrantInnen enthalten.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Das Kriterium wird gut erfüllt. Es gibt verschiedene Aufgabenstellungen. Bei den Aufgaben können auch fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. Die SchülerInnen werden allerdings nicht dazu aufgefordert, komplexere Arbeitsaufgaben wie Gruppenpuzzles oder Interviews durchzuführen. Daher ist das Kriterium gut, aber nicht sehr gut erfüllt.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **RGW 6** wird kein konzeptionelles Wissen abgefragt.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird sehr gut abgefragt (Abbildung 82 und Abbildung 83):

²⁷¹ ebd.: 70

 A4: Interpretieren Sie die Abb. 70.1 und 70.2? Bewerten Sie anschließend mithilfe der folgenden Fragen Ihre Interpretation:

Welches Problem wird dargestellt? Welcher Widerspruch wird aufgezeigt?

Wie werden die handelnden Personen dargestellt? Muss der Betrachter bereits etwas wissen, um die Zeichnungen zu verstehen?

Gegen wen oder was richten sich die Zeichnungen? Welche „Botschaft“ steckt in den Darstellungen?

Abbildung 82: Eine Aufgabe, bei der metakognitives Wissen abgefragt wird.²⁷²

 A1: Analysieren Sie die Berichte über Flüchtlinge und Asylanten in verschiedenen österreichischen Medien. Bewerten Sie die unterschiedlichen Meinungen. Wird argumentiert oder mit Emotionen gearbeitet?

Abbildung 83: Bei dieser Aufgabe wird ebenfalls metakognitives Wissen abgefragt.²⁷³

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Ja.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Der Materialbezug ist hervorragend. Es gibt keinen Text, zu dem es nicht auch Aufgabenstellungen gibt.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

²⁷² RGW 6 (2013): 70

²⁷³ Ebd.: 70

Raum Gesellschaft Wirtschaft 6	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Befriedigend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Sehr gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Befriedigend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Gut
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.12 RGW 7

Seiten: 38 – 39

Kapitel: 3.6 Ist Österreichs Einwanderungspolitik zu restriktiv? (Seiten 38 – 39)

Anzahl der Aufgabenstellungen zu den Thema Migration und Integration: 11

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Das Kriterium ist sehr gut erfüllt.

Verschiedene Perspektiven innerhalb eines Rollenspiels, bei dem 37 AsylantInnen in einer Gemeinde angesiedelt werden sollen (Abbildung 84 und Abbildung 85). Einige dieser Perspektiven sind²⁷⁴:

- Menschenrechtliche Perspektive
- Politiker (Bürgermeister),
- Perspektive von einer älteren Pensionistin, die der Ansicht ist, dass auf Grund der Religion und Lebensart sowie der Sprachschwierigkeiten keine Integration stattfinden wird.
- Direktorin, die Probleme in den mangelnden Deutschkenntnissen der neuen SchülerInnen und ihrer unterschiedlichen Altersstruktur sieht.

²⁷⁴ RGW 7 (2013): 38

- Ein junger Student, der der Meinung ist, dass man die Asylanten zu Sprachkursen animieren, sie zu Veranstaltungen einladen und vor allem einfache Beschäftigungsmöglichkeiten für sie in der Gemeinde schaffen sollte, damit sie nicht zum Nichtstun verdammt sind und sich außerdem etwas dazuverdienen können.

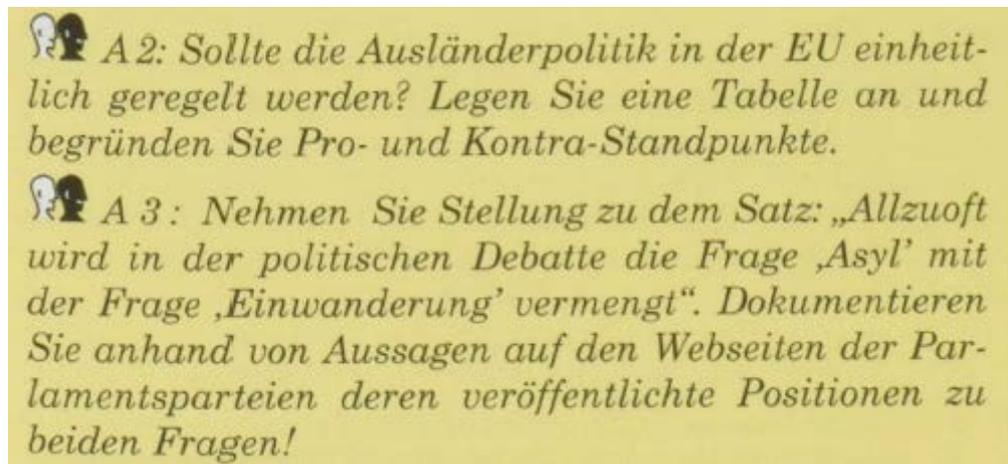


Abbildung 84: Zwei Aufgaben bei denen das Kriterium Mehrperspektivität erfüllt ist.²⁷⁵

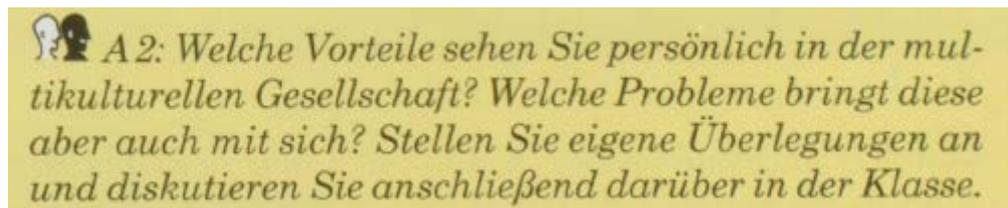


Abbildung 85: Eine Aufgabe bei der das Kriterium Mehrperspektivität erfüllt ist.²⁷⁶

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Historische/politische Perspektive: Versuchen Sie den Verlauf der Kurven auf Seite 39 unter Berücksichtigung der politischen Entwicklungen in Europa zu erklären und vergleichen Sie Anträge und Einbürgerungen.²⁷⁷

In Kombination mit den verschiedenen Perspektiven beim Rollenspiel ist das Kriterium der Mehrperspektivität sehr gut erfüllt.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverse Materialien sind enthalten. Dazu zählt das Rollenspiel.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

²⁷⁵ Ebd.: 39

²⁷⁶ Ebd.: 39

²⁷⁷ ebd.: 38

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden nicht explizit dazu aufgefordert, das Thema aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Nein.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird abgefragt. Fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten werden zum Beispiel bei folgender Aufgabe trainiert (Abbildung 86 und Abbildung 87):

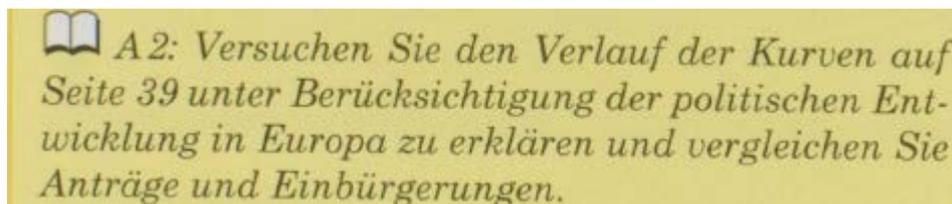


Abbildung 86: Arbeitsaufgabe²⁷⁸

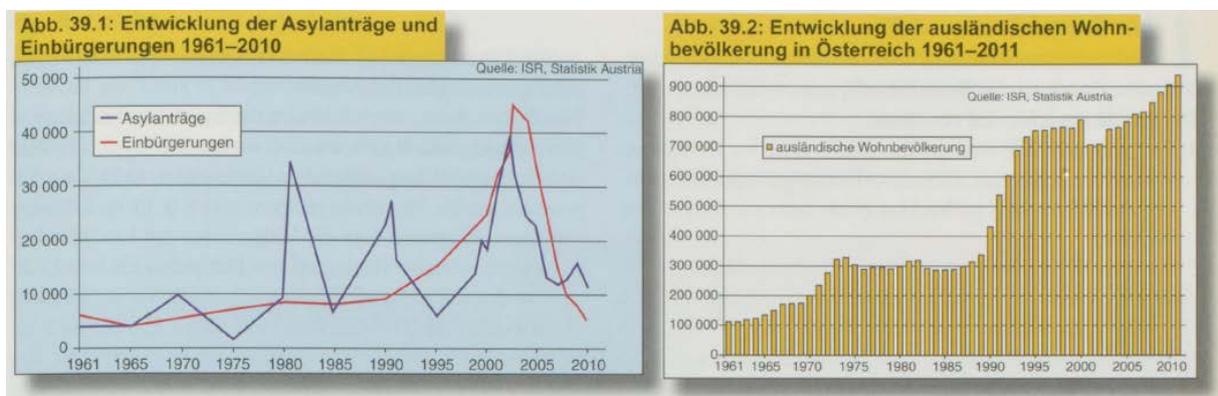


Abbildung 87: Diagramme zur Arbeitsaufgabe²⁷⁹

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **RGW 7** wird kein konzeptionelles Wissen (Modelle und Theorien) abgefragt.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

²⁷⁸ RGW 7 (2013): 38

²⁷⁹ RGW 7 (2013): 39

Metakognitives Wissen wird sehr gut abgefragt (Abbildung 88).

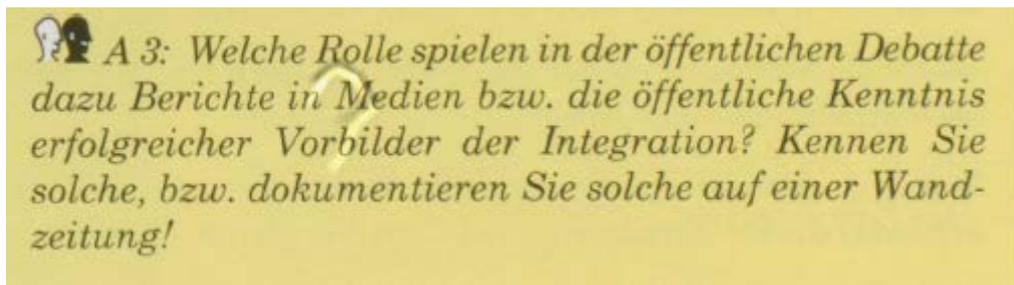


Abbildung 88: Bei dieser Arbeitsaufgabe wird metakognitives Wissen abgefragt.²⁸⁰

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Der ist vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

Raum Gesellschaft Wirtschaft 7	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Gut
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Sehr gut
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Gut
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Sehr gut
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Sehr gut
2.2) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Sehr gut
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Sehr gut
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Sehr gut
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

7.13 System Erde 5/6

Seiten: 119 – 121

²⁸⁰ Ebd.: 39

Kapitel: 3.2 Menschen in Bewegung (Seiten 119 – 121)

Anzahl der Aufgabenstellungen zu den Themen Migration und Integration: 3

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

Arbeitsaufgaben

1. Überlegen Sie sich positive und negative Folgen für die Auswanderungs- und Zuwanderungsregionen und schreiben Sie diese in die Tabelle.

