

# Gesellschaft



Foto: J. Obermayer

Historisches		2
Ethisches		4
Interreligiöses		6
Räumliches		8
Politisches		10

## Spotlight

„I think we've been through a period where too many people (...) are casting their problem on society. And, you know, there is no such thing as society. There are individual men and women, and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look to themselves first.“ (Prime Minister Margaret Thatcher 1987)

Zu lange habe man darüber nachgedacht, gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Leben für alle gleich lebenswert machen. Dass die Ausgangsbedingungen für das je eigene Glück nicht für alle gleich sind, sondern auch von der gesellschaftlichen Position, in die Menschen hineingeboren sind, abhängen, wird dabei außer Acht gelassen, because „there is no such thing as society“.

Sozialwissenschaftliche Bildung geht davon aus, dass es Gesellschaft gibt. Sie hilft Fragen des Miteinanders, des in der Welt Seins in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, in verschiedenen geografischen und kulturellen Räumen mit verschiedenen religiösen Überzeugungen und Wertvorstellungen in ihrem Einfluss auf unser Leben zu verstehen.

Bildung bezeichnet nach Wolfgang Klafki die Fähigkeit, selbstbestimmt, kritisch, sachkompetent und solidarisch an der Lösung der Schlüsselprobleme der Gesellschaft mitzuwirken. Einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung dieser Fähigkeiten kommt in der Schule sozialwissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und Politische Bildung, Geografie und Wirtschaftskunde zu. Gleichzeitig haben alle Fächer die Aufgabe, sich kritisch mit gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen. Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip, der Thematisierung ethischer Fragen in der Naturwissenschaft ebenso wie in der Religion – um nur zwei Beispiele zu nennen – kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu. Und zu guter Letzt braucht die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Solidarität einen Unterricht, der individuelle Bedürfnisse ebenso in den Blick nimmt wie das Gemeinwohl für ein solidarisches und selbstbestimmtes Miteinander in einer Gesellschaft von morgen.

Hochschulprofessorin Dr.<sup>in</sup> Katharina Soukup-Altrichter ist Vizerektorin für Lehre und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

## Tabus im Geschichtsunterricht

### Sensible Themen und politische Interessen in der Schule

■ Egbert Bernauer beschreibt die Bedeutung von Tabu-Verletzungen in gesellschaftspolitischen und historischen Themen und erörtert didaktische Möglichkeiten für den Unterricht.

Tabus und in weiterer Folge auch sensible oder heikle Themen stellen nachhaltig wirksame Phänomene dar, die aus soziologischer, anthropologischer und religiöser Sicht gegen Veränderungen und Regulierungen des Verhaltens in sozialen Gemeinschaften resistent sind. Sie schaffen Identität und zielen auf verschiedene Formen der Einbeziehung und Ausgrenzung. Tabu-Verletzungen können oft als Ausdruck von produktiven sozialen Krisen verstanden werden. Tabu-Brüche tragen dazu bei, die eigenen Verhaltensorientierungen zu rechtfertigen und Werturteile zu reflektieren. Sie bieten die Gelegenheit für Veränderung und Innovation einschließlich der Möglichkeit, formale Bildungssysteme zu verwandeln.

„War Princip nun ein Held, wie es im Geschichte-Unterricht in den Ländern Ex-Jugoslawiens gelehrt wurde, oder der Anhänger einer Terror-Organisation?“

Gewisse Gesellschaftsbereiche sowie auch bestimmte Länder sind besonders stark mit unausgesprochenen Vereinbarungen behaftet. An zweisprachigen Universitäten in Israel, wo arabische und jüdische Studentinnen und Studenten gemeinsam mit dem Bestreben zur gleichberechtigten Vertretung ihrer Kulturen lernen, ist die Konfrontation im Rahmen ihrer Ausbildung empfehlenswert, da Lehrerinnen und Lehrer Schlüsselfiguren bei der Weitergabe von ethischen, kulturellen und pädagogischen Werten in der Schule sind. Um die Koexistenz von Menschen verschiedener ethnischer Gruppen mit unterschiedlichem religiösen sowie kulturellen Hintergrund zu fördern, bedarf es professioneller und forschungsorientierter Diskussion über heikle Themen, welche diesen unterschiedlichen Hintergrund hervorgerufen haben.

Aus meiner eigenen Erfahrung im Lehrberuf kann ich mich noch gut an meine Unterrichtstätigkeit in den frühen 1990er-Jahren an einem Realgymnasium im 15. Wiener Gemeindebezirk erinnern. Die Schule hatte, wie auch etliche andere Wiener Schulen knapp außerhalb des „Wiener Gürtels“, einen sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Abgesehen davon, dass viele Schülerinnen und Schüler auf Grund von Sprachdefiziten als außerordentliche Schüler/innen in den Klassen saßen, wurden die ethnischen und religiösen Kämpfe, welche sich in dem vom Zerfall begriffenen Teilen des Balkans ereigneten, von den Schülerinnen und Schülern teilweise in einer Art Stellvertreter-Krieg zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen in Form von Gewaltausübung oder Mobbing ausgetragen, was das Lehrpersonal vor große Herausforderungen stellte.

Zirka 20 bis 25 Jahre später studieren an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich etliche zukünftige Lehrkräfte, deren Wurzeln im ehemaligen Jugoslawien liegen. Ihre Erfahrungen im Krieg, der Zerfall des Landes, die ethnischen Säuberungen, die Friedensvereinbarungen und andere Konfliktstoffe werden in der Themenwahl bei wissenschaftlichen Arbeiten sichtbar. Im Studienjahr 2016/17 bearbeitete eine Studentin bosnischer Herkunft eine Bachelorarbeit zum Thema „Das Abkommen von Dayton und seine Folgen“. Trotz des erkennbaren Bemühens um Objektivität gelang es der Studentin nicht lückenlos, ihre negativen Gefühle und Vorurteile gegenüber „den Serben“ zu verhehlen.

Ebenso führt auch der gegenwärtige Konflikt im Nahen Osten zu Debatten unter den Studierenden, besonders dann, wenn sich indirekt Betroffene in der Seminargruppe befinden. Das Referat einer aus der Türkei stammenden – jedoch sich der kurdischen Volksgruppe zugehörig fühlenden – Studentin über den „Arabischen Frühling“ führte zu einer beinahe einstündigen hitzigen Diskussion und hätte bestimmt noch länger gedauert, wäre sie nicht vorzeitig abgebrochen worden.

Beim Besuch der Gedenkstätte Theresienstadt im Rahmen einer Geschichte-Exkursion mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule OÖ im Mai 2017 tauchte bei der Besichtigung der Dunkelzelle von Gavrilo Princip, in welcher der Attentäter von Sarajewo zu Tode kam und an deren Außenmauer ein Kranz sowie eine Inschrift für den serbischen Nationalhelden angebracht ist, die Frage auf, war Princip nun ein Held, wie es im Geschichte-Unterricht in den Ländern Ex-Jugoslawiens gelehrt wurde, oder der Anhänger einer Terror-Organisation, wie es im österreichischen Geschichtsbewusstsein verankert ist.

Während in Österreich über diese Themen und unterschiedlichen Sichtweisen ein Meinungsaustausch möglich ist, werden anderenorts Ereignisse, die ebenfalls bereits mehr als hundert Jahre zurückliegen, tabuisiert, wie etwa der Völkermord an Armeniern in den Jahren 1915 und 1916 in der Türkei.

Ein internationales Forschungsprojekt mit dem Titel „Sensitive Issues and Political Interests in History Teaching“, das u. a. von Prof. Wolfgang Wagner (JKU Linz) initiiert wurde, macht es sich zur Aufgabe, sensible Themen im Geschichte-Unterricht zu untersuchen. Mittlerweile nehmen neben den europäischen Staaten Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien, Kroatien, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Serbien, Spanien, Ungarn und Zypern auch noch Argentinien, Israel und Neuseeland an diesem Forschungsprojekt teil. Aus Österreich wurden dazu 49 Geschichtelehrkräfte befragt. Eine Publikation der Auswertung der österreichbezogenen Daten ist für das Jahr 2018 gemeinsam mit Britta Breser von der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz geplant.

Professor Mag. Dr. Egbert Bernauer studierte Geschichte und Musikwissenschaften und lehrte Geschichte und Sozialkunde sowie Politische Bildung am Institut für Sekundarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

## Vom Verlust des Ganzen

### Warum lernen wir Geschichte?

■ Christian Angerer reflektiert über Fragmentierungen und Pervertierungen der Weltbilder und fragt, wie wir als autonome Einzelne heute Erfahrungen des „Ganzen“ machen können.

An Antworten auf die im Titel gestellte Frage scheint es nicht zu mangeln. Wenn wir uns mit Geschichte beschäftigen, erkunden wir unsere Identitäten, begründen wir unsere Meinungen und erweitern wir unseren kulturellen Horizont (vgl. Kocka, 2008, S. 25-29). Wie sehr wir nach Geschichte hungern, bezeugt die Flut der historischen Filme, Bücher, Ausstellungen und Inszenierungen. Abseits der Unterhaltungsindustrie versucht die Geschichtsdidaktik historisches Interesse in komplexen Modellen eines (gleich mehrfach reflektierten) „Geschichtsbewusstseins“ zu fassen und in die knarrenden Begriffe von Kompetenzen und Basiskonzepten zu übersetzen. Wohin man blickt, das Geschichtsbedürfnis verschafft sich vielfältig Ausdruck und Begründung. Trotz der Vielzahl der Antworten oder gerade deswegen – es fehlt etwas. Wo in diesem Gewühl der Motivationen verbirgt sich der Kern für unsere Geschichtsversessenheit? In welches große Ganze fügt sich die historische Betriebsamkeit ein?

