

*Christian Matzka*

*Ein gemeinsames Schulfach Geographie, Geschichte,  
Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Politische Bildung  
Beiträge zu einer österreichischen curricularen Diskussion*

## **1 Denken in Fächerbündeln**

### 1. 1. Schulhistorische Grundlagen – Gegenstandsschubladen

Seit langer Zeit wird das schubladenhafte Denken, das durch die Gestaltung der Stundentafeln der österreichischen Lehrpläne an Sekundarschulen entsteht, von an der Schule interessierten Menschen kritisiert, da die Gestaltung von Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und die Lösung von Problemen interdisziplinär und fächerübergreifend angelegt ist.<sup>1</sup> Auch ist die Gestaltung der Lehrpläne ein Ergebnis einer seit dem 19. Jahrhundert andauernden Entwicklung. Die Grundstruktur des Fächerkanons wurde im 19. Jahrhundert entwickelt und in späterer Folge ergänzt. Es gelang eigentlich bei keiner Schulreform diese starren Vorgaben der Fächerabfolge zu verändern.

In diesem fixen Rahmen finden sich in der gewohnten Abfolge die einzelnen Gegenstandsbezeichnungen, so auch im Lehrplan Neue Mittelschule aus dem Jahre 2012.<sup>2</sup> Die Gegenüberstellung mit dem Lehrplan für die unteren

---

<sup>1</sup> Sitte, W., Wohlschlägl, H. (Hg.) (2001). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ - Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Band 16)

<sup>2</sup> Die Neue Mittelschule (NMS) gilt als politisches Vorzeigeprojekt und soll ab 2016 die Hauptschule ersetzen. Der Lehrplan ist an den der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) angelehnt und auch in vielen Bereichen, wie Gegenstandsbezeichnungen, wortident. Dieser Schultyp der Sekundarstufe I ist von den Befürworterinnen und Befürwortern als gemeinsame Schule der zehn bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler vorgesehen. Daher wird in diesem Artikel der Lehrplan der NMS als Beispiel herangezogen.

Bürgerschulen zu Braunschweig aus dem Jahre 1885<sup>3</sup> zeigt, dass sich eigentlich nur ganz wenig wirklich verändert hat:

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

Die Fremdsprachen kamen im Laufe der Zeit, wenn auch in allen Klassen der Hauptschule<sup>4</sup> sehr spät dazu, allerdings die zweite Fremdsprache erst in der Neuen Mittelschule, und da nur bei der Führung eines sprachlichen geisteswissenschaftlichen und humanistischen Schwerpunktes. Auch in den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ist die Führung einer zweiten lebenden Fremdsprache in der Sekundarstufe I typenabhängig. Schönschreiben ist aus

<sup>3</sup> Revidierter Lehrplan für die unteren Bürgerschulen zu Braunschweig (1885). In: <https://archive.org/details/revidierterlehr00brgoog> (7. 1. 2014)

Lehrplan NMS (2012).

In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_an11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an11.pdf) (30. 9. 2013)

<sup>4</sup> Der Schultyp Hauptschule wird ab 2016 in Österreich flächendeckend durch die Neue Mittelschule, zur Zeit ein Schulversuch, ersetzt.

---

den Lehrplänen verschwunden, Ernährung und Haushalt sowie Werken dazugekommen.

Veränderungen und neue Entwicklungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft finden ihre Abbildung in den Lehrplänen nur durch Veränderungen der Gegenstandsbezeichnungen, in der Ergänzung der Gegenstandsbezeichnungen und in der Veränderung von Bildungszielen und Inhalten, deren Umsetzung aber oft sehr langwierig ist, da die Bezeichnungen nicht immer auf neue Ziele und Inhalte schließen lassen.