	Positive Auswirkungen	Negative Auswirkungen
Auswanderungsgebiete		
Zuwanderungsgebiete		

120

Abbildung 89²⁸¹

Bei dieser Aufgabe (Abbildung 89) kann kritisiert werden, dass die Frage nicht präzise formuliert ist. Auswanderungsgebiete und Zuwanderungsgebiete sind geographische Raumeinheiten und keine Subjekte. Subjekte sind die Menschen, die in den Auswanderungsgebieten verbleiben oder jene, die bereits in den Zuwanderungsgebieten leben. Für diese Menschen kann Migration positive oder negative Auswirkungen haben. Die Aufgabenstellung sollte daher lauten:

Überlegen Sie, wie sich Migration auf Menschen auswirkt, die in den Auswanderungsgebieten verbleiben und auf jene, die bereits in den Zuwanderungsgebieten leben.

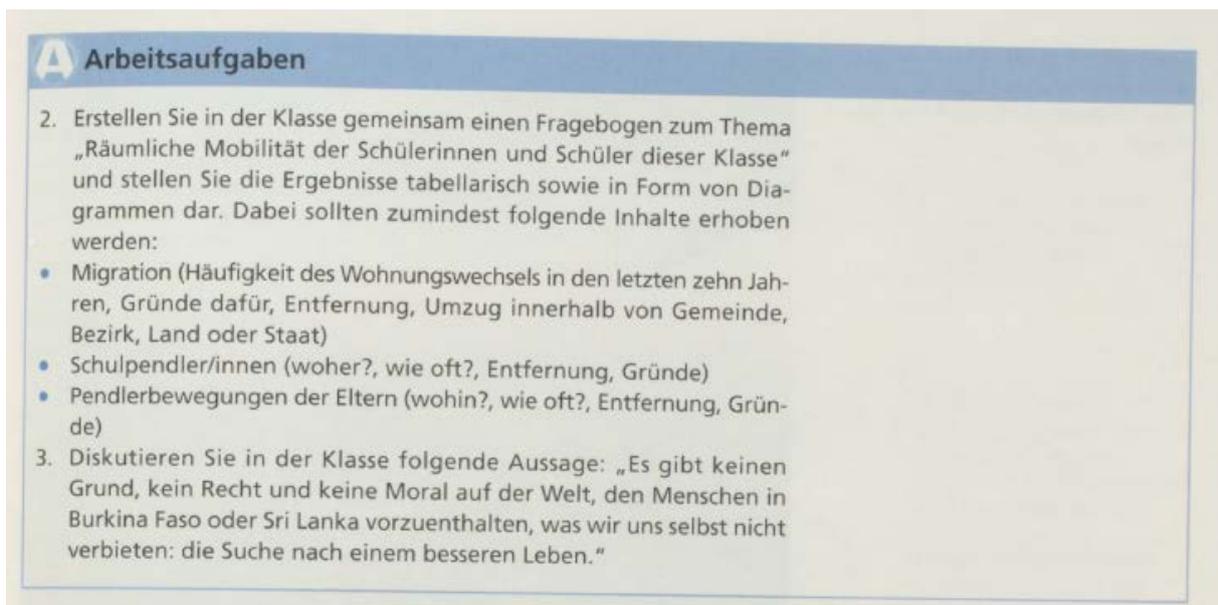
²⁸¹ System Erde 5/6 (2007): 120

Eine Gleichsetzung von geographischen Raumeinheiten mit der dort bereits ansässigen oder der im Auswanderungsgebiet verbleibenden Bevölkerung verschleiert, dass es hinter den Konstrukten „Auswanderungsgebiete“ und „Zuwanderungsgebiete“ um Interessen von Menschen geht.

Wenn beispielsweise der Begriff Zuwanderungsgebiet gleichgesetzt wird mit den dort bereits ansässigen Menschen und die Interessen der dort ansässigen Menschen mit den Interessen des Konstrukts „Zuwanderungsgebiete“ gleichgesetzt werden, so leitet sich daraus der Anspruch ab, dass die dort ansässigen Menschen die HerrscherInnen über das Zuwanderungsgebiet sind und dass das, was für sie vorteilhaft ist, auch für das „Zuwanderungsgebiet“ vorteilhaft ist. Wird hingegen der Begriff „Menschen, die in Zuwanderungsgebieten ansässig sind“ verwendet, so könnten als andere Perspektive die Interessen der Menschen, die migrieren, dargestellt werden. Bei dieser Aufgabenstellung kommt die Perspektive der MigrantInnen jedoch nicht vor.

Das Kriterium ist daher nicht erfüllt.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt



A Arbeitsaufgaben

- Erstellen Sie in der Klasse gemeinsam einen Fragebogen zum Thema „Räumliche Mobilität der Schülerinnen und Schüler dieser Klasse“ und stellen Sie die Ergebnisse tabellarisch sowie in Form von Diagrammen dar. Dabei sollten zumindest folgende Inhalte erhoben werden:
 - Migration (Häufigkeit des Wohnungswechsels in den letzten zehn Jahren, Gründe dafür, Entfernung, Umzug innerhalb von Gemeinde, Bezirk, Land oder Staat)
 - Schulpendler/innen (woher?, wie oft?, Entfernung, Gründe)
 - Pendlerbewegungen der Eltern (wohin?, wie oft?, Entfernung, Gründe)
- Diskutieren Sie in der Klasse folgende Aussage: „Es gibt keinen Grund, kein Recht und keine Moral auf der Welt, den Menschen in Burkina Faso oder Sri Lanka vorzuenthalten, was wir uns selbst nicht verbieten: die Suche nach einem besseren Leben.“

Abbildung 90²⁸²

Bei der Aufgabe 1 (Abbildung 89) soll Migration aus der Perspektive von bereits ansässigen Menschen in Zuwanderungsgebieten und verbleibenden Menschen in Auswanderungsgebieten betrachtet werden. Bei der Arbeitsaufgabe 3 (Abbildung 90) sollen die SchülerInnen über eine Aussage diskutieren, in der eine ethische Perspektive zitiert wird, die für Migration plädiert.

Es befinden sich wenige andere Aufgaben in dem Schulbuch. Das Kriterium ist daher teilweise erfüllt.

²⁸² ebd.: 121

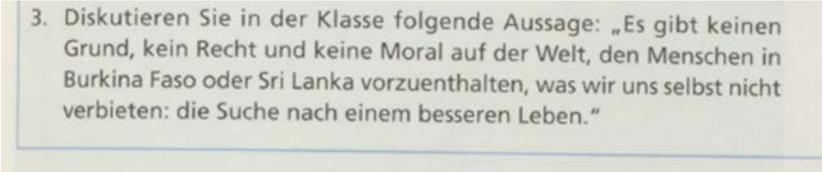
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Kontroverse Materialien sind keine in dem Schulbuch.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Es gibt nur die Aufgabe in Abbildung 91 bei der dieses Kriterium erfüllt ist.



3. Diskutieren Sie in der Klasse folgende Aussage: „Es gibt keinen Grund, kein Recht und keine Moral auf der Welt, den Menschen in Burkina Faso oder Sri Lanka vorzuhalten, was wir uns selbst nicht verbieten: die Suche nach einem besseren Leben.“

Abbildung 91: Bei dieser Aufgabenstellung ist das Kriterium erfüllt. ²⁸³

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Nein

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird teilweise abgefragt. Da sich nur drei Aufgabenstellungen zum Thema im Schulbuch befinden, können die Schüler anhand der Aufgaben nur in geringem Ausmaß fachspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Methoden entfalten.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **System Erde 5/6** wird konzeptionelles Wissen nicht abgefragt.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Metakognitives Wissen wird nicht abgefragt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es geht bei den Aufgabenstellungen nicht darum, Wissen zu reproduzieren. Allerdings gibt es nur drei Arbeitsaufgaben. Kompetenzen können daher von den SchülerInnen nur in begrenztem Ausmaß erworben werden. Das Kriterium ist daher in geringem Ausmaß erfüllt.

²⁸³ ebd.: 121

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Nein

5) Werden passende Operatoren verwendet?

In geringem Ausmaß. Bei der ersten Aufgabe sollen sich die SchülerInnen positive und negative Auswirkungen überlegen und diese aufschreiben. Die Verben „überlegen“ und „schreiben“ sind keine gängigen Operatoren.

Die Aufgabenstellung 2 entspricht dem Kompetenzniveau II. Der Operator „erstellen“ entspricht dem Kompetenzniveau II.

System Erde 5/6	
Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Nicht Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Befriedigend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Genügend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Genügend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Nicht Genügend
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Genügend

7.14 System Erde 7

Seiten: 42 – 65

Kapitel:

3 Demographische Entwicklungen und gesellschaftspolitische Auswirkungen (Seiten 42 – 65)

3.3 Volksgruppen in Österreich (Seiten 54 – 55)

2.4) Österreich – fremde Heimat (Seiten 55 – 59)

Anzahl der Aufgabenstellungen zu den Themen Migration und Integration: In dem Schulbuch gibt es nur zwei Aufgabenstellungen. Es ist fraglich, wie SchülerInnen bei den Kapiteln Migration und Integration Kompetenzen erwerben können.