Ende Mai 1789 hielt Friedrich Schiller unter dem Titel „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ seine Antrittsvorlesung als Geschichtsprofessor an der

Universität Jena. Manche Antworten Schillers gleichen jenen, die heute gegeben werden. Der Rückblick in die Vergangenheit mache die Gegenwart erklärbar und erweitere unser moralisches und politisches Urteilsvermögen. Schiller weiß auch, dass Geschichte vom gegenwärtigen Standpunkt aus als Bild der Vergangenheit entworfen wird: Der „philosophische Geist“ des Historikers bildet einen Gedanken und „nimmt also diese Harmonie aus sich selbst heraus und verpflanzt sie außer sich in die Ordnung der Dinge“, um einen Zusammenhang herzustellen (Schiller, 1980, S. 764). Schillers historische Konstruktion – wie wir heute sagen würden – besteht in der Entwicklung von Humanität. Indem wir uns mit Geschichte beschäftigen, übernehmen wir das „Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit“ und spüren das Verlangen, „auch aus unsern Mitteln einen Beitrag zu legen und an dieser unvergänglichen Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen“ (Schiller, 1980, S. 767). Weltgeschichtliche Betrachtung bezieht den einzelnen Menschen in die gemeinsame, Zeitalter durchwandernde und stetig fortschreitende Arbeit an der Humanität mit ein und verbindet das Individuum mit der Menschheit.

Hier haben wir es, das große Ganze, das heute fehlt. Schiller glaubte am Vorabend der Französischen Revolution in aufklärerischer Begeisterung an eine Weltgeschichte, die Bildung zur Menschlichkeit bedeutet, und mit ihm glaubte seine Hörerschaft: „Einzigartige Huldigung der Studenten für den Dichter“, berichtet die Chronik (Safranski, 2004, S. 534). Vor Schillers großen Ideen heben sich die Konturen der gegenwärtigen Geschichtsbetrachtung

scharfer ab. Wir schauen auf die autonomen Einzelnen mit ihren Identitäten, Interessen und Kompetenzen, wenn wir das Fach Geschichte legitimieren, und lösen sie von der Menschheitsentwicklung, für die uns eine glaubwürdige Vision fehlt (Demokratie und Menschenrechte erscheinen mehr als Defensive denn als weltgeschichtliche Perspektive). Die Trennung durchläuft auch die Individuen,

„Wie sehr wir nach Geschichte hungern, bezeugt die Flut der historischen Filme, Bücher, Ausstellungen ...“

da kognitive Geschichtsbetrachtung in Schule und Wissenschaft die Emotionen nach draußen verbannt. Schiller entwirft hingegen eine historische Bildung, in der „sich ein heller Geist mit einem empfindenden Herzen“ und mit der Tat vereint (Schiller, 1980, S. 766). Mehr als 80 Jahre später beruft sich Friedrich Nietzsche auf einen ähnlichen ganzheitlichen Bildungsbegriff, um in seiner Streitschrift gegen das oberflächliche „verzehrende historische Fieber“ seiner Zeit eine „wahre“, lebendige und lebbar geschichtliche Bildung einzufordern, die sowohl das „Unhistorische“ (die heilsame Kraft des Vergessens) als auch das „Überhis-

torische“ (Kunst und Religion) in sich aufnimmt und in der „Leben, Denken, Scheinen und Wollen“ ineinanderfließen (Nietzsche, 1990, S. 114 und 171-174).

Schillers humanistische Weltgeschichte ist widerlegt und Nietzsches vitales historisches Bildungsideal desavouiert. Denn die ganzheitlichen Konstruktionen des 18. und 19. Jahrhunderts führten, politisch vielfach fragmentiert und pervertiert, in die totalitären Katastrophen des 20. Jahrhunderts. Wir sind also das Ganze los, doch es lässt uns als autonome Einzelne im 21. Jahrhundert auch mit dem Gefühl zurück, dass wir „unser fliehendes Dasein“ in der „Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet“, nicht richtig befestigen können und Geschichte in keiner persönlichen Einheit von „Leben, Denken, Scheinen und Wollen“ aufgeht. Wir könnten uns freilich diesen Mangel als humanistisches Fragezeichen nach dem Ganzen der Menschheit und des Menschen mitnehmen, wenn wir uns – zumal im Fachbereich – mit Geschichte beschäftigen, damit es uns davor bewahre, Geschichte bloß technokratisch durch die Mühlen der Kompetenzen zu treiben oder im fiebrigen Konsum zu verbrauchen.

Professor Dr. Christian Angerer studierte Germanistik und Geschichte. Er lehrte an der Pädagogischen Hochschule OÖ am Institut für Sekundarstufenpädagogik und leitet den Hochschullehrer- und Gedenkstättenpädagogik.

## Literatur

Kocka, J. (2008). Geschichte als Wissenschaft. In G. Budde, D. Freist, H. Günther-Arndt (Hrsg.), Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin.

Schiller, F. Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? In F.S.: Sämtliche Werke. Band IV: Historische Schriften. 6. Auflage. München.

Safranski, R. (2004). Friedrich Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus. München/Wien.

Nietzsche, F. Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: F.N.: Werke in zwei Bänden. Band I. 6. Auflage. München/Wien.

Atlas unserer Zeit (2017): Durchschnittlicher Zuckerkonsum



# Das Ende der Ungewissheit

## 20 Jahre Schulversuch Ethik

*Karl Klanner gibt ein Plädoyer für den Ethikunterricht an Österreichs Schulen.*

Provisorien haben in Österreich traditionell eine lange Lebensdauer. Der Schulversuch Ethikunterricht ist dafür ein gutes Beispiel. Dieser Schulversuch besteht mittlerweile mehr als 20 Jahre. Zwanzig Jahre sind ein ausreichend langer Zeitraum, um alle relevanten Vorgänge und Aspekte des Schullebens bis hin zur Ausbildung der Ethik-Lehrkräfte eingehend zu diskutieren und empirisch zu untersuchen, was auch geschehen ist. Und doch bewegte sich bei dieser Thematik scheinbar wenig bis gar nichts. Allerdings wurden seither Fragen nach Grundwerten und ethischen Richtlinien in unserer immer inhomogener werdenden Gesellschaft zunehmend lauter – im schulischen Kontext nicht zuletzt im Hinblick auf die Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben.

Kinder bekommen. Dieser demographischen Entwicklung sollte auch bei der Werteerziehung im Bildungssystem gemäß des Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes (§ 2 Abs. 1 SchOG) Rechnung getragen werden. Empirische Daten zum Ethikunterricht: Die Schulsituation im benachbarten Freistaat Bayern, welche religionssoziologisch gut mit Österreich vergleichbar ist, zeigt, dass sich der Ethikunterricht als Regelunterricht für Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, bewährt hat. Dort wurde der Ethikunterricht bereits 1972 eingeführt, also 25 Jahre vor dem Start der Schulversuche hierzulande. In allen deutschen Bundesländern gibt es mittlerweile einen solchen Werteunterricht in unterschiedlichen Varianten.

Empirische Daten zum Ethikunterricht: Die Schulsituation im benachbarten Freistaat Bayern, welche religionssoziologisch gut mit Österreich vergleichbar ist, zeigt, dass sich der Ethikunterricht als Regelunterricht für Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, bewährt hat. Dort wurde der Ethikunterricht bereits 1972 eingeführt, also 25 Jahre vor dem Start der Schulversuche hierzulande. In allen deutschen Bundesländern gibt es mittlerweile einen solchen Werteunterricht in unterschiedlichen Varianten.

Empirische Daten zum Ethikunterricht: Die Schulsituation im benachbarten Freistaat Bayern, welche religionssoziologisch gut mit Österreich vergleichbar ist, zeigt, dass sich der Ethikunterricht als Regelunterricht für Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, bewährt hat. Dort wurde der Ethikunterricht bereits 1972 eingeführt, also 25 Jahre vor dem Start der Schulversuche hierzulande. In allen deutschen Bundesländern gibt es mittlerweile einen solchen Werteunterricht in unterschiedlichen Varianten.

Empirische Daten zum Ethikunterricht: Die Schulsituation im benachbarten Freistaat Bayern, welche religionssoziologisch gut mit Österreich vergleichbar ist, zeigt, dass sich der Ethikunterricht als Regelunterricht für Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen, bewährt hat. Dort wurde der Ethikunterricht bereits 1972 eingeführt, also 25 Jahre vor dem Start der Schulversuche hierzulande. In allen deutschen Bundesländern gibt es mittlerweile einen solchen Werteunterricht in unterschiedlichen Varianten.

Die Zeit ist reif für die Einführung des Ethikunterrichts als Regelunterricht – entweder als alternatives Fach zum konfessionellen Religionsunterricht oder als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler. Es gibt ausreichend empirische Erkenntnisse zur Situation des Ethikunterrichtes in Österreich, um in dieser Frage eine verantwortungsvolle Grundsatzentscheidung treffen zu können. Für eine solche Entscheidung zugunsten des Ethikunterrichtes sprechen viele Argumente und Überlegungen, sowohl von staatlicher Seite als auch aus der Sicht der Religionsgemeinschaften.