Dies kann an Hand der Gegenstandsbezeichnungen der ursprünglichen Gegenstände Geschichte und Geographie gezeigt werden. Die Notwendigkeit neue Inhalte in der Schule zu implementieren zeigt sich durch die Benennung Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde durch die Schulreform des Jahres 1962.<sup>5</sup> Jedoch ringt die Fachdidaktik und die Schulpraxis seit mehr als fünfzig Jahren mit der Frage des „und“, beziehungsweise einer Integration der neuen Bezeichnungen in einem neuen Fach. Was hat Geographie mit Wirtschaftskunde, Geschichte mit Sozialkunde zu tun? Die Politische Bildung ist erst im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts bei Geschichte angefügt worden. Der Gegenstand heißt nun Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Die fachdidaktische Bedeutung des Schrägstriches wird sicherlich einmal ein wichtiges Forschungsfeld werden. Ist das Wort „und“ noch nicht geklärt, kam der Schrägstrich als neues fachdidaktisches Problem hinzu. Die Problematik der Addition von Gegenständen und Bezeichnungen oder die integrative Sicht der Fächer stehen hier zur Diskussion. Werden in der Schulpraxis die einzelnen Bereiche nach- und nebeneinander abgearbeitet oder gibt es einen thematischen Ansatz, der eine interdisziplinäre Unterrichtsarbeit intendiert und auch erfordert?

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

Die Problematik dieser Entwicklung wird noch durch die LehrerInnenbildung verstärkt. An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sind die Träger der LehrerInnenbildung die ursprünglichen Fächer Geographie und Geschichte. Das breite inhaltliche Spektrum, das in den Bezeichnungen inten-

---

<sup>5</sup> Sitte C. (1989). Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS u. AHS) in Österreich nach 1945. Wien: Diss. Univ. Wien

diert wird, findet keine Entsprechung in den Curricula. Die vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich in ein Schulfach ergießen, werden durch die Lehrerinnen und Lehrer in der Schulpraxis nur mangelhaft gebündelt, da ja auch die LehrerInnenbildung die Schulfächer inhaltlich nicht abbildet.<sup>6</sup>

Daraus ergibt sich die Forderung, dass es einerseits in der LehrerInnenbildung zu einer Bündelung der wissenschaftlichen Disziplinen kommt und die Lehramtsstudien stärker interdisziplinär angelegt werden. Andererseits eine neu zu entwickelnde Fachdidaktik eine fachwissenschaftliche und fachdidaktische Disziplin dem Schulfach entsprechend entwickeln müsste. Dadurch könnte die Lücke zwischen der großen Zahl der wissenschaftlichen Disziplinen und dem Schulfach geschlossen, beziehungsweise ein wissenschaftlich begründetes Scharnier zwischen den Wissenschaften und dem Schulfach entwickelt werden. Die Folge wären Fächer, die kein „und“ und keinen „Schrägstrich“ brauchen, deren Bezeichnungen noch diskutiert werden müssten.<sup>7</sup>

## 1.2 Fächerdomänen

Um die Bündelung von Fächern, die Entwicklung von Flächenfächern und den Fachdidaktiken zu begründen, hat sich eine Arbeitsgruppe von MitarbeiterInnen der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, der Universität Wien, der Universität Klagenfurt und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich unter der Leitung von Roland Fischer und Ulrike Greiner in intensiven Diskussionsgruppen mit dieser Thematik beschäftigt. Dabei ging es um eine begründete Zusammenfassung der einzelnen Gegenstände beziehungsweise deren Teilbezeichnungen in Fächerbündel, die im ersten Schritt einer bekannten Logik der Einteilung der Wissenschaften folgt: Human- und Sozialwissenschaften, Natur- und Technikwissenschaften, Sprachen und Künste, Formalwissenschaften.

In der weiteren Betrachtung der Fächer und ihrem Beitrag zur Beschreibung und der Konstruktion von gegenständlichem Wissen der menschlichen und nicht-menschlichen Welt konnte zwischen den Polen „Freiheit“ und „Gesetzmäßigkeit“ differenziert werden. Die Darstellung, Kommunikation und Verar-

---

<sup>6</sup> Z. B. ist an der Universität Wien Kunstgeschichte kein Pflichtfach im Lehramtsstudium. ([www.Univie.ac.at](http://www.Univie.ac.at))

<sup>7</sup> Hellmer, S., Koenne, G., Matzka, C., Schwarz, I. (2012). Freier Mensch, individuell und kollektiv: Bildung zum/zur Global Citizen. In: Fischer, R., Greiner, U., Basstel, H. (Hg) (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Linz: Trauner. S. 60 - 94. (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 1)

---

beitung menschlicher und nichtmenschlicher Welt folgt ebenfalls der „Freiheit“ und der „Gesetzmäßigkeit“.<sup>8</sup> Eine fünfte Domäne, die in dem Koordinatensystem der erwähnten vier Domänen nicht Platz hat, aber für den menschlichen und nichtmenschlichen Bereich von großer Bedeutung ist, ist der Bereich gesamthafter Reflexion und der Transzendenz.<sup>9</sup>