1) Mehrperspektivität

1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe

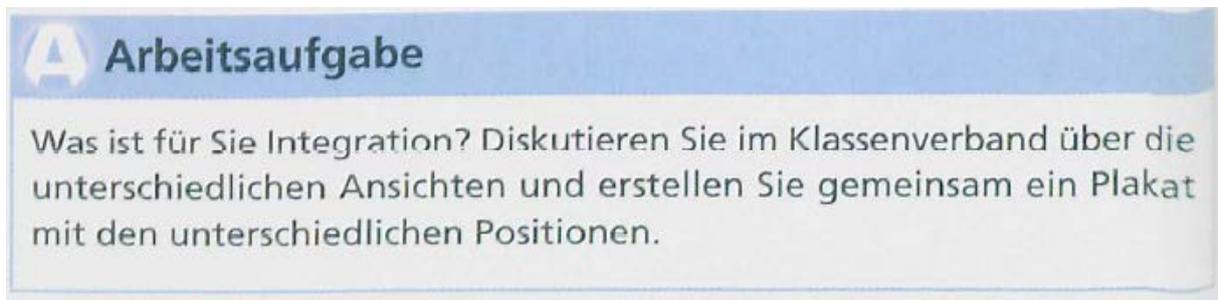


Abbildung 92: Eine Arbeitsaufgabe bei der Mehrperspektivität geschult wird.²⁸⁴

Bei dieser Aufgabe (Abbildung 92) ist Mehrperspektivität erfüllt. Allerdings geht es bei dem Begriff um eine Definition und die SchülerInnen werden in dem Schulbuch nicht explizit dazu aufgefordert, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Zum Beispiel die Perspektive von MigrantInnen, eine volkswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Perspektive, die Perspektive von Zuwanderungsgegnern, usw.

Das Kriterium ist daher in geringem Ausmaß erfüllt.

1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt

Das Kriterium ist nicht erfüllt. Es gibt nur zwei Aufgabenstellungen und die SchülerInnen werden darin nicht dazu aufgefordert, das Thema aus vielen verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

Es sind keine kontroversen Materialien im Schulbuch enthalten.

1.4) Wird auch aus der Perspektive der MigrantInnen berichtet oder nur über MigrantInnen?

1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?

Die SchülerInnen werden nicht dazu aufgefordert, das Thema aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten.

1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?

Nein.

2) Welches Wissen wird abgefragt/ welche Kompetenzen werden trainiert? Wird prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen abgefragt?

²⁸⁴ System Erde 7 (2008): 48

2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?

Prozedurales Wissen wird nur in geringem Ausmaß abgefragt.

2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt? (Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, sich mit geographischen Modellen und Theorien zu beschäftigen?)

Im Schulbuch **System Erde 7** befinden sich keine Aufgaben bei denen konzeptionelles Wissen abgefragt wird.

2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?

Die SchülerInnen werden nicht dazu aufgefordert, ihre eigenen Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu hinterfragen. Es befindet sich auch keine Aufgabenstellung in dem Schulbuch, bei der die SchülerInnen Informationen aus Medien hinterfragen sollen. Das Kriterium ist daher nicht erfüllt.

3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?

Es werden nicht alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt. Dies liegt vor allem an der geringen Zahl an Aufgabenstellungen.

4) Ist ein Materialbezug vorhanden?

Bei einer der zwei Aufgaben ist ein Materialbezug vorhanden.

5) Werden passende Operatoren verwendet?

Ja.

System Erde 7

Bewertungskriterium	Bewertung
1) Mehrperspektivität insgesamt	Nicht Genügend
1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	Genügend
1.2) Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung von mehreren Aufgaben ergibt	Nicht Genügend
1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?	Nicht Genügend
1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?	Nicht Genügend
1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen im Schulbuch enthalten?	Nein
2.1) Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Nicht Genügend bis Genügend
2.2) Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
2.3) Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Nicht Genügend
3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	Nicht Genügend bis Genügend
4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	Befriedigend
5) Werden passende Operatoren verwendet?	Sehr gut

8 Ergebnisse

8.1 Vergleich der Schulbücher

Die Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet: „Sind die Erwartungen an die Schulbuchkapitel der 6. und 7. Klasse AHS-Oberstufe zu den Themen Migration und Integration hinsichtlich der Kompetenzorientierung erfüllt?“

Einige Schulbücher entsprechen den Ansprüchen sehr gut und andere unzureichend. Dazwischen gibt es eine große Bandbreite. In *Tabelle 2* sind zentrale Ergebnisse der Arbeit dargestellt.

	Gesamtbewertung (Mittelwert der anderen 5 Kriterien)	Mehrperspektivität insgesamt	Wird prozedurales Wissen abgefragt?	Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?	Wird metakognitives Wissen abgefragt?	Formale Kriterien
Kompass 7/8	1,2	2	1	1	1	1
Kompass 5/6	1,4	3	1	1	1	1
Durchblick 6 kompetent	1,6	1	1	1	4	1
Meridiane 7	1,9	3 bis 4	1	3	1	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	2	2	1	5	1	1
Meridiane 5/6	2,2	3	1	5	1	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	2,4	3	2	5	1	1
Durchblick 7 kompetent	2,6	1	1	5	4	2
GEOSPOTS 5 bis 6	3,8	3	3	5	5	3
GEOSPOTS 7 bis 8	3,8	5	4	5	2	3
System Erde 5/6	4,4	4	4	5	5	4
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	4,5	5	4 bis 5	5	5	3
System Erde 7	4,5	5	4 bis 5	5	5	3
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	4,7	5	4 bis 5	5	5	4

Tabelle 2: Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse in einer Tabelle dargestellt. Die Bewertungsskala: 1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend, 5 = Nicht Genügend.

Die Begriffe prozedurales, konzeptionelles und metakognitives Wissen haben folgende Bedeutungen:

- „Prozedurales Wissen: Wissen, um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden ausführen und für die Aufgabenstellung passend anwenden zu können
- Konzeptionelles Wissen: Konzepte, Modelle und Theorien, die fachspezifische Relevanz haben
- Metakognitives Wissen: Wissen, das Schülerinnen und Schüler über ihre eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse haben.“ ²⁸⁵

Aus der *Tabelle 2* können interessante Ergebnisse der Schulbuchanalyse abgelesen werden:

1. Die Schulbücher können in zwei Gruppen geteilt werden. Ein Teil erfüllt die Kriterien der Kompetenzorientierung gut und der andere Teil erfüllt sie in geringem Ausmaß. Zwischen diesen beiden Gruppen gibt es einen Sprung von 2,6 auf 3,8 bei der Gesamtbewertung.
2. Das Ergebnis der Gesamtbewertung ist nicht von der Schulstufe abhängig, sondern vom Schulbuch. Die Schulbücher **Durchblick kompetent**, **Kompass**, **Meridiane** und **Raum Gesellschaft Wirtschaft** schneiden gut, die Schulbücher **GEOSPOTS**, **klar Geographie und Wirtschaftskunde** und **System Erde** unzureichend ab (*Tabelle 3*).

Schulbücher mit guter Bewertung	Gesamtbewertung	Schulbücher mit schlechter Bewertung	Gesamtbewertung
Kompass 7/8	1,2	GEOSPOTS 5 bis 6	3,8
Kompass 5/6	1,4	GEOSPOTS 7 bis 8	3,8
Durchblick 6 kompetent	1,6	System Erde 5/6	4,4
Meridiane 7	1,9	klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	4,5
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	2	System Erde 7	4,5
Meridiane 5/6	2,2	klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	4,7
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	2,4		
Durchblick 7 kompetent	2,6		

Tabelle 3: Die Schulbücher können in zwei Gruppen unterteilt werden. Die Bewertungsskala reicht von 1 = Sehr gut bis 5 = Nicht Genügend.

3. Diese Zweiteilung der Schulbücher spiegelt sich in folgenden Bewertungskriterien wider:
 - Mehrperspektivität insgesamt
 - Wird prozedurales Wissen abgefragt?

²⁸⁵ Kühberger (2011): 8, zitiert nach Hofmann-Schneller (2011): 21-22

- Wird metakognitives Wissen abgefragt?
 - Formale Kriterien (Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren? Ist ein Materialbezug vorhanden? Werden passende Operatoren verwendet?)
4. Nur das Kriterium „Wird konzeptionelles Wissen abgefragt?“ ist bei 10 von 14 Schulbüchern ungenügend erfüllt. Was diese Schulbücher **Kompass 5/6**, **Kompass 7/8** und **Durchblick 6 kompetent** gegenüber den anderen Schulbüchern auszeichnet, ist ihr sehr gutes Abschneiden bei der Behandlung von Migrationstheorien und -modellen. Darüber hinaus sind **Kompass 5/6**, **Kompass 7/8** und **Durchblick 6 kompetent** jene Schulbücher mit den besten Gesamtbewertungsergebnissen. „Die Bedeutung des Konzeptwissens lässt sich mit folgendem Zitat zusammenfassen: ‚Thinking geographically does, however, provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us to see the connection between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography’s grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically‘ (Jackson 2006, 203)“²⁸⁶

Welche Migrationstheorien werden in den Schulbüchern Kompass 5/6, Kompass 7/8 und Durchblick 6 kompetent abgefragt?

In dem Schulbuch **Kompass 5/6** können die SchülerInnen über die Aufgaben in den Schulbüchern und den dazugehörigen Text im Schulbuch folgende Migrationstheorien verstehen:

- Push-Pull-Modell
- Migrationsnetzwerke
- Migrationssysteme
- Constrain-Modelle
- Theorie der dualen Arbeitsmärkte
- Distanzmodelle
- Ansatzweise die Weltsystemtheorie

Eine Beschreibung der einzelnen Theorien befindet sich im Kapitel „6.3 Was sind die wichtigsten geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?“ Eine ausführliche Auflistung von Schulbuchaufgaben und Texten, in denen diese Theorien vorkommen, findet sich in den Kapiteln 7.1 Durchblick 6 kompetent, 7.7 Kompass 5/6 und 7.8 Kompass 7/8.

In den Schulbüchern **Durchblick 6 kompetent** und **Kompass 7/8** lernen die SchülerInnen über folgende Modelle und Theorien:

- Push-Pull-Modell
- Migrationsnetzwerke

²⁸⁶ Fridrich (2016): 24

- Migrationssysteme
- Theorie der dualen Arbeitsmärkte (nur im Schulbuch **Durchblick 6 kompetent**)
- Formen von Integration (nur im Schulbuch **Kompass 7/8**)

Neben Konzeptwissen ist auch Methodenwissen (=prozedurales Wissen) und metakognitives Wissen im kompetenzorientierten Unterricht von großer Bedeutung. Auf diesen Sachverhalt wird ausdrücklich im neuen GW-Oberstufenlehrplan verwiesen: „Dies unterstützt die Intention der Kompetenzorientierung, die reine Reproduktion von Faktenwissen hintanzuhalten und den Fokus auf Konzeptwissen und anwendungsbezogenes Wissen zu richten. Weiters sind das Methodenwissen und die Reflexion über das Wissen relevant.“²⁸⁷

Wird prozedurales Wissen in den Schulbüchern abgefragt, und was kann man sich unter prozeduralem Wissen in Schulbüchern vorstellen?