### „Die Zeit ist reif für die Einführung des Ethikunterrichts als Regelunterricht ...“

Die bisherigen empirischen Untersuchungen zum Ethikunterricht in Österreich brachten positive Ergebnisse. So wurde nachgewiesen, dass der Ethikunterricht bei der Überwindung der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler akzeptiert, die Fähigkeit zur ethischen Reflexion und zum argumentativen Begründen moralischer Urteile gefördert wurde und sich dadurch eine ethische Handlungsbereitschaft erhöht hat. Auch haben sich im Falle eines alternativen Faches zum konfessionellen Religionsunterricht die Befürchtungen der Religionsgemeinschaften, dass die Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht in großer Zahl verlassen würden, nicht bestätigt. Im Gegenteil: Die Einführung des Ethikunterrichtes hat einen Druck von den Religionslehrkräften genommen – insbesondere zu Schulbeginn.

Ethikunterricht für alle?! Eine systematische Einführung des Ethikunterrichtes als Regelunterricht könnte in der Sekundarstufe II beginnen, da gerade in diesen Schulstufen die teilweise hohe Abmelderate vom konfessionellen Religionsunterricht in den 90er-Jahren Anlass für die Schulversuche war. Sofern sich diese Einfüh-

Weiter- und Fortbildung: Seit 20 Jahren werden österreichweit Ethiklehrkräfte ausgebildet. In Oberösterreich werden seit 1998 Lehrgänge zur Weiterbildung für bereits im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer angeboten (zunächst vom Pädagogischen Institut, seit 2008 von der Pädagogischen Hochschule OÖ). Die im Studienjahr 2017/18 laufenden Lehrgänge zeigen aktuell einen großen Bedarf an Ethiklehrkräften. Aufgrund der zahlreichen Anmeldungen können viele interessierte Lehrerinnen und Lehrer gar nicht daran teilnehmen. Darüber hinaus gibt es für Ethiklehr-

Weiter- und Fortbildung: Seit 20 Jahren werden österreichweit Ethiklehrkräfte ausgebildet. In Oberösterreich werden seit 1998 Lehrgänge zur Weiterbildung für bereits im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer angeboten (zunächst vom Pädagogischen Institut, seit 2008 von der Pädagogischen Hochschule OÖ). Die im Studienjahr 2017/18 laufenden Lehrgänge zeigen aktuell einen großen Bedarf an Ethiklehrkräften. Aufgrund der zahlreichen Anmeldungen können viele interessierte Lehrerinnen und Lehrer gar nicht daran teilnehmen. Darüber hinaus gibt es für Ethiklehr-

Professor Mag. Karl Klanner unterrichtet u. a. Ethik an einer HTL und arbeitet nun am Institut Fortbildung & Schulentwicklung II der Pädagogischen Hochschule OÖ im Bereich BMHS.



# Wozu Ethik?

## Ethik-Vergessenheit in der „LehrerInnenbildung NEU“

Thomas Mohrs verweist auf die ethische Aufgeladenheit allen gesellschaftlichen Lebens und hält adäquate ethische Bildung für ein reflektiertes Professionsverständnis unumgänglich.

Abgesehen von der vereinzelt Berücksichtigung in Modulen einzelner Studienfächer (z. B. Chemie, Ernährung & Haushalt) ist die Ethik als eigenes Fach bzw. als eigenständige Lehrveranstaltung aus dem neuen Sekundarstufencurriculum des „Clusters Mitte“ verschwunden (ebenso wie „Politische Bildung“ und „Religionspädagogik“). Woraus man schließen kann oder muss, dass man Ethik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich für entbehrlich befunden hat. Denkt man jedoch nur kurz über die einfache Frage nach, wann wir uns als Menschen in Gesellschaften wie Österreich in ethisch relevanten Situationen befinden, erscheint die Entscheidung gegen die Ethik als schwer nachvollziehbar bzw. befremdlich. Denn die Antwort auf jene einfache Frage kann im Grunde nur lauten: „Ständig, auf Schritt und Tritt.“ Und zwar unabhängig davon, ob es uns passt oder nicht, ob wir es wahrnehmen, ignorieren, verdrängen oder nicht. Ob es um unsere Kleidung geht, unsere Smartphones, unsere Mobilität, unsere Ernährung oder unseren Energie- und Ressourcenverbrauch: Alle diese Kontexte sind ethisch hochgradig „aufgeladen“ und konfrontieren uns permanent mit komplexen und häufig unbequemen Fragestellungen bezüglich unserer Lebensführung, denen wir aber nicht ausweichen können, zumindest sofern wir uns als mündige und verantwortliche Personen verstehen wollen. Ähnlich verhält es sich in familiären, beruflichen oder generell sozialen Zusammenhängen, denn Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, gegenseitiger Respekt, Rücksichtnahme, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortung usw. sind allesamt ethische Kategorien. Ethisches Wahrnehmungsvermögen kann somit als die unerlässliche Grund-

lage einer verantwortungsbewussten, reflektierten, bewusst-demokratischen und „nachhaltigen“ Lebensgestaltung und damit auch entsprechender Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsbildung angesehen werden.

„Ob es um unsere Kleidung geht, unsere Smartphones, ... unsere Ernährung oder unseren Energie- und Ressourcenverbrauch: Alle diese Kontexte sind ethisch hochgradig „aufgeladen“.“

Überdies ist zumal in Hinblick auf den Lehrberuf ein ethisch reflektiertes Professionsverständnis von überragender Bedeutung, weil Lehrerinnen und Lehrer in hohem Maße Verantwortung für junge Menschen tragen, im positiven wie im negativen Sinne Biografien beeinflussen können bzw. faktisch unweigerlich beeinflussen. Schule ist immer, unausweichlich, Menschen-Bildung. Und diese Dimension ist allemal wichtiger als all der „Stoff“, der zwangsweise gelernt und dann doch wieder vergessen wird.

Hochschulprofessor Dr. habil. Thomas Mohrs ist Philosoph, lehrt Politische Bildung am Institut für Sekundarstufenpädagogik und leitet das Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Begabungsförderung an der Pädagogischen Hochschule OÖ.

## Philosophie und Ethik an der Pädagogischen Hochschule OÖ

Helmut Stangl

An der Pädagogischen Hochschule OÖ entwirft die Philosophie nicht in Grauschattierungen Bilder altgewordener Gestalten des pädagogischen Lebens, sondern ist bereit, in der LehrerInnenbildung NEU aktiv und praktisch relevant zu werden:

Im Lehramtsstudium Psychologie und Philosophie bieten wir Lehrveranstaltungen zur Philosophie und ihrer Fachdidaktik an.

Im Rahmen der Initiativen ÖKOLOG und Philosophikum nehmen wir gemeinsam mit den Studierenden Themen der Umweltethik und Nachhaltigkeit in Angriff, immer im Wechselspiel von gelebter Praxis und theoretischer Reflexion.

Mit Herbst 2017 startete ein weiterer Lehrgang zur Ausbildung von Ethiklehrkräften. Bisher wurden an der Pädagogischen Hochschule OÖ ca. 150 Ethiklehrerinnen und -Lehrer für die Sekundarstufe II ausgebildet, nun erhält die Community der Ethikerinnen und Ethiker mit 60 neuen Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmern eine kräftige Auffrischung und personelle Weiterentwicklung.

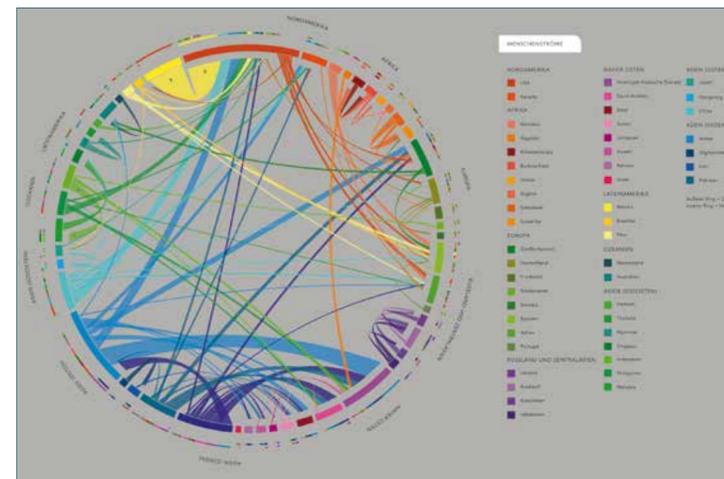
Der Fachbereich Sozialwissenschaftlich, politische, ethische und religiöse Bildung handelt proaktiv im Bereich der Aus- und Fortbildung von Ethik-Lehrkräften. So wurde am 10.11.2017 eine Enquete zum Thema „20 Jahre Schulversuch Ethik“ abgehalten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer betonten die Dringlichkeit der Überführung des Ethikunterrichts ins Regelschulwesen.

Als Ersatz für die vormals verpflichtenden ergänzenden Lehrveranstaltungen zu ethischen und religiösen Themen entwickeln wir im Fachbereich Bildungswissenschaften Angebote mit Themen der Bildungsphilosophie, z. B. im Rahmen eines Wahlfaches.