Das Fächerbündel, das gemäß der entwickelten Logik in der Domäne Human- und Sozialwissenschaften, freier Mensch, individuell und kollektiv zusammengefasst wird, besteht aus Psychologie, Gruppendynamik, Organisationsdynamik, Geschichte, Politische Bildung, Rechtskunde, Wirtschaftskunde, und Geographie (als Sozialwissenschaft).<sup>10</sup>

Dieser theoretisch überlegte Ansatz, der die Fächer gemäß der menschlichen Aktivitäten und Entscheidungen, die frei, individuell und auch kollektiv gefasst und durchgeführt werden, und als den gemeinsamen Pol die Freiheit haben, unter ein gemeinsames Dach führt, kann in der Folge auch der Ansatz für weitere inhaltliche Diskussionen sein. Unter dem Ansatz Freiheit, Entscheidungen, individuell und kollektiv können viele thematische- inhaltliche Ansatzpunkte für eine interdisziplinäre Betrachtung entwickelt werden. Grundlage muss immer ein Thema mit einem gemeinsamen Richtziel sein, das von unterschiedlichen Disziplinen mit unterschiedlichen Teilzielen bearbeitet wird. Dadurch kann auch eine integrative Sicht von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Kultur entwickelt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen zu Mitgliedern der Gesellschaft werden, die individuell und auch im Kollektiv Entscheidungen treffen können und sich auch der Freiheit in der Entscheidung bewusst werden. Daraus kann eine Gesellschaft entstehen, der verstärkt bewusst ist, dass die Gestaltung und Entwicklung des menschlichen Lebens von der freien Entscheidung Einzelner und Gruppen abhängt. Wenn dieses Bewusstsein entwickelt wird, interdisziplinär zu denken, zu handeln und aktiv an der Gestaltung des Lebensumfeldes mitzuarbeiten, werden die Herausforderungen der Zukunft in einer inklusiven Gesellschaft zu bewältigen sein.<sup>11</sup>

### 1.3 Wie es nicht sein soll: der Lehrplan der Höheren technischen Lehranstalten

---

<sup>8</sup> Fischer, R., Greiner, U. (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. In: Fischer, R., Greiner, U., Bastel, H. (Hg) (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Linz: Trauner. S. 31 - 59. (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 1). Hier 53, 54

<sup>9</sup> Fischer, Greiner (2012). S. 53.

<sup>10</sup> Fischer, Greiner, (2012). S. 43.

<sup>11</sup> Acemoglu D., Robinson J. A. (2013). Warum Nationen scheitern. Frankfurt/Main: S. Fischer.

Für die Höheren technischen Lehranstalten (HTL) wurden im Jahre 2011 neue Lehrpläne verordnet.<sup>12</sup> Dabei kam es zu einer Zusammenlegung der Unterrichtsgegenstände Geschichte, Geographie, Volkswirtschaftslehre und Politische Bildung. Das so entwickelte Fach hat nun die Bezeichnung *GEOGRAFIE, GESCHICHTE UND POLITISCHE BILDUNG (einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen)*. Wie schon weiter oben erwähnt, sollte der Blick auf Interpunktionen, Konjunktionen und Klammern gerichtet werden. Was hat das alles zu bedeuten? Ist hier ein neues Fach entstanden? Gibt es da abseits der LehrerInnenbildung eine Entwicklung, die den oben dargestellten Domänen entspricht? Bei einer näheren Betrachtung wird der kritische Beobachter, die kritische Beobachterin leider enttäuscht. Es handelt sich um den alten Wein in neuen Schläuchen und der Verdacht liegt nahe, dass da standespolitisches Denken, Fächerbefindlichkeiten und Budgetfragen im Vordergrund der Überlegungen standen.

Eine Schuldzuweisung kann aber auch der Fachdidaktik nicht erspart werden, da für die schulpraktische Arbeit in den meisten Fällen keine Konzepte vorliegen und die Lehrerinnen und Lehrer, die ja auch in ausgewählten Gruppen die Lehrpläne entwickeln, in ihrer Arbeit alleine gelassen werden.<sup>13</sup> Dies zeigt wiederum, wie weiter oben erwähnt, die Notwendigkeit einer Neukonzeption der Fachdidaktiken an den LehrerInnenbildungsinstitutionen.