Beim diesem Kriterium gibt es 7 Schulbücher, die das Kriterium sehr gut erfüllen. Jeweils ein Schulbuch ist mit Gut und Befriedigend bewertet worden, zwei Schulbücher mit Genügend und drei Schulbücher mit Genügend bis Nicht Genügend. Es ist untersucht worden, ob die SchülerInnen bei den Aufgabenstellungen fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden erlernen können. Darüber hinaus ist auch die Vielfältigkeit der Aufgabenstellungen in die Bewertung eingeflossen. Mit Vielfältigkeit der Aufgabenstellungen ist gemeint: „Werden die SchülerInnen in den Aufgaben aufgefordert, unterschiedliche Methoden zur Bearbeitung der Aufgabe anzuwenden?“

Es soll **ein Positivbeispiel** und **ein Negativbeispiel** für dieses Kriterium dargestellt werden:

In dem Schulbuch **Durchblick 7 kompetent** befindet sich eine Vorzeigaufgabe für das Erlernen von prozeduralem Wissen. Sie lautet:

Besuchen Sie die Website www.demokratiezentrum.org (Pfad: Ausstellungen – Migration on tour“)

²⁸⁷Bundesministerium für Bildung (2016): 60

Bilden Sie drei Gruppen und bearbeiten Sie folgende Stationen:

- Station 5: Asyl – ein Menschenrecht
- Station 8: Aufenthalts- und Arbeitsrecht
- Station 9: Einbürgerung und Staatsbürgerschaft

Fertigen Sie für jedes Thema eine PowerPoint-Präsentation (PPT) sowie ein kurzes (!) Informationsblatt an, das an alle Schüler/innen verteilt werden kann. Präsentieren Sie die PPT in geeigneter Form (Ablezen des Gezeigten ist damit nicht gemeint – die PPT soll Ihre Ausführungen graphisch unterstützen).

Ein Abschlussquiz (jede Gruppe bereitet auch Fragen vor) soll die umfangreiche Arbeit abschließen.²⁸⁸

Bei der Aufgabe lernen die SchülerInnen, im Team zu arbeiten, eine PowerPoint-Präsentation und ein Arbeitsblatt zu erstellen und eine Präsentation vor KlassenkameradInnen zu halten.

Bei folgender Arbeitsaufgabe werden die SchülerInnen nicht dazu aufgefordert fachspezifische Methoden und Techniken anzuwenden und sie erwerben keine zusätzlichen Fähigkeiten (*Abbildung 93*):

Arbeitsaufgabe 5

Das Wiener Telefonbuch liest sich wie ein Namenregister aus der Donaumonarchie. Man findet unzählige Namen, deren Herkunft fast allen Regionen Europas zugeordnet werden können. Viele aus den Medien bekannte Menschen tragen ebenfalls Namen, deren Ursprung nicht im deutschsprachigen Raum liegt. Zähle einige bekannte Persönlichkeiten aus Film, Fernsehen, Kultur oder Sport auf!

Abbildung 93: Eine Aufgabe, die zu keinem Erwerb von neuen Fertigkeiten bei den SchülerInnen führt.²⁸⁹

Wird metakognitives Wissen abgefragt, und was kann man sich unter metakognitivem Wissen in Schulbüchern vorstellen?

²⁸⁸ Durchblick 7 kompetent (2015): 46

²⁸⁹ klar Geographie und Wirtschaftskunde 7 (2011): 49

Das Bewertungskriterium „Wird metakognitives Wissen abgefragt?“ wird von 6 Schulbüchern sehr gut, von einem Schulbuch gut, von zwei Schulbüchern genügend und von fünf Schulbüchern nicht genügend erfüllt.

Die Schulbücher können bei diesem Bewertungskriterium in zwei Kategorien unterteilt werden. Bei der einen Hälfte ist das Kriterium erfüllt und bei der anderen Hälfte nicht. Hierbei ist interessant, dass nur beim Schulbuch **GEOSPOTS** die Bewertung von **GEOSPOTS 5 bis 6** stark von dem Bewertungsergebnis von **GEOSPOTS 7 bis 8** abweicht. Bei den anderen Schulbüchern ist die Bewertung für die 6. Klasse identisch mit der von der 7. Klasse (Tabelle 4).

Schulbuch	Wird metakognitives Wissen abgefragt?
Durchblick 6 kompetent	4
Durchblick 7 kompetent	4
GEOSPOTS 5 bis 6	5
GEOSPOTS 7 bis 8	2
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	5
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	5
Kompass 5/6	1
Kompass 7/8	1
Meridiane 5/6	1
Meridiane 7	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	1
System Erde 5/6	5
System Erde 7	5

Tabelle 4: Bewertung der Schulbücher in Bezug auf die Abfrage von metakognitivem Wissen. 1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend, 5 = Nicht Genügend.

Im Folgenden soll eine Aufgabenstellung, in der metakognitives Wissen sehr gut abgefragt wird, abgebildet werden (Abbildung 94):

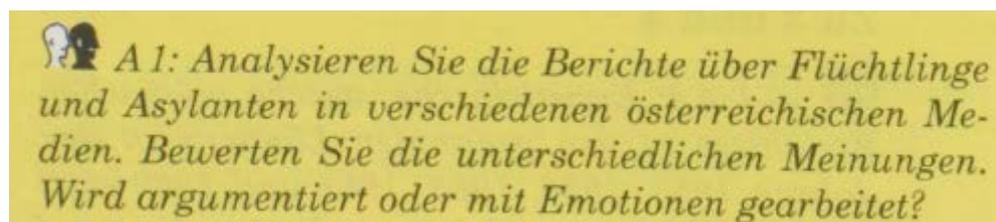


Abbildung 94: Bei dieser Aufgabe wird ebenfalls metakognitives Wissen abgefragt.²⁹⁰

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Aufgabenstellungen in Schulbüchern und dem Abschneiden bei der Kompetenzorientierung?

In dieser Diplomarbeit liegt der Fokus auf den Aufgabenstellungen in den Schulbüchern. Die Anzahl der Aufgabenstellungen pro Schulbuch korreliert sehr stark mit dem Bewertungsergebnis (Tabelle 5).

²⁹⁰ RGW 6 (2013): 70

In manchen Schulbüchern sind wenige Aufgabenstellungen beim Kapitel Migration enthalten und diese Schulbücher werden bei fast allen Kriterien mit Genügend oder Nicht Genügend bewertet. Dies ist dadurch erklärbar:

- Wenn es nur zwei, drei, vier oder fünf Aufgabenstellungen gibt, können die SchülerInnen in diesen kaum dazu aufgefordert werden, allen Kriterien der Kompetenzorientierung gerecht zu werden. Einer geringen Zahl an Aufgaben steht der Anspruch gegenüber, in diesen Aufgaben sowohl prozedurales wie auch konzeptionelles und metakognitives Wissen abzufragen und darüber hinaus auch zu einer Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven aufzufordern.
- Die Aufgabenstellungen in den unterdurchschnittlich abschneidenden Schulbüchern tendenziell stärker auf die Reproduktion von Faktenwissen als auf Kompetenzorientierung ausgelegt sind. So lauten zwei Fragen zum Beispiel:

Wie heißt Österreichs aktuelle Innenministerin/aktueller Innenminister?
Aus welchen fünf Staaten kamen die meisten AsylwerberInnen? ²⁹¹

	Gesamtbewertung	Anzahl der Schulbuchaufgaben
Kompass 7/8	1,2	19
Kompass 5/6	1,4	38
Durchblick 6 kompetent	1,6	15
Meridiane 7	1,9	15
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	2	11
Meridiane 5/6	2,2	7
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	2,4	13
Durchblick 7 kompetent	2,6	8
GEOSPOTS 5 bis 6	3,8	6
GEOSPOTS 7 bis 8	3,8	4
System Erde 5/6	4,4	3
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	4,5	2
System Erde 7	4,5	2
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	4,7	3

Tabelle 5: Korrelation zwischen der Gesamtbewertung und der Anzahl der Aufgaben pro Schulbuch

Wie schneiden die Schulbücher hinsichtlich der Mehrperspektivität ab?

²⁹¹ GEOSPOTS (2012): 146

Ergebnisse der Arbeit in Bezug auf das Bewertungskriterium Mehrperspektivität sind in *Tabelle 6* dargestellt.

Schulbuch	1) Mehrperspektivität insgesamt (Mittelwert aus den Kriterien 1.1), 1.2), 1.3), 1.4.1))	1.1) Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe	1.2) Mehrperspektivität - Mehrere Aufgaben	1.3) Sind kontroverse Materialien enthalten?	1.4.1) Aus der Perspektive von MigrantInnen?	1.4.2) Sind Interviews mit MigrantInnen enthalten?
Durchblick 6 kompetent	1	1	1	1	1	Nein
Durchblick 7 kompetent	1	2	1 bis 2	1	1	Nein
Kompass 7/8	2	1	2	5	1	Leserbrief
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	2	1	2	1	5	Nein
GEOSPOTS 5 bis 6	3	2	4	2	3	Nein
Kompass 5/6	3	4 bis 5	1	5	1	Ja
Meridiane 5/6	3	2	2	2	5	Nein
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	3	2	1	5	3	Nein
Meridiane 7	3 bis 4	1	4	4	5	Nein
System Erde 5/6	4	5	3	5	4	Nein
GEOSPOTS 7 bis 8	5	5	5	5	5	Nein
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	5	4 bis 5	5	5	4 bis 5	Nein
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	5	5	5	5	4 bis 5	Nein
System Erde 7	5	4	5	5	5	Nein

Tabelle 6: Die Tabelle veranschaulicht das Ergebnis der Bewertung der Mehrperspektivität der GW-Schulbücher. Die Bewertungsskala: 1 = Sehr Gut 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend bis 5 = Nicht Genügend.

Bei den beiden Kriterien „1.1 Mehrperspektivität innerhalb der Aufgabe“ und „1.2 Mehrperspektivität, die sich aus der Bearbeitung mehrerer Aufgaben ergibt“, spiegelt sich die Zweiteilung der Schulbücher wider. Hier gibt es allerdings Ausnahmen. So ist zum Beispiel das Kriterium „Mehrperspektivität innerhalb einer Aufgabe“ im Schulbuch **Kompass 5/6** ungenügend erfüllt, aber die Gesamtbewertung dieses Schulbuchs ist 1,4.