All diese Aktivitäten tragen dazu bei, die Erziehung zur Mündigkeit zu fördern, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler beim Aufbau von Orientierungs- und Handlungskompetenz zu unterstützen. Diskurse und Projekte rund um Philosophie und insbesondere Ethik sind wesentliche Schritte auf dem Weg hin zu diesen Bildungszielen, führen vielleicht sogar darüber hinaus.

Professor MMag. Helmut Stangl ist am Landesschulrat OÖ Leiter der ARGE Ethik und an der Pädagogischen Hochschule OÖ Leiter des Lehrgangs Ethik.

Atlas unserer Zeit (2017): Menschenströme



## Glaubensangelegenheiten

### Religionen und Weltanschauungen in der Schule

■ Christina Spaller skizziert Veränderungen, die Religion in der Schule erfahren hat, und fragt nach der künftigen Rolle von Schule in religiösen Belangen.

In der Diskussion über den Umgang mit religiösen Überzeugungen und weltanschaulichen Positionen ertönt wiederholt der Ruf nach einer von Religionen bereinigten Schule. Die Neutralität des Staates, Religion als Privatsache, die Ablehnung einer dominanten Kirche werden u. a. als Begründungen angeführt. Der Ruf nach Veränderung bringt beherrschende Kräfte auf den Plan, die ihrerseits zur Verteidigung der Ist-Situation aufrufen und mit Werten, einem gewachsenen Brauchtum etc. argumentieren. Hintergrund dieser Auseinandersetzung ist die Veränderung religiöser und weltanschaulicher Verhältnisse im schulischen Kontext wie auch in der Gesellschaft. Eine traditionelle Mehrheitsposition verliert an Zustimmung, gleichzeitig tauchen neue Glaubensformen wie auch weltanschauliche Positionen auf. Die Existenz mehrerer Glaubenswahrheiten oder -bezüge löst die Idee einer gemeinsam (fantasierten) religiösen Überzeugung wie auch der damit einhergehenden dominanten Tradition ab. Der durch eine Mehrheit vorgegebene zeitliche, symbolische, moralische Takt kommt leise abhandeln.

Individuell betrachtet steigt mit der Vervielfältigung die Möglichkeit der Wahl einer Glaubensentscheidung. Damit steigt aber auch die Herausforderung, für die eigene Entscheidung vernünftig einzutreten und andere Positionen zu tolerieren. Diese Haltung, nicht im Rhythmus der Mehrheit mitbewegt zu sein und die eigene Überzeugung nur als eine mögliche zu erkennen, war schon immer das Programm religiöser wie weltanschaulicher Minderheiten. Nun wird diese Erfahrung der Differenz – sich anders als andere zu erleben – zur Erfahrung aller. Übereinstimmung oder Identität wird in der Zugehörigkeit zu Gruppen bzw. im Austausch mit Gleichgesinnten erfahren und ist nicht länger ein (für die Mehrheit) gesellschaftliches Geschehen.

#### Was bedeutet dies nun für die Schule?

Die Vielfalt stellt Fragen an die herkömmliche Praxis, an die Verwendung religiöser Symbole, Brauchtümer, Festanmutungen etc. Denn was machen nicht-christliche Lehrende zu Weihnachten? Welche Bedeutung haben religiöse Symbole in einer Klasse und

was ist mit Kindern, die nicht religiös sind? Welche Geschichten können erzählt oder welche Lieder gesungen werden? Welche Erwartungen oder Skepsis bringen Eltern mit?

*„Ein neutraler Ort für Glaubensangelegenheiten ist nicht zu finden.“*

Doch gilt es nicht nur diese Praxis zu bedenken, denn Glaubensangelegenheiten tauchen auch im alltäglichen Miteinander auf. Denn das, was jemand glaubt, wird manifest in dem, wie jemand das eigene Handeln ausrichtet, Lebensfragen beantwortet und den Lebensrhythmus plant. Dies betrifft sowohl Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrende. Ein neutraler Ort in Glaubensangelegenheiten ist nicht zu finden, alle argumentieren wir von irgendwoher und reagieren bei Kritik oder Infragestellungen „empfindlich“. Hier stellt sich die Frage, wie sich Religionsfreiheit bzw. Welt-

anschauungsfreiheit und Toleranz mit Kindern und Jugendlichen umsetzen und entwickeln lassen. Dies setzt bei Lehrenden eine vorausgehende Reflexion der eigenen Haltung sowie ein Gewahrsein der damit verbundenen Prozesse voraus. Ihre Sache ist nicht, von verschiedenen Religionen möglichst viel zu wissen, sondern sich eine Kompetenz im Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Fragen und Haltungen anzueignen, um handlungsfähig zu sein.

Auch wenn das hier Formulierte aktuell an Bedeutung gewinnt, gibt es bislang wenige offene Diskussionen darüber, wie ein adäquates Handeln auf schulischer Ebene aussehen könnte. Es bleibt Lehrenden überlassen, bedacht zu experimentieren, wissend, dass Konflikte in dem Feld religiöser und weltanschaulicher Belange selbstverständlich sind.

*Professorin Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Christina Spaller ist Theologin und Gruppendynamiktrainerin und lehrte am Institut für Elementar- und Primarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ.*

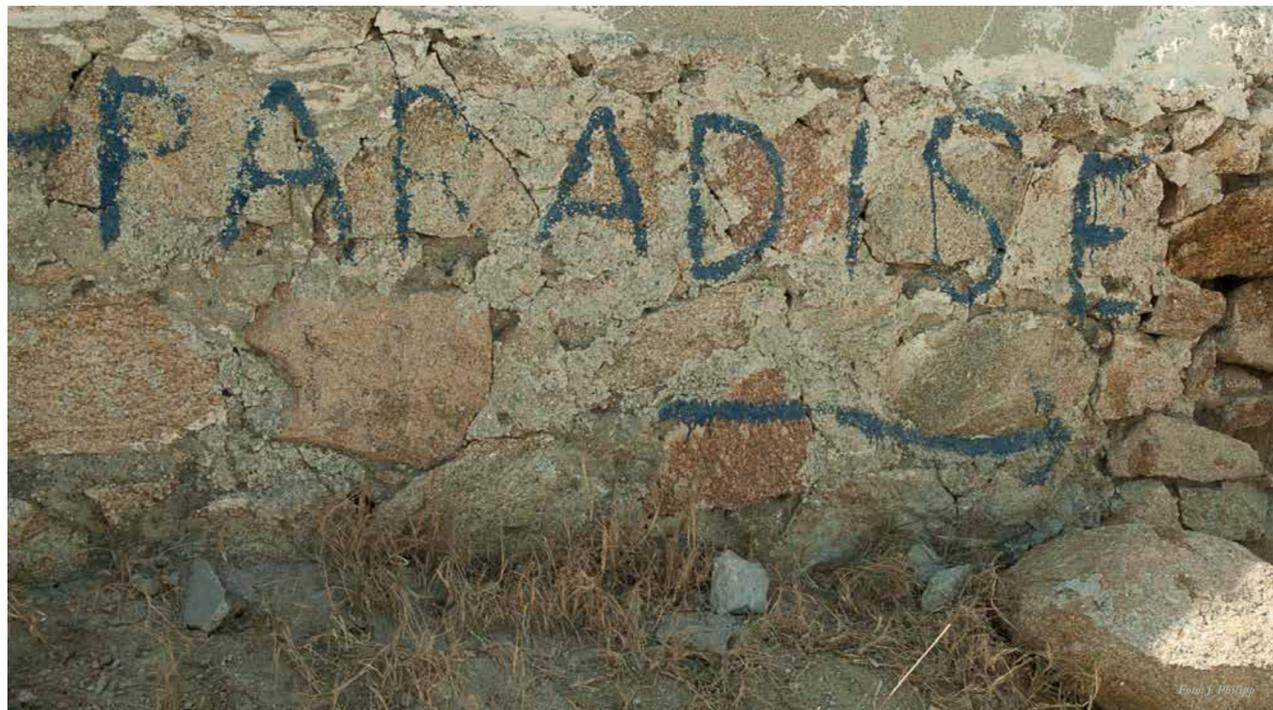


Foto: J. Philipp

## Das Kreuz mit dem Tuch

### Religiöse Symbole im öffentlichen Dienst: Grundrecht oder Problem?

■ Karin Stöger geht den Diskussionen und der Rechtsprechung um religiöse Symbole im öffentlichen Raum, besonders in der Schule, nach.

„Jedermann hat Anspruch auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht umfasst die Freiheit ... seine Religion ... einzeln oder in Gemeinschaft mit anderen öffentlich oder privat ... auszuüben.“ (Art. 9 Abs. 1 EMRK) Und dazu gehört auch das Tragen bestimmter Kleidung.

Doch wo liegt dann das Problem? Warum werden religiöse Symbole in Klassenzimmern allgemein und die Kopftuch tragende Lehrerin im Speziellen Themen der öffentlichen Diskussion?

Mehrere höchstgerichtliche Erkenntnisse beschäftigen sich in den letzten Jahren mit der Zulässigkeit des Tragens eines Kopftuchs als Symbol der islamischen Religion im öffentlichen und privaten beruflichen Bereich. Dieser Artikel bietet einen kurzen Überblick über diese Entscheidungen.

Wesentlich für den grundrechtlichen Schutz ist die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) in Straßburg, der mit seiner Judikatur auch die mitgliedstaatlichen Entscheidungen beeinflusst.