Betrachtet man die Lehrpläne der HTL dann wird das Schubladendenken aus dem 19. Jahrhundert im 21. Jahrhundert wieder sichtbar. Die einzelnen Teilgegenstände werden hier *Kompetenzbereiche* genannt und einzelnen Jahrgängen zugeordnet. Das ergibt dann den Unterricht in Geographie im I. und IV. Jahrgang, in Geschichte II., III. und IV. Jahrgang, in Politischer Bildung im II., III., und IV. Jahrgang und in Volkswirtschaftliche Grundlagen im III. Jahrgang. Die in den Jahrgängen I bis IV vorgesehen je zwei Jahreswochenstunden werden auf die einzelnen Bereiche verteilt.

---

<sup>12</sup> Lehrplan HTL (2011). In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007451> (30.9. 2013).

<sup>13</sup> Die Fachdidaktik ist an den österreichischen Universitäten ein leider vernachlässigter Bereich. Wenige bis keine Lehrstühle, wenig universitäres Personal kennzeichnen die Situation. An der Universität Wien wurden in den letzten Jahren Fachdidaktik Zentren ohne der hinreichenden personellen Ausstattung gegründet. (<https://fdz-gw.univie.ac.at>)

---

Diese Addition der Fächer, die jeder fächerübergreifenden oder fächerbindenden Idee oder Konzeption widerspricht und eine Neukonzeption vollkommen vermissen lässt, bildet sich auch in den dazu entwickelten Schulbüchern ab. Die einzelnen Fächer, hier *Kompetenzbereiche* genannt, werden einzeln, nacheinander in den Büchern abgehandelt. Es entsteht der Eindruck, als wären die schon vorhandenen einzelnen Lehrwerke in einem Buch zusammengefasst worden.

Im Lehrwerk Vernetzungen HTL 1, 2<sup>14</sup> werden folgende Themenbereiche für den Kompetenzbereich Geografie ausgewiesen:

*Die Welt ist Geografie, Wie Landschaften entstehen, Wetter und Klima, Wirtschaftliche Nutzung verändert die Erde, Die Bevölkerung auf unserem Planeten, Geografische Gliederungsprinzipien.*

Der Kompetenzbereich Geschichte in Vernetzungen HTL 1, 2 sieht folgenden Themenbereiche vor:

*Vergangenheit und Geschichte, Epochen und Veränderungen: Urgeschichte - Frühe Hochkulturen – Antike – Mittelalter, Frühe Neuzeit, Absolutismus - Wegbereiter des modernen Staates Industrialisierung und veränderte Arbeitswelten, Österreich vom aufgeklärten Absolutismus bis zur Gegenwart.*

Der Kompetenzbereich Politische Bildung wird laut Lehrbuch Vernetzungen I, II mit folgenden Themen ausgestattet:

*Grundlagen der Politische Bildung, Bedeutung der politischen Bildung, Spielregeln der Demokratie, Sozialpartnerschaft, Gebietskörperschaften, Zivilgesellschaftliche Partizipation, Die Rolle der Medien.*

Die Auflistung der Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass jeder fächerübergreifende Ansatz fehlt. Die Inhalte werden einfach addiert, und die Fächer auch unterschiedlichen Jahrgängen zugeordnet.

Die Reaktionen auf diese Entwicklungen waren differenziert. Josef Aff bezeichnet diese Entwicklung als einen *curricularen Willkürakt* und bezweifelt, dass dieses Fach seriös von den Lehrkräften unterrichtet werden kann, da es ja weder die dazugehörige LehrerInnenbildung noch den empirischen Beweis dafür gibt, dass diese Fächerbündelung zu einem verstärkten fächerübergreifenden, interdisziplinär angelegten Unterricht, unter der Beteiligung vieler Lehrerinnen und Lehrer führt.<sup>15</sup> Auch Herbert Pichler kritisiert die fehlenden

---

<sup>14</sup> Derflinger M. u. a. (2013). Vernetzungen HTL 1, 2. Linz: Trauner.

<sup>15</sup> Aff, J. (o. J.). Warnung vor einseitigen pädagogischen Kursausschlägen in der aktuellen BMHS-Lehrplanreform. Wien: WU. In:

[http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aff\\_josef/kolumnen/kolumne022010](http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aff_josef/kolumnen/kolumne022010) (8. 1. 2014).