Im Folgenden sollen **zwei Beispielaufgaben** aus Schulbüchern, in denen das Kriterium „1.1 Mehrperspektivität innerhalb der Aufgabe“ erfüllt ist, dargestellt werden. Die Arbeitsaufgabe in *Abbildung 95* ist eine Vorzeigaufgabe aus der Sicht der Kompetenzorientierung und soll hervorgehoben werden. Die SchülerInnen werden in Ihrer Eigenständigkeit gefördert und sie lernen, das Thema Migration multiperspektivisch zu betrachten. Es ist auch eine Aufgabe bei der die SchülerInnen ihre Kreativität entfalten und autonom entscheiden können, welche Rollen sie auswählen. Des Weiteren wird bei der Diskussion im Rollenspiel die Argumentations- und Begründungsfähigkeit geschult.



M 8 Diskussionsrunde

ARBEITSAUFGABE
 ■■■ Führen Sie eine Diskussion wie in Kapitel 2 geschildert durch.

E Wer hat recht?

Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Flüchtlingen und Migrantinnen/Migranten spaltet die europäische Gesellschaft. Die Antworten reichen von der bedingungslosen Bejahung des Rechts auf Wahl des Aufenthaltsortes bis zu einer Befürwortung der Festung Europa. Wie immer in politisch strittigen Fragen gibt es nicht die eine richtige Antwort. Erwartet können jedoch Antworten werden, die auf Basis der Einhaltung international geltenden Rechts, der Menschlichkeit und der korrekten Wiedergabe von Fakten fußen.

Verfassen Sie Rollenbeschreibungen für folgende Personen und legen Sie passende Materialien bei.

- Unternehmer/in: benötigt Facharbeiter/innen für den Betrieb, erhält diese aber nicht am nationalen Arbeitsmarkt
- Gewerkschaftsfunktionär/in: befürchtet eine Verdrängung einheimischer Arbeitskräfte durch niedrig entlohnte Migrantinnen/Migranten
- Akademiker/in: findet im europäischen Heimatland keine adäquate Stelle
- In Europa arbeitende Migrantin/arbeitender Migrant: will die Staatsbürgerschaft nicht aufgeben, aber die Familie nachholen
- Politikerin/Politiker folgender politischer Richtungen: Sozialdemokraten, Konservative/Christlichsoziale, Grüne, Liberale, Rechte, Linke/Kommunisten
- weitere Rollen nach Ihrer Einschätzung

Abbildung 95: Eine Aufgabe bei der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden viele verschiedene Perspektiven einzunehmen.²⁹²

4 Die Voraussetzungen für eine Einbürgerung führen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene immer wieder zu kontroversen Diskussionen. Informiert euch über die unterschiedlichen Positionen zu diesem Thema und nehmt dazu Stellung.

Abbildung 96: Eine Schulbuchaufgabe, die das Bewertungskriterium „Multiperspektivität innerhalb einer Aufgabe“ erfüllt.²⁹³

²⁹² Durchblick 6 kompetent (2014): 108

²⁹³ Meridiane 7 (2015): 83

Die Analyse der Schulbücher hinsichtlich des Kriteriums „1.3) Sind kontroverse Materialien enthalten?“ führt zu dem Ergebnis, dass kontroverse Materialien in den Schulbuchkapiteln spärlich vorhanden sind. Unter kontroversen Materialien wird in dieser Arbeit verstanden, dass sich Aufgabenstellungen auf Zeitungsartikel, Textausschnitte oder Thesen beziehen, in denen gegensätzliche oder zueinander im Konflikt stehende Perspektiven vertreten werden. In **Durchblick 6 kompetent** gibt es zum Beispiel zu folgender Aufgabe kontroverses Material im Schulbuch:

3. Bei der Anerkennung des neuen europäischen Staates Kosovo ist der Streit um die beiden in M 1 beschriebenen Prinzipien besonders deutlich hervorgetreten. Recherchieren Sie im Internet, wer in diesem Konflikt für das eine bzw. das andere Prinzip eingetreten ist und warum.²⁹⁴

In Bezug auf Migration und Integration gibt es in **Durchblick 7 kompetent** acht Aufgabenstellungen. Von denen beziehen sich zwei auf kontroverse Materialien. In **Durchblick 6 kompetent**²⁹⁵, **RGW 7**²⁹⁶ und in **GEOSPOTS 5 bis 6** ist jeweils ein Rollenspiel vorhanden. Sie erfüllen daher das Kriterium ebenso wie **Meridiane 5/6**²⁹⁷. 8 von 14 Schulbücher enthalten kein kontroverses Material (*Tabelle 7*).

Schulbuch	1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?
Durchblick 6 kompetent	Sehr gut
Durchblick 7 kompetent	Sehr gut
GEOSPOTS 5 bis 6	Gut
GEOSPOTS 7 bis 8	Nicht Genügend
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	Nicht Genügend
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	Nicht Genügend
Kompass 5/6	Nicht Genügend
Kompass 7/8	Nicht Genügend
Meridiane 5/6	Gut
Meridiane 7	Genügend
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	Nicht Genügend
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	Sehr gut
System Erde 5/6	Nicht Genügend
System Erde 7	Nicht Genügend

Tabelle 7: Bewertungsergebnisse für das Kriterium 1.3) Sind kontroverse Materialien in den Schulbüchern enthalten?

²⁹⁴ Durchblick 6 kompetent (2014): 100

²⁹⁵ Durchblick 6 kompetent (2014): 108

²⁹⁶ RGW 7 (2013): 38

²⁹⁷ Meridiane 5/6 (2013): 173

Das Kriterium „1.4.1) Werden die SchülerInnen in den Aufgabenstellungen dazu aufgefordert, das Thema Migration aus der Perspektive von MigrantInnen zu betrachten?“ ist nur in den Schulbüchern **Durchblick 6 kompetent, Durchblick 7 kompetent, Kompass 5/6 und Kompass 7/8** sehr gut erfüllt. 8 von 14 Schulbücher decken dieses Kriterium nicht oder nur mit der Bewertung Genügend ab.

Erfüllen die Schulbücher die formalen Kriterien der Kompetenzorientierung?

7 von 14 Schulbüchern erfüllen alle drei ausgewählten formalen Kriterien der Kompetenzorientierung ausgezeichnet (Tabelle 8). Beim Bewertungskriterium „Werden passende Operatoren verwendet?“ sind 10 von 14 Schulbüchern sehr gut bewertet worden. Kein Schulbuch weist bei diesem Kriterium eine ungenügende Bewertung auf. Im Vergleich zu den anderen Bewertungskriterien schneiden die untersuchten Schulbücher in Summe bei den formalen Kriterien besser ab.

	Formale Kriterien (Mittelwert aus den anderen drei Kriterien)	3) Werden alle drei Kompetenzniveaus abgedeckt oder geht es hauptsächlich darum, Wissen zu reproduzieren?	4) Ist ein Materialbezug vorhanden?	5) Werden passende Operatoren verwendet?
Durchblick 6 kompetent	1	1	1	1
Kompass 5/6	1	1	1	1
Kompass 7/8	1	1	1	1
Meridiane 5/6	1	1	1	1
Meridiane 7	1	1	1	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 6 neu	1	1	1	1
Raum Gesellschaft Wirtschaft 7 neu	1	1	1	1
Durchblick 7 kompetent	2	3	1	1
GEOSPOTS 5 bis 6	3	4	1	3
System Erde 7	3	4,5	3	1
GEOSPOTS 7 bis 8	3	3	3	3
klar Geografie und Wirtschaftskunde 7	3	4	5	1
klar Geographie und Wirtschaftskunde 6	4	4,5	5	3
System Erde 5/6	4	4	5	4

Tabelle 8: Bewertungsergebnisse für die formalen Kriterien der Kompetenzorientierung. 1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend, 5 = Nicht Genügend.

8.2 Wie können jene Kompetenzen erworben werden, die sich mit den Schulbüchern nicht erwerben lassen?

1. Die ausschließliche Verwendung des Schulbuchs birgt die Gefahr, dass SchülerInnen nur das kritisieren, was die SchulbuchautorInnen hinterfragt haben wollen. In Schulbüchern werden, wie in anderen Medien auch, Wirklichkeiten konstruiert. SchülerInnen sollen sehen, dass es nicht nur die „eine Realität“ gibt. Daher ist es empfehlenswert, mit verschiedenen Medien beim Thema Migration zu arbeiten, in denen unterschiedliche Realitäten dargestellt werden.

Die Lehrperson könnte eine Zeitungskollekte machen, in der verschiedene Realitäten abgebildet werden und die Kollekte den SchülerInnen zur Verfügung stellen. Erstrebenswerter wäre es, im Sinn eines konstruktivistischen, projektorientierten Ansatzes, auch gemeinsam mit den SchülerInnen, auf einer Lernplattform/ einem Dropboxordner/etc. eine solche Zeitungskollekte anzulegen. Es kann aber auch auf bereits bestehende Zeitungskollekten zugegriffen werden.

Sitte erstellte solche Zeitungskollekten zum Thema Migration:

http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Aktuelle%20Themen/Zs_August_2015_T1_Migration.pdf
<http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/aktuelle-themen/>
<https://www.edugroup.at/praxis/portale/geographie-und-wirtschaftskunde/news/detail/linkdokumentation-zum-thema-fluechtlinge.html>

„Ein weiter Grund für solche selbst angelegte Dokumentationen stellt auch der Umstand dar, dass in den bei uns verwendeten Schulbüchern noch immer ein viel zu stark dominierender Lehrbuchautorentext vorherrscht, sehr oft andere Text- u.a. Quellen nur Beiwerk sind. Beschreibende Texte versuchen zwar ausgewogen zu sein, aber die gerade für Zwecke der Politischen Bildung (vgl. Sitte Ch. 2004 & 2011, exemplarisch aus regelmäßigen solchen Beiträgen in GWP: Winkelmann, Hübner 2016) konstituierenden gegensätzlichen Meinungen, Perspektivenwechsel oder das Auseinandersetzen mit der in den Medien sich widerspiegelnden Vielfalt werden sie nur bedingt gerecht.“²⁹⁸

Es würde sich anbieten, eine solche Zeitungskollekte mit Aufgaben zu verbinden, in denen SchülerInnen zum Reflektieren über eigene Erkenntnisse und Gefühle angehalten werden. Dafür eignet sich ein Portfolio. Die SchülerInnen zu reflektierten BürgerInnen zu erziehen, die Thematiken mehrperspektivisch betrachten können, wird im Lehrplan und den Grundsatzertlassen gefordert (Kapitel 3.1.2 Grundsatzertlass Politische Bildung und

²⁹⁸ Sitte (2016a): 1

Grundsatzterlass Medienerziehung und Kapitel 3.1.4 GW-Oberstufenlehrplan 2016). Ein Vorteil eines Portfolios wäre, dass die SchülerInnen ihre eigenen Erkenntnisse und Gefühle nicht vor der Klasse outen müssen. Darüber hinaus können so Konflikte innerhalb der Klasse, bei diesem emotionalen Thema, vermieden werden (Kapitel 4.3 Ist es besser, kritische und sensible Themen nicht kontroversiell zu diskutieren?).