Der EGMR hat bereits im Jahr 2001 festgestellt, dass ein Verbot für eine Lehrerin, während des Unterrichts an einer Grundschule ein islamisches Kopftuch zu tragen, zwar einen Eingriff in die Religionsfreiheit darstelle, allerdings verfolge dieser Eingriff ein berechtigtes Ziel, nämlich die religiösen Gefühle der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern nicht zu beeinträchtigen bzw. zu beeinflussen, vor allem im Hinblick auf das Alter der Kinder im Grundschulbereich.

Gerade beim islamischen Kopftuch hat der EGMR von einem starken äußeren Symbol gesprochen, währenddessen das kleine Kreuz an der Halskette keine nennenswerte negative Beeinflussung darstellen würde.

Dieser Judikatur folgte der EGMR in weiteren Fällen, in denen es um religiöse Symbole gerade im Bildungsbereich ging. Doch trotz der Judikatur stellen die Straßburger Richter fest, dass es in der Frage der Auslegung gerade dieses Grundrechts der Religionsfreiheit in den einzelnen Mitgliedstaaten unterschiedliche

Lösungsansätze gibt. Mangels europaweiten Konsenses gibt die Europäische Menschenrechtskonvention keine eindeutige Lösung zu dieser Frage vor. Zu beachten ist allerdings immer der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit.

Als Beispiel für eine innerstaatlich divergierende Auslegung dieser Religionsfreiheit sei kurz auf die Rechtsprechung des deutschen Bundesverfassungsgerichts hingewiesen, der in einer Entscheidung im Jänner 2015 feststellte, dass der Staat muslimischen Lehrerinnen das Tragen eines Kopftuches nicht pauschal verbieten dürfe. Erst bei einer konkreten Gefährdung des Schulfriedens oder der staatlichen Neutralität in einer beachtlichen Zahl von Fällen könne „ein verfassungsrechtlich anzuerkennendes Bedürfnis bestehen, religiöse Bekundungen durch das äußere Erscheinungsbild ... für bestimmte Schulen oder Schulbezirke ... zu unterbinden“.

Der österreichische Verfassungsgerichtshof hat in einer derartigen Frage noch nicht entschieden.

Für Aufsehen sorgte auch im März 2017 die Entscheidung des Europäischen Gerichtshofes (EuGH), dass eine unternehmensinterne Regel, die das sichtbare Tragen jedes politischen, philosophischen oder religiösen Zeichens verbietet, keine unmittelbare Diskriminierung darstelle. Solange also diese interne Regelung alle religiösen Symbole umfasst, dürfen somit Unternehmen ihren Arbeitnehmerinnen auch das Tragen eines islamischen Kopftuches verbieten. Anders wurde in der Angelegenheit entschieden, dass dieses Kopftuchverbot ausgesprochen wurde, um den Wünschen eines Kunden zu entsprechen. Dies stelle eine diskriminierende Unternehmenspolitik dar.

Somit ist es Aufgabe der Politik und daher der Gesetzgebung festzulegen, inwieweit der Staat und damit seine Vertreterinnen und Vertreter zu einer Wertneutralität verpflichtet sind. Dies kann durch ein generelles Verbot jeglicher religiöser Symbolik geschehen oder durch eine großzügige Regelung, die ein Verbot nur dann ermöglicht, wenn eine nachweisliche und konkrete Gefährdung vorliegt, etwa, bezogen auf die Schule, wenn die Lehrerin oder



Foto: J. Philipp

der Lehrerin versucht, die Kinder zu „missionieren“.

*„Es scheint alles so simpel: Das Grundrecht garantiert einen persönlichen Freiraum, in dem der Staat nicht eingreifen darf. Punkt.“*

Es ist eine heikle Diskussion: Neutralität des Staates mit Verbot von religiös motivierten Kopftuch im Klassenzimmer gegen den Ausschluss von Frauen mit einem gewissen religiösen Hintergrund, für die das Tragen des

Kopftuchs einen wichtigen Bestandteil ihres religiösen Lebens darstellt. Klare Regeln sind jedenfalls für alle Bereiche des öffentlichen Lebens notwendig.

Abschließend muss noch festgestellt werden: Nicht nur das islamische Kopftuch in Klassenzimmern ist heiß umstritten, auch das christliche Symbol des Kreuzes führte und führt immer wieder zu Auseinandersetzungen und zu höchstgerichtlichen Entscheidungen. Doch das ist eine andere Geschichte.

*Professorin Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Karin Stöger ist Juristin und lehrte Politische Bildung am Institut Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ.*

## Raumplanung macht Schule

### Räumliche Umwelt – ein Thema für die Primarstufe

Regina Atzwanger, Peter Kurz und Regina Steiner stellen ein Modell vor, wie Kinder anhand raumplanerischer Fragestellungen an partizipative Bildung herangeführt werden können.

„Wir müssen das Altersheim zum Hauptplatz bauen, die alten Leute wollen doch aus dem Fenster sehen und den Fußgängern zuschauen“ oder „Wir könnten unsere Häuser im Kreis bauen, dann haben wir in der Mitte einen Spielplatz“ – so lauten Aussagen von Kindern einer Volksschulklasse. Im Rahmen des Sachunterrichts wird gerade das Thema Raumplanung bearbeitet und die Kinder bauen mit Modellhäusern ein Dorf.

Die geschilderte Situation ist eher eine Ausnahme, denn Raumplanung wird v.a. in der Volksschule noch wenig zum Thema gemacht, obwohl es große gesellschaftliche Relevanz hat: Raumplanung gestaltet den Lebensraum für heutige und zukünftige Generationen. Eine sozial, ökonomisch und ökolo-

gen können aktuell nur mehr unter Einbeziehung und Partizipation vielfältig beteiligter Stakeholder gefunden werden. Dazu braucht es entsprechend informierte Bürgerinnen und Bürger, die bereit sind, über den eigenen Tellerrand zu blicken und Bedürfnisse der Gesamtgesellschaft zu berücksichtigen – eine Aufgabe, mit der bereits in der Volksschule begonnen werden kann und soll. Zudem bietet das Thema eine Reihe von Möglichkeiten, überfachliche Kompetenzen (vgl. Eder & Hofmann 2012) zu fördern. Dazu gehören etwa Problemlösefähigkeit, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, Empathie und Ambiguitätstoleranz (es gibt nicht die eine Lösung).

Eines der wenigen bisherigen schulischen Angebote zu dieser Thematik ist das Projekt „Raumplanung macht Schule“ des Umweltbildungszentrums Steiermark. Im Projekt werden Unterrichtsmaterialien entwickelt und evaluiert (Materialien zum Herunterladen: <http://www.ubz-stmk.at/materialien-service/fachliche-und-didaktische-publikationen/raumplanung>), Workshops an Schulen durchgeführt sowie Aus- und Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule OÖ setzt sich zum Ziel dieses Angebot zu evaluieren und weiter zu entwickeln, aber auch Möglichkeiten auszuloten, wie das Thema stärker in den Primarschulunterricht integriert werden könnte. Als erster Schritt wurde eine quantitative explorative Studie durchgeführt, um zu erheben, was Lehrpersonen mit

dem Begriff Raumplanung verbinden, welchen Stellenwert das Thema für sie im Unterricht einnimmt und welche Unterstützungsangebote sie wünschen würden, um das Thema vermehrt im Unterricht zu bearbeiten. Erste Ergebnisse dieser Befragung von über 1000 Volksschullehrpersonen aus ganz Österreich zeigen, dass fast die Hälfte der Befragten Themen der Raumplanung im Unterricht in irgendeiner Form thematisieren. Es zeigt sich aber auch, dass v.a. Lehrpersonen, die bereits selbst Erfahrungen mit Raumplanung gemacht hatten – als aktiv Beteiligte oder als von Entscheidungen Betroffene – diese Themen auch im Unterricht behandelten. Häufige Aspekte waren Mobilität, Grünflächen, Nahversorgung, Spielplätze und Begegnungszonen. Die Lehrpersonen, die Raumplanung kaum im Unterricht behandeln, geben an, dass sie die Thematik zwar für wichtig halten, aber, dass kaum gute Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stünden sowie, dass sie wenig Anknüpfungspunkte dafür im Lehrplan fänden. Nur knapp 10% der Befragten gaben an, keine Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Themas zu haben. Unterstützung wünschten sich die meisten Lehrpersonen in Form von mehr Unterrichtsmaterialien, Information und Unterstützung durch Expert/innen und Fortbildungsangeboten.

Die Ergebnisse dieser Befragung sollen nun durch Interviews spezifiziert werden. In einem weiteren Schritt soll dann untersucht werden, ob Schülerinnen und Schüler durch einen derartigen Unterricht wesentliche

Kompetenzen für Partizipation in der Raumplanung erwerben können.

Hochschulprofessorin Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Regina Steiner studierte Biologie und Umweltkunde sowie Pädagogik. Sie lehrte am Institut Elementar- und Primarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ. Hochschulprofessor DI Dr. Peter Kurz lehrte am Institut für Sekundarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ. Dr.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Regina Atzwanger arbeitet am Umweltbildungszentrum Steiermark und an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

#### Literatur

Bilharz, M. (2008). „Key Points“ nachhaltigen Konsums. Ein strukturpolitisch fundierter Strategieansatz für die Nachhaltigkeitskommunikation im Kontext aktivierender Verbraucherpolitik. Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung. Band 4. Marburg: Metropolis.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.