Überschneidungsbereiche, die zu interdisziplinären Ansätzen führen könnten.<sup>16</sup> Gerhard Tanzer sieht die Angelegenheit ambivalenter. Einerseits wird die Entwicklung positiv gesehen, da *Politische Bildung, Geschichte oder Geografie* kein *randständiges Kleinstfach* sind, aber andererseits die Reduzierung des *genuinen Geschichtsunterrichts* beklagt wird.<sup>17</sup>

## 2 Neue Entwicklungen brauchen neue Konzepte

### 2. 1. PädagogInnenbildung Neu

Nach langen und intensiven Jahren der Diskussion über eine Reform der LehrerInnenbildung verabschiedete der Österreichische Nationalrat die Novellen des Hochschulgesetzes und des Universitätsgesetzes. Dadurch wird eine einheitliche LehrerInnenbildung an allen österreichischen Schultypen an den Institutionen der LehrerInnenbildung möglich. Auch die Kooperation der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ist in der gesetzlichen Grundlage der PädagogInnenbildung Neu verpflichtend in einigen Bereichen vorgeschrieben, Dadurch kann an neue Entwicklungen gedacht und möglicherweise neue Konzepte für die Schulpraxis durch die Bündelung der Stärken der unterschiedlichen Institutionen entwickelt werden.

Nicht nur die Stärken der Institutionen, sondern auch die wissenschaftlichen Stärken der unterschiedlichen Fachbereiche können in neuen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Konzepten gebündelt, zueinander geführt und somit Grundlagen für kompetenzorientierte zukunftsorientierte Flächenfächer der LehrerInnenbildung darstellen.

Dabei eröffnen sich laut Gesetzestext für eine fächerübergreifende und fächerverbindende Sicht der Schulfächer neue Möglichkeiten:

*Bei Bachelorstudien für die Sekundarstufe (Allgemeinbildung) können entweder zwei Studienfächer bzw. ein sogenanntes „kohärentes Fächerbündel“ (ein Bündel aus mindestens zwei einander überschneidender Studienfächer),*

---

<sup>16</sup> Pichler, H. (2012).K. O. für die Kompetenzorientierung?. In: GW-Unterricht 126. Wien:

[http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Pichler\\_HTL\\_gekuerzt\\_gwu126\\_2012.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Pichler_HTL_gekuerzt_gwu126_2012.pdf) (30. 9. 2013).

<sup>17</sup> Tanzer, G. (2011). Politische Bildung in der HTL. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 34. Wien: [http://www.politischebildung.com/pdfs/34\\_fachdid.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/34_fachdid.pdf) (30. 9. 2013).



---

oder ein Studienfach und ein Schwerpunkt gewählt werden (z. B. Medienpädagogik oder Berufsorientierung).<sup>18</sup>

Diese neue Sicht der fächerorientierten LehrerInnenbildung eröffnet die Möglichkeit, das seit dem 19. Jahrhundert tradierte Fachschuladendenken zu überwinden. Sind es einerseits Möglichkeiten die Stärken der einzelnen Fächer an bestimmte Ziele und Inhalte einer zukunfts- und lösungsorientierten fachlichen Bildung zu knüpfen, so können andererseits Fächer mit Schwerpunkten verbunden werden. Auch dies führt zu einer stärkeren Fokussierung fachlicher Inhalte. Dadurch kann schon in der LehrerInnenbildung die fächerübergreifende Kompetenz entwickelt werden, da Fachinhalte zugespitzt und somit punktgenau für die tägliche Arbeit in der Schulpraxis thematisch vorbereitet und entwickelt werden. Dies bedarf auch einer genauen Definition und Vereinbarung von thematischen Inhalten, an denen das Fächerbündel entstehen, wachsen und bei den Studierenden entwickelt werden kann. Auch die Verbindung mit einem Schwerpunkt erfordert die Bezeichnung von thematischen Inhalten, die zu dieser verstärkten Verbindung von fachlichen Inhalten des Studienfaches mit dem Schwerpunkt führen können.