Sitte C. gibt in einem Online Beitrag am Österreichischen GW-Portal „gw.eduhi.at“ mit dem Titel „Im Dilemma zwischen „ASYLANTENFLUT“ und „WELCOME REFUGEES“ in seinem dritten Abschnitt weitere Anregungen für die Arbeit mit Zeitungskollekten.²⁹⁹

Die Lehrperson kann aber auch einzelne, kontroverse Medienberichte, in denen unterschiedliche Realitäten abgebildet werden, auswählen und den SchülerInnen Arbeitsaufgaben dazu stellen. In den Arbeitsaufgaben könnten die SchülerInnen zum Beispiel dazu aufgefordert werden, sich mit den unterschiedlichen Realitäten in den einzelnen Medienberichten zu befassen und darüber zu reflektieren. Eine Auswahl einzelner Berichte hätte gegenüber einer sehr umfassenden Zeitungskollekte den Vorteil, dass die SchülerInnen nicht von der Informationsfülle überfordert werden. Ein möglicher Nachteil bestünde darin, dass die Lehrperson durch die Auswahl weniger Medienberichte bereits stark selektiert und die Gefahr der Manipulation der SchülerInnen dadurch größer ist.

2. In den meisten Schulbüchern wird kein konzeptionelles Wissen abgefragt. Die Lehrperson kann daher Materialien vorbereiten und die SchülerInnen wichtige Migrationstheorien und -modelle erarbeiten lassen. Dafür eignet sich zum Beispiel die Methode des Gruppenpuzzles. Eine Auflistung wichtiger geographischer Migrationstheorien ist im Kapitel „6.3 Was sind die wichtigsten geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?“ zu finden. Das Fehlen von Aufgabenstellungen zu Migrationstheorien in den meisten Schulbüchern ist ein Defizit dieser Schulbücher. Obwohl zurecht kritisiert werden kann, dass konzeptionelles Wissen nur sehr spärlich in den Schulbüchern abgefragt wird, so muss auch auf den begrenzten Platz in Schulbüchern hingewiesen werden.
3. In den Schulbuchkapiteln zum Thema Migration werden die SchülerInnen nicht aufgefordert, Systemtheorien zu behandeln. Systemtheorien sind umfassend und fragen nach den Zusammenhängen, die zu Migrationsprozessen führen. Dies ist im Kapitel „6.3 Was sind die

²⁹⁹ Sitte C (2016b)

wichtigsten geographischen Theorien und Modelle beim Thema Migration?“ genauer erläutert. Hier stoßen viele AutorInnen von Schulbüchern an ihre Grenzen, weil sich die Komplexität und Vernetztheit der Welt nicht in einigen Seiten im Schulbuchkapitel abbilden lässt. Die Lehrperson besitzt jedoch die Freiheit, sich mit den SchülerInnen diesem Thema intensiver zu widmen und vernetztes Denken zu fördern. Dies entspricht auch dem in dem GW-Lehrplan und den Grundsatzertlassen propagierten Ideal von vernetzt denkenden SchülerInnen (Kapitel 3.1 Welche Ideale werden im GW-Lehrplan propagiert?). „Im unterrichtlichen Alltag besteht die Gefahr sich bei der Behandlung komplexer Inhalte mit zu einfachen Wahrheiten zufrieden zu geben, um die beschriebenen Herausforderungen zu umgehen. Der hohe Bildungswert kontroverser Themen kann sich dann nicht entfalten. Andererseits kann eine zu detaillierte Betrachtung zu Verwirrung, Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der Schüler führen.“³⁰⁰ Zwei Beispiele für zu einfache Wahrheiten beim Thema Flüchtlingsmigration:

- a. Es gibt die Guten, die Bösen und die Opfer: Die Guten sind Organisationen wie Amnesty International. Die Bösen sind rechte Parteien und deren WählerInnen, die Flüchtlinge „lieber sterben lassen, als ihnen den Zugang nach Österreich und Deutschland zu ermöglichen“. Die Opfer sind die Flüchtlinge. Bei dieser Sichtweise werden die Wahlmotive, die Lebensgeschichten und Lebenssituationen von WählerInnen von rechten Parteien und rechten PolitikerInnen nicht berücksichtigt. Außerdem wird rechten PolitikerInnen unterstellt, dass sie sich nicht zum Schutz von Flüchtlingen bekennen, obwohl Flüchtlingen auch von vielen rechten PolitikerInnen ein „Schutz auf Zeit“ gewährt werden würde.
 - b. Die Ursachen von Problemen, die zu Migrationsprozessen führen, werden nicht berücksichtigt. Eine daraus resultierende Argumentation könnte zum Beispiel lauten: Die BewohnerInnen jedes Landes müssen ihre Probleme selbst lösen. Wenn die Menschen eines Landes dazu nicht in der Lage sind, sollen sie nicht in ein anderes Land ziehen und die dortige Bevölkerung finanziell belasten. Im Kapitel 6.3 werden Systemzusammenhänge anhand von Klimaflüchtlingen erläutert und auf die moralische Verantwortung von EuropäerInnen hingewiesen.
4. In einigen Schulbuchkapiteln zum Thema Migration ist das Kriterium der Mehrperspektivität sehr gut erfüllt. Darüber hinaus eignen sich zum Beispiel folgende Methoden zur Förderung mehrperspektivischen Denkens:
- Rollenspiele (Podiumsdiskussion, Fishbowl, Talkshow, Besprechung auf einer Konferenz)
 - Planspiele

³⁰⁰ Ohl (2013): 7

- die Methode der Denkhüte eignet sich für moralische Dilemmas: „Im Unterschied zum Rollenspiel werden die zu übernehmenden Perspektiven bei der Methode der Denkhüte nicht durch die soziale Position der Personen bestimmt, sondern durch bestimmte charakterliche Merkmale oder Einstellungen.“³⁰¹

„Verteilt werden dazu 6 verschiedenfarbige „Denkhüte“ (vgl. ein Aufgabenblatt bei Uhlenwinkel 2007 online in PG 7-8, S. 15): der Hut des Wissenschafters (der weiße Hut fragt nach objektiven Daten); der des Optimisten (der gelbe Hut bringt konstruktive Vorschläge ein); ferner als grüner Hut eine ähnliche Position, die aber die Angewohnheit hat, systematisch Nachteile auszublenden; dann die Rolle des Pessimisten mit schwarzem Hut, der in allen Vorschlägen potentielle Probleme artikuliert; Ein blauer Hut organisiert und moderiert; ein roter Hut reagiert auf die Befindlichkeiten der unterschiedlichen Gruppen“.³⁰²

Eine detaillierte Beschreibung der Methode der Denkhüte sowie eine Anleitung für die Durchführung von Rollenspielen und die Vor- und Nachteile der beiden Methoden ist online als ein Artikel mit dem Titel „ROLLENSPIELE UND DENKHÜTE“ zu finden. Der Link zum Artikel lautet: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6476/pdf/pgp06.pdf>

- die Analyse von Presseausendungen von AkteurInnen mit gegensätzlichen Interessen zum selben Thema
- eine Zeitungskollekte

5. Im Jahr 2016 erschien in der Zeitschrift Praxis Geographie ein Artikel mit dem Titel „Ist Zuwanderung gut oder schlecht?’ oder ist das die falsche Frage?“³⁰³ Die Frage „Ist Zuwanderung gut oder schlecht?“ beantwortet der Autor mit folgenden Worten: „Wir können feststellen, dass die Frage falsch gestellt ist, da Zuwanderung stattfindet und weder vermeidbar ist noch rückgängig gemacht werden kann. Zuwanderung wird ganz unvermeidbar zunehmen. Die Frage muss vielmehr lauten: Wie kann Zuwanderung so geregelt werden, dass eine positive Bearbeitung kultureller und normativer Fremdheit in der Auseinandersetzung zwischen „Einheimischen“ und „Zugereisten“ gelingt, sodass eine Identifizierung beider Seiten mit den legalen, moralischen und sozialen Grundlagen der immer wieder neu zu bildenden Gemeinschaft entstehen kann und die Bildung von Parallelgesellschaften vermieden wird?“³⁰⁴ 21% der Menschen in Österreich weisen Migrationshintergrund auf. Unter Bevölkerung mit Migrationshintergrund versteht man, dass die Eltern im Ausland geboren sind. Kulturelle Vielfalt

³⁰¹ Uhlenwinkel (2013): 44

³⁰² Sitte (2016b): 3

³⁰³ Applis et al (2016): 4

³⁰⁴ Ebd.: 7

ist daher Bestandteil unserer Lebensrealität. Schule ist ein Ort, an dem Fragen nach einem friedlichen und harmonischen Zusammenleben und den Bedingungen, die es dafür braucht, gestellt werden können. Die Behandlung der Fragestellung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht bietet sich an. Bei diesem Zugang sind die SchülerInnen selbst AkteurInnen und können über Ihre eigenen Werte und über die Werte, die Grundlage unserer Gesellschaft sein sollten, diskutieren. Eine solche Herangehensweise entspricht dem Ziel der im Jahr 2016 erlassenen GW-Lehrpläne „Dabei gilt der Grundsatz, die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten.“ (GW-Lehrplan 60)

Im Schulbuch Kompass 5/6 befinden sich Fragen, in denen SchülerInnen aufgefordert werden, sich mit dieser Frage zu beschäftigen:

Wie sehr fühlen Sie sich als EuropäerIn und woran liegt das. Was müsste geschehen, was müsste sich verändern, damit Sie sich als „EuropäerIn“ fühlen?