Fotos: R. Atzwanger

## Länderkunde – antiquiertes Liebling des Geographieunterrichts

### Kinder zeichnen und entdecken ihre eigene Welt

Johanna Eidenberger gibt ein Beispiel für subjektives Kartografieren als Methode in der Vermittlung von Geographie und Wirtschaftskunde.

Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) ist, wenn man es genau betrachtet, ein relativ junges. Vor 1963 war es das Fach „Erdkunde“, in dem in erster Linie „Schülländerkunde“ unterrichtet wurde. Gelegentlich gelangten auch Wirtschaftsfakten in den Vortrag der Lehrerinnen und Lehrer. Nach 1963 wurde das Fach zwar in Geographie und Wirtschaftskunde umbenannt, aber weiterhin dominierte die Länderkunde mit additiv angehängter Wirtschaftskunde, hauptsächlich faktenorientiert. Als dann 1985/86 mit einem Paradigmenwechsel in den österreichischen Lehrplänen eine grundlegende Veränderung herbeigeführt wurde, die dem Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“ entsprach, wurde das länderkundliche Ordnungsprinzip zum thematischen übergeleitet. Nicht mehr die Beschreibung und Erfassung eines Landes bzw. einer Region stehen seither im Mittelpunkt, sondern regionale Fallbeispiele sollen thematisiert werden und Anregungen zur Bearbeitung und Analyse geben, um tiefere Einblicke in Wirtschaft, gesellschaftliche Bedingungen, Arbeitswelt usw. zu erlangen. Der Mensch rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Sitte W., 1978 und Sitte Ch., 1989).

Dieser Lehrplan von 1985/86 stellt einen Kompromiss dar, der Grundlage

#### Literatur

Daum, E. & Hasse, J. (Hrsg.) (2011). Subjektive Kartographie. Beispiele und sozialräumliche Praxis. Wahrnehmungsgeographische Studien. Band 26. BIS-Verlag, Oldenburg.

Sitte, W. & Wohlschläger H. (Hrsg.) (2006). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Band 16. Institut für Geographie und Regionalforschung, Wien.

Fridrich, C. (2013). Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. GW-Unterricht 130. S. 17-27.

für eine zukunftsorientierte Weiterentwicklung sein sollte. 30 Jahre nach dieser geforderten Veränderung findet leider noch immer in vielen Klassenzimmern hauptsächlich raumorientierter Geographieunterricht statt, wie eine von Christian Fridrich 2011 durchgeführte Studie zeigt (vgl. Fridrich, 2013). Fridrich wollte eigentlich ergründen, warum das Interesse an ökonomischer Bildung derart gering ist und als Nebeneffekt kam, durch Detailauswertung der zweiten Forschungsfrage, das von den GW-Lehrerinnen und Lehrern beliebteste Unterrichtsprinzip zum Vorschein. Von acht Bereichen des GW-Unterrichts wird der länderkundliche an oberster Stelle der Beliebtheit bei den Lehrerinnen und Lehrern angegeben, gefolgt von der Topographie, wobei durch offene Fragestellungen herausgefunden wurde, dass für viele diese beiden Begriffen nicht divergieren.

Die Korrelation mit dem Dienstalter zeigt, dass bei Lehrerinnen und Lehrern mit geringerem Dienstalter Themen der Humangeographie, Wirtschaft und Politik beliebter sind als bei den älteren Kolleginnen und Kollegen. Aber auch bei noch vielen der jüngeren Probandinnen und Probanden liegt die Länderkunde ganz vorne in der Beliebtheitsskala. Somit zeigt sich, dass alt eingessene Unterrichtsstrukturen persistent sind und fachwissenschaftliche und pädagogische Forschungserkenntnisse abgelehnt bzw. ignoriert werden.

Spricht man von GW-Unterricht, wird sofort eine Verbindung mit der Länderkunde (Landkarte) hergestellt. Man glaubt an eine „kulturell bedeutsame, der ‚Objektivität‘ verpflichtete Kulturtechnik“ (Daum, Hasse, 2011, S. 17), die im lehrerzentrierten Unterricht (Frontalunterricht) vermittelt wird. Dabei wird oft überse-

hen, dass auch die objektive Darstellung der Landkarte Manipulationen, Verfälschungen, Verzerrungen usw. aufweist. Karten drücken immer ein bestimmtes Weltbild aus, es fließt die Betrachtung des Einzelnen mit ein.

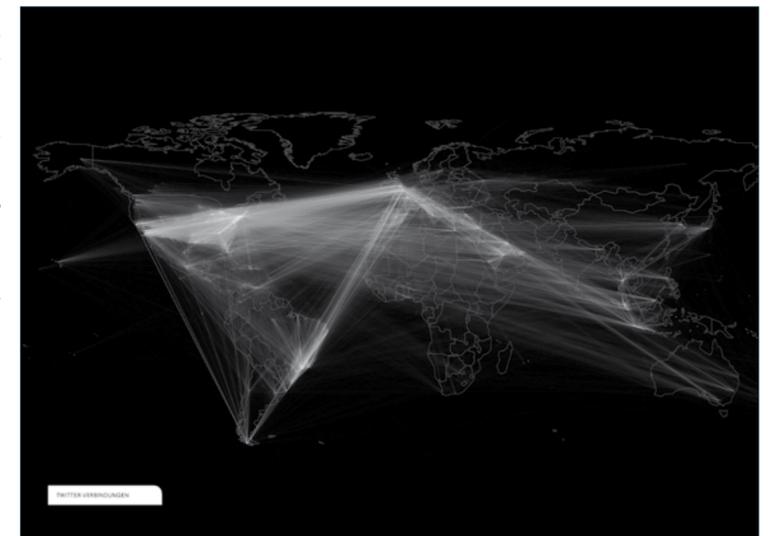
### „Jedes Kind wird zum Kartographen, produziert somit seine subjektive Vermessung der Welt.“

Warum lässt man daher nicht Kinder ihre eigene Umwelt mit Hilfe aller Sinne, ohne Fremdbestimmung und ständige Befehle bzw. Korrekturen wahrnehmen? Sie können dabei Neues entdecken, darauf neugierig werden und selbstständig ihr eigenes Wissen und Können erweitern. Lehrerinnen und Lehrer begleiten sie dabei, geben Anregungen, stellen Unterlagen zur Verfügung und helfen Missstände aufzudecken. Kinder zeichnen „IHRE“ Welt und reflektieren somit „Geographie des eigenen Lebens“, ein Stück Heimat, mit der sie vertraut sind. Ja, sie können selbst für das Ferne, die Globalisierung, sensibilisiert werden. Durch die Darstellung von Warenströmen (Nahrung, Kleidung etc.) wird den Kindern das Ferne vertraut, das Interesse für Fremdes geweckt und sie öffnen sich für das

Andersartige. Kinder stellen dabei ihre Welt so dar, wie sie für sie in Erscheinung tritt. Jedes Kind wird zum Kartographen, produziert somit seine subjektive Vermessung der Welt und nach Daum (2011) sind „Karten nicht länger Spiegel ‚objektiver‘ Gegebenheit, sondern vielmehr Medium und Ziel praktischer Auseinandersetzung.“ (Daum, Egbert, 2011, S. 30)

Ein praktisches Beispiel für ein subjektives Kartografieren wurde im Rahmen der Lesson Studies an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Schuljahr 2016/17 an einer oberösterreichischen Landschule, zum Thema „Großlandschaft Österreich“ sehr erfolgreich durchgeführt. Nicht die Vermittlung des Lehrstoffes durch die Lehrerin bzw. den Lehrer stand im Mittelpunkt, sondern mit Hilfe von Bildern, Texten und der Verwendung des Internets konnten von den Kindern Erkenntnisse – in differenzierter Form – gewonnen werden. Ich konnte selbst miterleben, mit welcher Begeisterung Schülerinnen und Schüler neues Wissen erwerben, dabei selber Karten anfertigen und ihre Raumerfahrungen darin verewigen.

Professorin Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Johanna Eidenberger studierte Soziologie und lehrte Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Sekundarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.



Atlas unserer Zeit (2017): Twitterverbindungen

## Demokratie will gelernt sein

### Ziele, Konzepte und Themen der Politischen Bildung

■ Jakob Feyerer fragt nach den Aufgaben Politischer Bildung angesichts des Glaubwürdigkeitsverlusts politischer Repräsentanten.

Kennen Sie den? „Was ist der Unterschied zwischen einem Theater und dem Nationalrat? Im Theater werden gute Schauspieler schlecht bezahlt.“ Politikerwitze wie dieser spiegeln eine weit verbreitete Skepsis gegenüber Politik und ihren Protagonisten wider. Viele Menschen nehmen Politikerinnen und Politiker als korrupt, überbezahlt, faul, unehrlich oder als nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht wahr. Dementsprechend ist dieser Beruf in Vertrauensrankings meist auf den hintersten Plätzen zu finden, mit Ausnahme des Bürgermeisteramtes, das in der Bevölkerung relativ hohes Ansehen genießt. Witze kommentieren gesellschaftliche Verhältnisse und so wirft auch dieses Beispiel wichtige gesellschaftspolitische Fragen auf. Was ist die Aufgabe von Politik? Welchen Anforderungen müssen sich Politikerinnen und Politiker stellen? Wie werden parlamentarische Entscheidungen getroffen? Fragen wie diese lassen sich ohne fundierte und kritische Reflexion nicht beantworten. Dafür den geeigneten Rahmen zu schaffen ist Aufgabe von Politischer Bildung.