Die Zukunft sollte daher nicht dem tradierten Nebeneinander von Fächern gehören, wo erst die Studierenden für sich die Verbindung finden und herstellen müssen, sondern in einem Miteinander von Fächern und Schwerpunkten, das sich schon in den Curricula abbilden sollte. Nur die intensive Beschäftigung mit fächerübergreifenden und interdisziplinären Zielen und Inhalten während des Studiums kann eine Zukunft in den Schulen, in denen in Fächerbündeln, Flächenfächern und interdisziplinären Konzepten gedacht und gelebt wird, ermöglichen. Es wird auch auf die Kenntnisse und Fertigkeiten zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ankommen, sich in den fächerübergreifenden Konzepten gemäß ihrer Herkunftsfächer zu finden und zu behaupten.

Es muss allerdings auch die Forderung aufgestellt werden, dass dies nicht nur für die speziellen Fälle der „kohärenten Fächerbündel“ und der Verbindung mit einem Schwerpunkt gelten sollte, sondern eigentlich bei allen Fächerkombinationen der fächerverbindende Aspekt im Vordergrund stehen sollte.

Dies erfordert eine intensive Nachdenkphase in der Entwicklung von Curricula um die Fehler, die bei der Erstellung des HTL-Lehrplanes gemacht wurden, zu vermeiden. Es ist ein fächerübergreifendes Denken, gebunden an Ziele und Inhalte zu entwickeln, wobei jedes Fach sich Gedanken darüber machen

---

<sup>18</sup> Pädagoginnenbildung Neu. In:

[http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I\\_02348/fname\\_304980.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/fname_304980.pdf)  
(30. 9. 2013).

muss, welche Stärken und welcher Beitrag zur jeweiligen Thematik beizutragen sind.

Die Folge ist die Verabschiedung von einem Schubladendenken, dem standespolitisches Denken, und die Öffnung zu anderen Fächern hin, um Grenzen überwinden zu können. Nur die Öffnung der Fächer, interdisziplinäre Ansätze und Mut zum gemeinsamen Arbeiten werden diese Fächerbündel sowohl in der LehrerInnenbildung als auch in der schulischen Praxis möglich machen.

Der Gesetzestext bietet somit die Möglichkeit die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Wirtschaft und Politische Bildung zu einem Fächerbündel zusammenzuführen und damit die Grundlage zu schaffen, dass es in der Schule von morgen zu einem stärkeren fächerübergreifenden und fächerverbindenden Denken kommt.

## 2. 2. Die Neue Mittelschule – Neue Wege der Fächer?

Die fächerübergreifenden Konzepte und Ideen haben Eingang in den Lehrplan der Neuen Mittelschule gefunden und bekommen dabei auch einen hohen Stellenwert zugewiesen.

In den Leitvorstellungen wird dazu festgestellt:<sup>19</sup>

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

Im Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit der einzelnen Fächer schon intendiert:<sup>20</sup>

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

Im Bereich der allgemeinen didaktischen Grundsätze sind im Bereich des interkulturellen Lernens ebenfalls die Begründungen für Fächerbündel zu finden:<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> BMUKK (2012): Lehrplan Neue Mittelschule (NMS). S. 1. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_an1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf) (30. 9. 2013)

<sup>20</sup> Lehrplan NMS. S. 4.

<sup>21</sup> Lehrplan NMS. S. 7.

---

*Interkulturelle Bildung behandelt nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer bzw. sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.*

Im Abschnitt der Schul- und Unterrichtsplanung ist der fächerübergreifende und fächerverbindende Unterricht ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsarbeit an einer Neuen Mittelschule. Es können schulautonom Gegenstände mit *fächerübergreifendem Charakter* geschaffen werden und Unterrichtsgegenstände können *zusammengelegt* werden.<sup>22</sup>

Dem fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht wird großes Augenmerk geschenkt.<sup>23</sup>

*Die Tradition des Fachunterrichts trägt der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung. Gleichzeitig sind der Schule aber Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. Dabei erfolgt eine Bündelung von allgemeinen und fachspezifischen Zielen unter einem speziellen Blickwinkel, wodurch es den Schülerinnen und Schülern eher ermöglicht wird, sich Wissen in größeren Zusammenhängen selbstständig anzueignen.*

*Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen. Die Organisation des nach Fächern getrennten Unterrichts bleibt hier bestehen.*

*Bei fächerübergreifender Unterrichtsgestaltung steht ein komplexes, meist lebens- oder gesellschaftsrelevantes Thema oder Vorhaben im Mittelpunkt. Die einzelnen Unterrichtsgegenstände haben im integrativen Zusammenwirken - zB im Sinne des Projektunterrichts - ihren themenspezifischen Beitrag zu leisten.*

Die in den Gesetzestexten der *PädagogInnenbildung Neu* dargestellten fachübergreifenden Möglichkeiten der curricularen Entwicklung in der LehrerInnenbildung finden ihre Entsprechung im Lehrplan der Neuen Mittelschule. Diese sehr intensiven Forderungen des Lehrplanes stellen hohe Anforderungen an die LehrerInnen und Lehrer, die verstärkt fächerübergreifend und fächerverbindend unterrichten.