In welchen Bereichen ist Ihnen schon Diskriminierung von gesellschaftlichen Gruppen begegnet (M3)? Woher kommen die negativen Einstellungen diesen Gruppen gegenüber? Wie kann eine „offene Gesellschaft“ funktionieren? ³⁰⁵ (Abbildung 97)

³⁰⁵ Kompass 5/6 (2008): 261

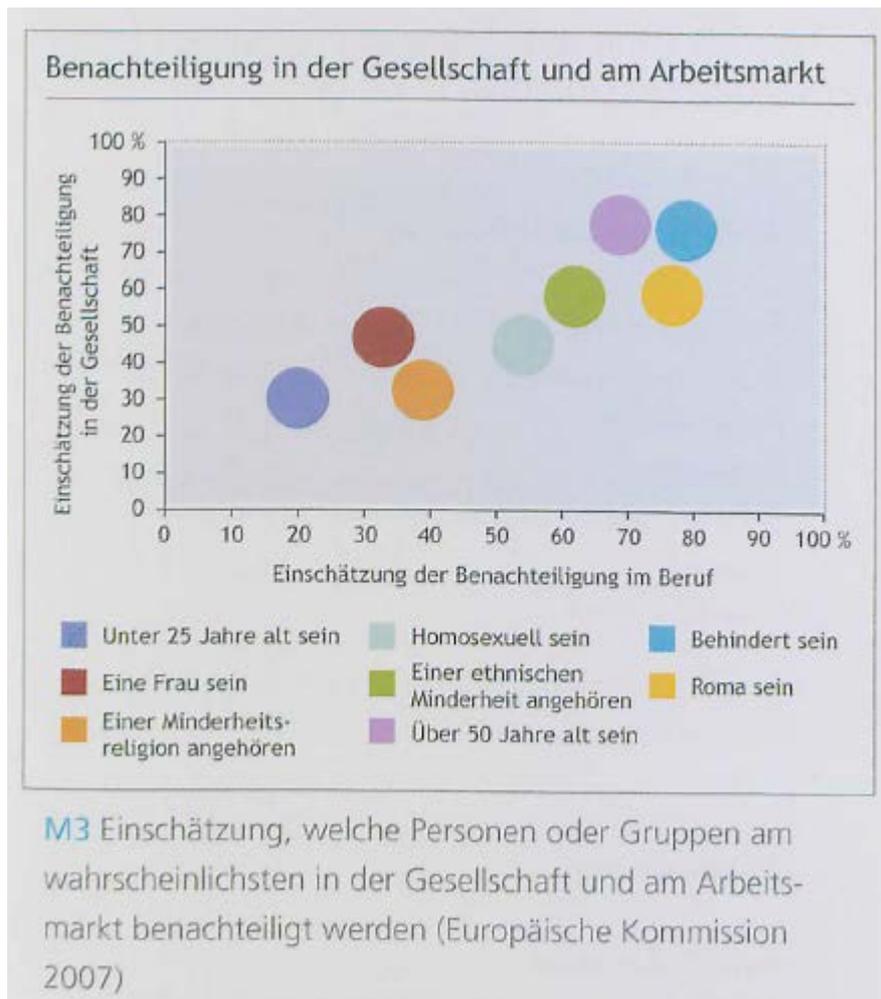


Abbildung 97: Abbildung zur Aufgabenstellung „In welchen Bereichen ist Ihnen schon Diskriminierung von gesellschaftlichen Gruppen begegnet?“³⁰⁶

Aus der Betrachtung von Abbildung 97 wird deutlich, dass Migrationshintergrund nur ein Merkmal einer Person ist. Menschen können auch in Fußballfans und nicht-Fußballfans, Männer und Frauen, etc. eingeteilt werden. Jeder Mensch weist viele Eigenschaften und Merkmale auf. Menschen einer anderen Ethnie sollten daher nicht auf ihren Migrationshintergrund und die kulturellen Unterschiede zur eigenen Kultur reduziert werden. Dies im Unterricht zu vermitteln kann ebenfalls dazu beitragen, den Blick auf Gemeinsamkeiten anstatt auf Unterschiede zu richten.

³⁰⁶ Kompass 5/6 (2008): 259

6. GW ist ein Trägerfach für politische Bildung. Im GW-Unterricht muss daher auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Frage, wie man selbst zur Migrationspolitik steht, stattfinden. In Schulbüchern ist eine solche intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zur Migrationspolitik nur in geringem Ausmaß gegeben.

Die Entscheidung, ob Migrationspolitik progressiver oder regressiver gestaltet werden soll, war bei den Landtagswahlen im Jahr 2015 in Oberösterreich und Wien das Wahlmotiv Nummer 1.^{307,308} Die hohe Bedeutung, die Menschen in ganz Europa dieser Frage beimessen, lässt sich an den Wahlergebnissen in verschiedenen europäischen Staaten ablesen. Eine reflektierte Auseinandersetzung im Unterricht mit der eigenen Haltung zur Migrationspolitik entspricht dem Anspruch der Kompetenzorientierung, also SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, sich zu kritischen, mündigen und reflektierten BürgerInnen zu entwickeln.

Ein Nachteil der Fragestellungen „Wie stehst du zur Migrationspolitik?“ bzw. „Bist du für eine progressivere oder eine regressivere Migrationspolitik?“ ist, dass sie sehr allgemein gestellt sind. Dadurch sind sie schwer zu fassen. Sie könnten auf konkrete Fallbeispiele heruntergebrochen werden. Zum Beispiel: „Beziehe Stellung zu dem Vorschlag, eine Obergrenze für Flüchtlinge festzulegen?“ Die Lehrperson kann kontroverses Material zu der Fragestellung vorbereiten und die SchülerInnen sollen dann mit Hilfe des Materials zu der Fragestellung Stellung beziehen.

Allerdings hat die Reflexion über die eigene Grundhaltung in der Migrationspolitik einen wichtigen Vorteil: Die ÖsterreicherInnen treffen bei Wahlen im Abstand von einigen Jahren Entscheidungen zwischen Parteien und stimmen nicht über jede Migrationsentscheidung selbst ab. Sie müssen sich in Bezug auf Wahlen daher nicht detailliert mit den einzelnen Sachthemen auskennen, sondern sollten wissen welche Partei der eigenen Überzeugung am ehesten entspricht.

„Fragen der Migration sind komplexe Fragestellungen, die sobald man von der Beschreibung zu der Beurteilung gelangen möchte, einen analytischen und ethischen Rahmen benötigen (vgl. Collier 2015, S. 30). Für die Lehrkräfte sind die Herausforderungen, die mit der Behandlung dieses aktuellen Themenfelds verbunden sind, hoch – nicht nur im Hinblick auf den fachlichen Rahmen, sondern auch was die moralischen Einstellungen der Schüler angeht und deren Abgleich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen, die durch die verfassungsgemäßen Ansprüche der

³⁰⁷ Die Presse (2015), online unter http://diepresse.com/home/innenpolitik/4830427/OOeWahl_Fluechtlingskrise-wichtigstes-Wahlmotiv

³⁰⁸ vgl. Hajek (2015)

Gesellschaft – hier der deutschen Gesellschaft – grundgelegt sind.“³⁰⁹ Im Kapitel 4.3 wird ein Beispiel erläutert, bei dem die Lehrperson vor der Herausforderung steht, mit rassistischen Äußerungen eines Schülers umgehen zu müssen.

Im Hinblick auf die Reflexion über die eigene Haltung in der Migrationspolitik kann bei den SchülerInnen zum Beispiel mit folgenden Fragen ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, ob sich ihre Haltung mit jener ihres Umfelds deckt:

Welche Einstellung haben meine Eltern zu der Frage „Soll die Migrationspolitik regressiver oder progressiver gestaltet werden“?

Welche Einstellungen haben die 10 Menschen, die mir am nächsten stehen?

Welche Medien konsumiere ich (soziale Medien wie Facebook, klassische Medien)?

Was postet meine Facebook Community über das Thema Migration (falls Facebook verwendet wird)? Wie wird es in den Medien, die ich konsumiere, dargestellt?

Welche Informationen fehlen?

Fragen wie diese könnten beispielsweise Teil einer Arbeitsaufgabe in einem Portfolio sein.

Für die Reflexion der eigenen Haltung bietet sich ein fächerübergreifendes Arbeiten an. Zum Beispiel in Kombination mit den Unterrichtsfächern Deutsch, Bildnerische Erziehung und/oder Geschichte und Politische Bildung. In Deutsch und Bildnerische Erziehung kann die Macht der Medien und Bilder auf die Wahrnehmung des Themas Migration behandelt werden. In Kooperation mit Geschichte und Politische Bildung kann eine reflexive Auseinandersetzung mit den politischen Parteien und deren Positionen in Sachen Migrationspolitik stattfinden. Eine solche Herangehensweise entspricht auch den im Grundsatzterlass Politische Bildung festgehaltenen und für alle Fächer gültigen Ansprüchen:

- „Kompetenzorientierte Politische Bildung befähigt damit dazu, sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten. Schülerinnen und Schüler erwerben ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten und lernen einen (verantwortungs)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien.“³¹⁰
- „Politische Bildung [...] ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten

³⁰⁹ Applis (2016): 5

³¹⁰ Bundesministerium für Bildung (2015): 3; auch online unter https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?515357 Abgerufen am 13.5.2017

Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden“³¹¹

„Komplexe Themen verlangen auch im Unterricht angemessen komplex und kontrovers behandelt zu werden. Eine einzig gültige und abgeschlossene Behandlung wird indes nicht möglich sein – auch das sollte Lehrenden und Lernenden bewusst sein. Ziel der Thematisierung solcher Fragen muss es entsprechend sein, Migration differenziert zu betrachten, z.B. nach verschiedenen Dimensionen (räumlich, zeitlich, sozial, motivational) und den Auswirkungen auf die verschiedenen Gruppen (Aufnahmegesellschaften, Migranten, Zurückgebliebene) zu unterscheiden, um eine eigene Bewertung vorzunehmen und evtl. Handlungsmöglichkeiten abzuleiten.“³¹²

³¹¹ Ebd.: 2

³¹² Applis (2016): 7-8

9 Literaturverzeichnis

APPLIS S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. – Weingarten. (= Geographiedidaktische Forschungen 51)

auch online unter: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geographiedidaktische-forschungen/gdf_51_applis.pdf (abgerufen am 3.5.2017)

APPLIS S., HOFMANN R. (2016): „Ist Zuwanderung gut oder schlecht?“ oder ist das die falsche Frage. – In: Praxis Geographie Jg. 46., Nr. 2, S. 4-8.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2004): Lehrplan der AHS-Oberstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. – In: 277. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. S. 39-43. Anmerkung: Im Jahr 2004 war der Name des Ministeriums BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR

auch online unter:

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2 (abgerufen am 5.5.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung –Grundsatzterlass. – Wien. Anmerkung: Im Jahr 2014 war der Name des Ministeriums „BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN“

auch online unter:

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5te7i0. (abgerufen am 6.5.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015. – Wien. Anmerkung: Im Jahr 2015 war der Name des Ministeriums „BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN“

auch online unter:

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5l5357 (abgerufen am 4.5.2017)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): 219. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen; Änderung der Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.

auch online unter:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (abgerufen am 30.4.2017)

CHRISTOPHE B. (2013): Wie macht man es richtig und wer weiß es besser? Deutsche Lehrer und Lehrerinnen über Migration im Schulbuch. – In: Eckert/Das Bulletin, Nr. 13, S. 30-33.

auch online unter:

http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_13/EB_13_08_Christophe.pdf (abgerufen am 4.5.2017)

DIE PRESSE (2015): OÖ-Wahl: Flüchtlingskrise wichtigstes Wahlmotiv. Das Thema Asyl war für die meisten Wähler ausschlaggebend. Koalitionspräferenzen sind ausgewogen, deutlich indes der Gender Gap. ; online 27.09.2015 (abgerufen am 12.5.2017)

DOBLER K. und PICHLER H. (2004): Erlebte Topographie. Türen öffnen für ein kreatives Raumverständnis. – In: VIELHABER C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 17), 35-48.