Zentrale Themenfelder Politischer Bildung sind Politik im engeren Sinn, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht (vgl. GPJE 2004, S. 10f.). Politik im

engeren Sinn bezieht sich auf das politische System, das durch gemeinsame, konflikthafte und demokratische Entscheidungsprozesse kollektiv verbindliche Entscheidungen hervorbringt. Darüber hinaus nimmt Politische Bildung aber auch die starke gegenseitige Abhängigkeit von Politik und Ökonomie in den Blick. Eine weitere wichtige Perspektive ist die Bearbeitung gesellschaftlicher Fragestellungen, da sich Politik und Gesellschaft gegenseitig prägen. Außerdem werden rechtliche Fragen als Ergebnis politischer Entscheidungsfindung sowie als Voraussetzung für Politik thematisiert.

Durch die Bearbeitung solcher Fragestellungen erleichtert Politische Bildung den Lernenden die Orientierung in dieser Gesellschaft und bereitet sie darauf vor, im Rahmen eines demokratischen Wertekanons fundierte Urteile zu politikbezogenen Fragestellungen und Problemen zu bilden, sich am öffentlichen Diskurs aktiv zu beteiligen und dadurch unsere Demokratie zu stärken. Dabei sollen Lernsituationen entstehen, in denen politische Handlungsfähigkeit, politische Urteilsfähigkeit sowie methodische Fähigkeiten erworben werden können. Als Grundvoraussetzung dafür muss kontextuales Rahmenwissen vermittelt werden, um

die bearbeiteten Inhalte nachvollziehbar zu machen. Politische Bildung ist dann erfolgreich, wenn individuelle Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft und dadurch neue Zusammenhänge hergestellt werden können (vgl. GPJE 2004, S. 13f.).

**„Was ist der Unterschied zwischen einem Theater und dem Nationalrat? Im Theater werden gute Schauspieler schlecht bezahlt.“**

Um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich ein fundiertes Urteil zu bilden, ohne von den vorhandenen Meinungen und Perspektiven auf dieses Thema überfordert zu werden, müssen lebensnahe Themen kontrovers und möglichst umfassend behandelt werden. Dabei dürfen individuelle Meinungen, sofern sie demokratischen Prinzipien entsprechen, nicht unterschiedlich gewichtet oder gar als richtig oder falsch qualifiziert werden. Eine weit

verbreitete Unkenntnis der tatsächlichen Aufgaben, Rechte und Pflichten sowie eine entsprechend negative mediale Darstellung dieses Berufs führen zu starken Vorurteilen. Um diese zu verändern, braucht es Möglichkeiten, sich individuell und fundiert mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Gerade weil Politik uns in allen Bereichen gesellschaftlichen Handelns wesentlich betrifft, sollten wir über Witze wie diesen auch lachen können.

*Professor Mag. Dr. Jakob Feyerer studierte Politikwissenschaft und lehrt Politische Bildung am Institut Elementar- und Primarstufenpädagogik sowie am Institut für Sekundarstufenpädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ.*

#### Literatur

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

## Perspektiven Politischer Bildung

### Formate, die das Politische begreifbar machen

■ Stefan Giegler sieht Erziehung und Bildung als grundsätzlich politisch an und berichtet von einem neuen Projekt „Perspektiven Politischer Bildung“.

So, wie man „nicht nicht kommunizieren kann“ (© Watzlawick), kann man auch „nicht nicht politisch bilden“! Selbst die Ignoranz politischer Zusammenhänge ist ein politisches Statement. Heraushalten geht nicht.

Erziehung und Bildung sind in höchstem Maße politisch. Es geht darum, Werte zu vermitteln, ein Gefühl für gesellschaftliche Verantwortung zu entwickeln, für Engagement und Teilhabe zu begeistern. Egoismus zu leben, ist

kein Ziel verantwortungsvoller Pädagogik.

Pädagoginnen und Pädagogen aller Schularten müssen sich dessen bewusst sein. All ihr Handeln, all ihr Kommunizieren, jedwede Intervention, jedes Lernsetting ist politisch konnotiert. Immer geht es darum, eine Schülerin oder einen Schüler in ihrer bzw. seiner Entwicklung und Persönlichkeitsbildung im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen zu begreifen und zu begleiten.

So weit, so gut. Daher gibt es zu Recht das Unterrichtsprinzip (und zu Unrecht mit Ausnahme der Berufsschule nicht das Unterrichtsfach) „Politische Bildung“.

Umso wichtiger ist es, im Rahmen der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung Formate zu entwickeln, die es ermöglichen, jenseits curricularer Festbeschreibungen „das Politische“ in der Bildung für im pädagogischen Feld tätige Personen begreifbar zu machen. Dazu zählen Lehrerinnen und Lehrer,

in der Jugendarbeit Tätige, Lehrerausbildnerinnen und -ausbildner, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Mit dem Format „Perspektiven Politischer Bildung“, das in Kooperation der Pädagogischen Hochschule OÖ mit der Arbeiterkammer OÖ und Ars Electronica Linz entwickelt wurde, wird ein Impuls in diese Richtung gesetzt. Im Rahmen des alljährlichen internationalen „Ars Electronica Festivals“

und eingebunden in den inhaltlichen Rahmen dieses Festivals findet dieses neue Format in Form eines zweitägigen Symposiums statt. Nach der Auftaktveranstaltung im September 2016 mit dem Schwerpunkt „Partizipation und Politische Sozialisation im Zeitalter neuer Medien“ mit renommierten keynote-speakern wie Peter Filzmaier oder Elisabeth Wehling von der Universität Berkeley/Kalifornien befasste sich das vergangene Symposium mit dem Thema der „Globalisierung“ insbesondere unter dem Aspekt, wie viel davon der Mensch verträgt.

Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie es Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen heute geht, wenn sie in einer globalisierten und digitalisierten Welt aufwach(s)en? Haben sie das Recht, sich die Welt nach konsumegoistischen Vorstellungen zu formen,

oder nicht zumindest auch die Pflicht, mit „ihrer Welt“, dem gemeinsamen „Raumschiff Erde“, verantwortungs-

**„Immer geht es darum, einen Schüler oder eine Schülerin ... im Kontext des gesellschaftlichen Ganzen zu begreifen und zu begleiten.“**

voll umzugehen? Im Zeitalter „alternativer Fakten“ entwickelt sich die Medienmündigkeit des Individuums und der Gesellschaft zur politischen Kulturtechnik, um Globalisierung

■ Wolfgang Bilewicz über ein Projekt, in dem Jugendliche angeleitet werden, Werte und Normen unserer demokratischen Grundordnung kritisch zu reflektieren, zu verstehen und zu schätzen.



Angesichts der Senkung des Wahlalters in Österreich auf 16 Jahre und der damit verbundenen zunehmenden Bedeutung der Politischen Bildung im Schulbereich sah sich die Europaschule Linz dahingehend veranlasst, für die siebte und achte Schulstufe einen neuen, zusätzlichen Wahlpflichtgegenstand, „GEIWI“ für Geisteswissenschaften, zu implementieren, der die Bereiche der Politischen Bildung und Zeitgeschichte in verstärkter Weise abbildet.

Dementsprechend wurden aus den Trägerfächern Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Geographie und Wirtschaftskunde beziehungsweise Deutsch politisch und zeitgeschichtlich relevante Fachinhalte extrahiert und in einem neu geschaf-

human und nachhaltig gestalten zu können. Referenten wie Walter Ötsch, Ernst Langthaler oder der New Yorker Künstler Joseph Hersher durchleuchteten das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln und gaben den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wichtige Inputs, die in den angebotenen Workshops aufgegriffen und verarbeitet werden konnten. Das animierende internationale Ambiente des Ars Electronica Festivalgeländes in der Post City trug maßgeblich dazu bei, Politische Bildung im Globalisierungskontext hautnah erlebbar werden zu lassen.

Das kompakte Veranstaltungsformat am Beginn eines Schul- und Studienjahres versteht sich als Einstieg und Impulsgeber für ein jeweiliges Jahresthema, welches in weiterer Folge mit je einer Tagesfortbildungsveranstaltung im Winter- und Sommersemester

unter methodisch-didaktischem Fokus an der Pädagogischen Hochschule OÖ eine Fortsetzung finden soll.

Die Erfahrungen der ersten beiden Jahre mit einer zu verzeichnenden ansteigenden Teilnehmer/innenanzahl bestätigen die Attraktivität des Formats und die Richtung des eingeschlagenen Weges, die Pädagogische Hochschule OÖ als Diskursort gesellschaftspolitischer Fragestellungen und einen Ort Politischer Bildung – auch in ungewohnten aber befruchtenden Kooperationen – zu etablieren.

*Professor Stefan Giegler, MA ist Leiter des Zentrums für Bildungsmanagement und Führungskräfte der Pädagogischen Hochschule OÖ.*

## GeWi

### Ein neues Schulfach an der Europaschule Linz

sowie das Interviewen von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen. In diesem Kontext erhielten die Schülerinnen und Schüler im November 2016 die Möglichkeit, mit Erika Kosnar eine Frau persönlich kennen zu lernen, die sich als jüdisches Mädchen in Wien vor den Schergen des NS-Regimes verstecken musste. Welche Empathie die Arbeit mit Zeitzeugen bei Schülerinnen und Schülern hervorruft, lässt sich am besten mit der Aussage der 14-jährigen Sophie M. dokumentieren: „Ganz besonders berührte uns ihre Erzählung vom Kriegsende im Mai 1945. Wir fühlten den emotionalen Moment mit und bemerkten, wie detailgenau sich Frau Kosnar noch an diesen Tag erinnern konnte. Wir bewunderten sie für ihren starken Charakter, der in ihrem Leben trotz vieler Schwierigkeiten erhalten blieb.“

**„Ganz besonders berührte uns ihre Erzählung vom Kriegsende im Mai 1945.“**

Aufgrund der verstärkten Einbindung politischer sowie zeitgeschichtlicher Themenkomplexe leisten die Schülerinnen und Schüler einen essentiellen Beitrag für eine kritisch-reflektierende

Vergangenheitsbewältigung der jüngeren österreichischen Geschichte, darüber hinaus werden die Jugendlichen angeleitet, die Werte und Normen unserer demokratischen Grundordnung zu begreifen und zu schätzen, insbesondere die Menschenwürde zu achten und Toleranz, Konsensfähigkeit und Friedensbereitschaft zu entwickeln. Des Weiteren wird im Wahlpflichtgegenstand „GEIWI“ das Augenmerk auch auf die Geschichte anderer Länder, Staaten und Kulturen gerichtet und er unterstützt die Schülerinnen und Schüler, sich in die Lage fremder Menschen und Situationen zu versetzen und fördert so das Verständnis für andere Kulturen. So beteiligten sich die Schülerinnen und Schüler bereits zweimal am bundesdeutschen Wettbewerb für Politische Bildung. Im Schuljahr 2015/2016 setzten sich die Schülerinnen und Schüler im Zuge dieses Wettbewerbes mit den Auswirkungen und Ursachen von Flucht im Allgemeinen auseinander und erstellten in diesem Kontext vier unterschiedliche Folder, welche im Speziellen die Aspekte der Migrationsbewegungen im Jahr 2015 beleuchteten.

*Professor Mag. Dr. Wolfgang Bilewicz, BEd, Doktorat in Geistes- und Kulturwissenschaften, unterrichtet an der Europaschule Linz (Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ).*

## Editorial

Helmut Wagner

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich hat 2013 mit einem neuen Organisationsplan ergänzend zu den bisherigen Ausbildungsinstituten sogenannte „Fachbereichsinstitute“ eingeführt. An den Pädagogischen Hochschulen gibt es zwar keine Fach-Institute wie die Universitäten, aber mit den Fachbereichsinstituten wurden entsprechende wissenschaftliche Organisationseinheiten geschaffen. Nach „Domänen“ (d. h. nach inhaltlicher Verwandtschaft) gebündelt wurden jeweils mehrere Fächer zusammengefasst, die miteinander ihre Kompetenzen in allen Bereichen der Pädagogischen Hochschule (Aus-, Fort- und Weiterbildung, Forschung, internationale Kontakte) einbringen.

Das sozialwissenschaftliche Fachbereichsinstitut ist eines von acht Fachbereichsinstituten an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Es umfasst von allen die breiteste Palette von Themen: Geschichte, Soziologie, Politische Bildung, Geographie, Wirtschaftskunde, Philosophie, Psychologie, Ethische Bildung und Religiöse Bildung. Insgesamt ungefähr 20 Lehrende sind in den genannten Fächern und Themenbereichen tätig.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Sozialwissenschaftlichen Fachbereichsinstituts stellen in dieser Nummer des PH-Magazins Schwerpunkte aus ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit vor. Wir möchten damit zeigen, wie wichtig die sozialwissenschaftliche Bildung in der Schule ist. Studierende sollen für gesellschaftswissenschaftliche Bildung motiviert werden. Lehrerinnen und Lehrer sollen zur Fort- und Weiterbildung zu Themen unseres Fachbereichs eingeladen werden. Letztlich sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, gesellschaftliche Vorgänge in ihrer Rückwirkung auf sie selbst verstehen und analysieren zu können.

Hochschulprofessor DDr. Helmut Wagner leitet seit 2013 den Fachbereich „Sozialwissenschaftliche, politische ethische und religiöse Bildung“ und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Fach „Geschichte und Soziologie, Politische Bildung“.

## Ist Sebastian Kurz ein Populist?

## Populismus und Demagogie im Wahlkampf

■ Walter O. Ötsch beschäftigt sich in seinem Gastbeitrag mit dem Phänomen des Populismus.



Foto: privat

Die Wahlen in Österreich bedeuten einen Rechtsruck, die Folge war eine Koalition der ÖVP mit der FPÖ. Sebastian Kurz hat sich perfekt als Rebell inszeniert, der seine Partei in eine „Bewegung“ verwandelt hat und für eine Erneuerung Österreichs eintritt, inhaltlich wurde aber fast nichts verraten. Ein Hauptthema war der Umgang mit Asylsuchenden. Kurz hat dabei viele frühere Positionen der FPÖ übernommen. Er tritt für eine rigorose Schließung der Grenzen ein und findet es richtig, Asylsuchende in Bezug auf Sozialleistungen systematisch zu benachteiligen. Auch die Sündenbock-

Rhetorik der FPÖ war oft zu hören. Viele Probleme hat Kurz nur im Hinblick auf „Ausländer“ angesprochen, z. B. die Diskriminierung von Frauen, der Missbrauch des Sozialsystems, die Kriminalität oder die Finanzierbarkeit des Sozialstaates. Für all das wurden „Asylanten“ als Schuldige genannt. Zusätzlich wurden in alter FPÖ-Manier Ängste grotesk überhöht: „Eine Milliarde Afrikaner steht vor der Haustür.“

Ist Kurz also ein Populist? Populismus wird (nach Kas Mudde) als Ideologie definiert, welche die Gesellschaft in zwei Gruppen aufspaltet. Beide Gruppen sind (auf wundersame Weise) in sich gleichartig. Auf der einen Seite steht „das Volk“, die Braven und Guten, auf der anderen Seite „die Elite“, sie ist korrupt und verlogen. „Volk“ und „Elite“ kämpfen auf Leben und Tod. „Das Volk“ besitzt einen „Volkswillen“, er muss von einem „Volksführer“ (bzw. einem Volksverführer) zum Ausdruck gebracht werden. (In unserem neuen Buch haben wir – Nina Horacek und ich – diese Einteilung für Rechtspopulisten wie Donald Trump, Marine Le Pen, Alexander Gauland, Heinz-Christian Strache oder Viktor Orbán im Detail dokumentiert).

Diese Denkform findet sich aber bei Sebastian Kurz nicht. Er wettet nicht gegen „die Elite“ oder die EU insge-

samt. Kurz hat viele populistische Forderungen übernommen, ein Populist in einem ideologischen Sinn ist er nicht. Besorgniserregend ist aber die Annäherung an Viktor Orbán, die Kurz und Strache im Wahlkampf unternommen haben. Denn Orbán hat die Demokratie in Ungarn nachhaltig beschädigt: Alle wichtigen Institutionen sind von Parteigängern besetzt, pausenlos werden Gesetze im Schnellverfahren durch das Parlament gepeitscht, viele davon im Verfassungsrang. Und die Bevölkerung wird dauernd im Wahlkampfmodus gehalten, mit Anzeigenkampagnen, Plakatwellen und Fragebögen an alle Haushalte.

Dass die ÖVP insgesamt die Annäherung von Sebastian Kurz an Viktor Orbán ohne Einspruch duldet, ist ein Besorgnis erregender Vorgang. Denn die politische Elite eines Landes entscheidet letztlich, wohin die politische Reise geht. Ein Weg in eine autoritäre Republik sollte es nicht sein.

Dr. Walter O. Ötsch ist Ökonom und Kulturhistoriker und lehrte an der JKU. Seit 2015 ist er Professor an der Cusanus-Hochschule in Deutschland. Sein 2017 erschienenes Buch trägt den Titel „Populismus für Anfänger“.

Die Abbildungen auf den Seiten 3, 5, und 9 stammen aus der Neuerscheinung „Atlas unserer Zeit“ und wurden uns freundlicherweise vom Verlag zur Verfügung gestellt (DuMont 2017, 223 Seiten, ISBN 978-3832199302). Zu globalen grafischen Darstellungen über Themen wie „Müll im Meer“, „Twitterverbindungen“, „Friedfertigkeit“, „gefährdete Sprachen“ usw. hat der britische Sozialgeograf Alastair Bonnett erläuternde wissenschaftliche, aber gut lesbare Kommentare verfasst. Eine Empfehlung für Unterricht und Lehre.

## Impressum

das magazin der pädagogischen hochschule oö

## Eigentümer, Herausgeber und Verleger

© Pädagogische Hochschule Oberösterreich  
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz  
www.ph-ooe.at

## Für den Inhalt verantwortlich

DDr. Helmut Wagner

## Redaktion

Mag. Dr. Egbert Bernauer  
Mag. Dr. Karin Stöger  
DDr. Helmut Wagner  
Gastbeiträge müssen inhaltlich nicht mit der Meinung des Herausgebers übereinstimmen

## Gestaltung, Satz

Josef Philipp, MSc

## Lektorat

Christa Hagler, BEd MA

## Druck

Trauner Druck