FASSMAN H. (2006): Wie politisch ist die Geographie – Zum Verhältnis GW und PB. – In: GW-UNTERRICHT, Nr. 101, S. 5-9.

auch online unter:

http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Fassmann_Wie%20politisch_101_GWU.pdf. (abgerufen am 4.5.2017)

FASSMANN H. (2007): Binnenmigration ; online 10.2007, http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Fassmann_Binnenwanderung.pdf (abgerufen am 4.5.2017)

FISCHER C., RISS K., MAYR P. und PUMBERGER S. (2015): Gekommen, um zu leben. Eine Integrationsdebatte mit jenen Menschen, über die oft nur geredet wird. Sechs Protokolle ; online 2.5.2015, derstandard.at/2000015074264/Gekommen-um-zu-leben (abgerufen am 4.5.2017)

FRIDRICH C. (2016): Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde - Ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. – In: Geograz, Nr. 59, S. 24-31. auch online unter:

<http://www4.lernplattform.schule.at/gwk/mod/resource/view.php?id=5383> (abgerufen am 10.4.2017)

GONICK L. (1984): Der Computer Comic. – New York/Hamburg.

HAJEK P. (2015): ATV Wahltagsbefragung GRW Wien 2015 ;
http://www.peterhajek.com/media/pdf/ATV_GRW_Wien_Wahltagsbefragung.pdf ; (abgerufen am 30.4.2017)

HINTERMANN C. (2010): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern. – In: GW-UNTERRICHT, Nr. 119, S 3-18.

auch online unter:

<http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/16-2010/41-119-3-2010.html> (abgerufen am 12.2.2017)

HOFMANN-SCHNELLER M. (1996): Einzelarbeit und Partnerarbeit. – In: SITTE W. (Hrsg.) und WOHLSCHLÄGEL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 17), 114-116.

HOFMANN-SCHNELLER M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. – In: GW-UNTERRICHT, Nr. 122, S. 17–23.

auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/15-2011/38-122-2-2011.html> (abgerufen am 12.2.2017)

HOFMANN-SCHNELLER M. (2012): Kompetenzorientiertes Lernen und Prüfen im Fach GWK.

http://www.eduhi.at/dl/Kompetenzorient_Lernen_Pruefen_GWK_Linz_Hofmann-Schneller_M_25012012.ppt (abgerufen am 30.4.2017)

HÖLLER C. (2015): Schwierige Integration von Flüchtlingen auf dem Jobmarkt. Daten des Arbeitsmarktservice zeigen, dass viele Flüchtlinge aus Syrien und Afghanistan nicht besonders gut ausgebildet sind. ; online 9.9.2015,

<http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4817541/Schwierige-Integration-von-Fluechtlingen-auf-dem-Jobmarkt> (abgerufen am 6.5.2017)

HOOGEN A. (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration.

Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie. – Münster. (= Geographiedidaktische Forschungen 59)

KELLER R. und TORGERSEN S. (2016): Leistungsbewertung im GW-Unterricht. – Seminararbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktisches Begleitseminar zum Schulpraktikum in Geographie und Wirtschaftskunde“.

LERSCH R. (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. – In: MOEGLING K. (Hrsg.): Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. – Kassel (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 9), 31-59.

OHL U. (2013): Komplexität und Kontroversität – Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. – In: PRAXIS GEOGRAPHIE Jg. 43., Nr. 3, S. 4-8.

PICHLER H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung. Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. – In: GW-UNTERRICHT, Nr. 126, S. 17–23.

auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/18-2013/31-130-2-2013.html>

(abgerufen am 12.2.2017)

PICHLER H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret – Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. – In: GW-Unterricht, Nr. 130, S. 15–22.

auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/18-2013/31-130-2-2013.html> (abgerufen am 12.2.2017)

PICHLER H. (2014): Vorläufiger Endbericht der Semestrierungsgruppe Geographie und Wirtschaftskunde AHS. – In: GW-Unterricht, Nr. 136, S. 47–50.

auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/12-2014/25-136-4-2014.html> (abgerufen am 25.4.2017)

PRIES L. (2001): Internationale Migration. – Bielefeld. (= Einsichten. Themen der Soziologie)

SCHIRLBAUER A. (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. – Wien.

SITTE C. (2000): Das GW-Schulbuch. – In: SITTE W. (Hrsg.) und WOHLSCHLÄGEL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Bd. 17), 447-472.

SITTE C. (2007): Unterricht? Schulbuch? – eine Angelegenheit vieler Filter: Gedanken & Gesprächsnotizen zu W. Sittes Nachlaß in einer Reihe von Schulbüchern. – In: GW-Unterricht, Nr. 106, S. 76-84.

auch online unter:

https://web.archive.org/web/20150330201259/https://www.ph-online.ac.at/ph-noe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=84058&pCurrPk=3640 (abgerufen am 20.2.2017)

SITTE C. (2011): Maturafragen neu (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. – In GW-Unterricht, Nr. 123, S. 24–41.

auch online unter: <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/15-2011/37-123-3-2011.html> (abgerufen am 12.2.2017)

SITTE C. (2013): Politische Bildung und Geographieunterricht. – In: Geographie aktuell & Schule Jg. 36, Nr. 208, S. 29-34. auch online unter

http://daten.schule.at/dl/GEO_POLITIK_MetzlerHb2012_Dez_ChSitte_Sem.pdf (abgerufen am 28.11.2015)

SITTE C. (2016a): 1 Im DILEMMA zwischen „ASYLANTENFLUT“ und „WELCOME REFUGEES“-UNTERRICHTSANREGUNG mithilfe einer Online-Dokumentation und der Methode einer „Dilemma-Analyse“ u.a.m.

<https://www.edugroup.at/praxis/portale/geographie-und-wirtschaftskunde/gw-von-a-z/humangeographie/bevoelkerung/detail/-483904a89c.html> (abgerufen am 20.2.2017)

SITTE C. (2016b): 3 Im DILEMMA zwischen „ASYLANTENFLUT“ und „WELCOME REFUGEES“-UNTERRICHTSANREGUNG mithilfe einer Online-Dokumentation und der Methode einer „Dilemma-Analyse“ u.a.m.

<https://www.edugroup.at/praxis/portale/geographie-und-wirtschaftskunde/gw-von-a-z/humangeographie/bevoelkerung/detail/-483904a89c.html> (abgerufen am 20.2.2017)

SPIEWAK M. (2013): Ich bin superwichtig! Kleine Klassen bringen nichts, offener Unterricht auch nicht. Entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin. Das sagt John Hattie. Noch nie von ihm gehört? Das wird sich ändern. ; online 3.1.2013, <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (abgerufen am 21.2.2017)

SPINDLER S. (2007): Transnationale Migration. – In: BRAND U. (Hrsg.), LÖSCH B. (Hrsg.), Thimmel S. (Hrsg.): ABC der Alternativen. – Hamburg, S. 234-235.

auch online unter:

https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/ABC/ABC_der_Alternativen_Transnationale_Migration_Spindler.pdf

STATISTIK AUSTRIA (2016): Statistische Jahrbuch „migration & integration 2016“. – Wien.

UHLENWINKEL A. und WIENECKE M. (2013): ROLLENSPIELE UND DENKHÜTE. – In: UHLENWINKEL A. (Hrsg.): ESSAYS ZUR DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE. – Potsdam. (Potsdamer Geographische Praxis Bd. 6), S. 41-48.

auch online unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6476/pdf/pgp06.pdf> (abgerufen am 12.5.2017)

URBAN P. (2014): Der geheime Lehrplan; online 11.08.2014, <https://www.progress-online.at/artikel/der-geheime-lehrplan> (abgerufen am 4.5.2017)

WATSON J. B. (1924): Behaviorism. – New York.

AHS-Schulbücher

DERFLINGER M, HOFMANN-SCHNELLER M., MENSCHIK G., RAK P. und WOHLSCHLÄGL H. (2014): Durchblick 6 kompetent. Geografie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe. – Wien.

DERFLINGER M, HOFMANN-SCHNELLER M., MENSCHIK G., RAK P. und WOHLSCHLÄGL H. (2015): Durchblick 7 kompetent. Geografie und Wirtschaftskunde für die 11. Schulstufe. – Wien.

DOBLER K., FASSMANN H., MATZKA H., PICHLER H., REINER C. und WURM H. (2008): Kompass 5/6. – Wien.

DOBLER K., FASSMANN H., MATZKA H., PICHLER H., REINER C. und WURM H. (2009): Kompass 7/8. – Wien.

GERM A., HOCHREINER F. und MAYRHOFER G. (2012): GEOSPOTS 5/6. Geografie und Wirtschaftskunde für die AHS. – Linz.

GERM A., HOCHREINER F., MAYRHOFER G. und PART, F., B. (2013): GEOSPOTS 7/8. Geografie und Wirtschaftskunde für die AHS. – Linz.

HITZ H. KOWARZ A., KUCERA I. und MALCIK W. (2013): Meridiane 5/6. Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien.

HITZ H. KOWARZ A., KUCERA I. und MALCIK W. (2015): Meridiane 7. Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien.

HITZ H., KRAMER G., MALCIK W. und ZACH F. (2013): Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 6 neu. – Wien.

HOFMANN P. (2007): System Erde 5/6. – Wien

HOFMANN P. (2008): System Erde 7. – Wien

KAPS B. (2013): klar Geographie und Wirtschaftskunde 6. – Wien

KAPS B. (2011): klar Geographie und Wirtschaftskunde 7. – Wien

MALCIK W. und SITTE C. (2013): Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 7 neu. – Wien.

BBS-Schulbuch (BBS = Berufsbildende Schule)

KELLER L. und SCHOBER A. (2012): Geograffiti 2. Geographie für die BBS. – Wien.