---

<sup>22</sup> Lehrplan NMS. S. 14-15.

<sup>23</sup> Lehrplan NMS. S. 15-16.

bindend denken sollen. Auch die Zusammenlegung von Fächern bedarf einer fachlichen Bildung, die das Denken in übergreifenden Zusammenhängen möglich macht. Der Lehrplan zeigt auch genau auf, wie der Weg beschritten werden soll. Es werden Ziele gebündelt und komplexe Themen gefunden, an denen fächerverbindend oder fächerübergreifend gearbeitet werden kann. Dies ist eindeutig als Absage an eine Addition von willkürlich aneinandergereihten fachlichen Inhalten zu verstehen. Vor der Unterrichtspraxis muss es während der Planung zu einer Verständigung über Ziele und Inhalte kommen. Dies bedarf verstärkter Arbeit in LehrerInnenteams und eine fachliche Fundierung, die das Arbeiten an gemeinsamen Themen möglich macht. Die LehrerInnenbildung sollte daher einerseits die fachliche Verankerung der Studierenden fördern, aber auch andererseits die Öffnung zu fächerübergreifender Arbeit stärken und möglich machen.

### **3 Global Citizenship Education – Ein brauchbares Konzept für ein Fächerbündel Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Wirtschaft und Politische Bildung?**

Blicken interessierte LehrerInnenbildnerInnen über den österreichischen Tellerrand, dann eröffnen sich einige Perspektiven, die im internationalen Umfeld schon länger Thema des Diskurses sind. Dabei sind Konzepte zu Global Citizenship Education von Interesse. Gehen diese doch meistens von Zielen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, die für einen Global Citizen der Zukunft von großer Bedeutung sein werden.

Die Entwicklung des Global Citizen wird gemäß der Definitionen von Taso G.Lagos an der Washington University folgendermaßen begründet:<sup>24</sup>

Die Differenzierung der nationalen und internationalen Rechtssysteme und das **Leben in transnationalen Normen**, die vereinbart werden, legen die Global Citizen Grundlage.

Die Basis der Entwicklung sind in den „**Graswurzel**“ **Aktivitäten** zu suchen. Internationale Umweltaktivitäten, die von den Bürgern ausgehen, führen zu gemeinsamen Interessen (z. B. Klimabündnis, Global 2000, Greenpeace, Amnesty International).

---

<sup>24</sup> Lagos, T. G. (o. J.). Global Citizenship-Towards a Definition. In: <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf> (11. 1. 2014).

---

Die **Auflösung der Zeit-Raum Beziehungen** führen zu einer Gleichzeitigkeit im globalen System. Dies macht eine weltweite Partizipation an Entwicklungen und Entscheidungen möglich.

**Internationale Abkommen**, die die Bürokratie vereinfachen, führen tendenziell zur Standardisierung von citizenship.

Durch Global Citizenship Education werden Menschen befähigt, an der Gesellschaft mündig und aktiv zu partizipieren, in dem die lokalen, regionalen, nationalen und globalen Konzepte und Entwicklungen zueinander in Beziehung gesetzt und die gegenseitigen Abhängigkeiten bewusst gemacht werden. Wissen und Verstehen, Verhalten und Fertigkeiten, Werte und Haltungen sollen in der Schule vermittelt werden.<sup>25</sup> Global Citizenship Education soll auch als Basis für soziale Lernprozesse gesehen werden.<sup>26</sup>

In der internationalen Diskussion werden auch immer wieder unterschiedliche Themenkreise als Grundlage der schulischen Arbeit angeboten. In den Niederlanden sind für ein Curriculum Global Citizenship folgende Themen vorgeschlagen worden:<sup>27</sup>

*Vielfalt, Identitäten, Menschenrechte, nachhaltige Entwicklung, Globalisierung, Nord- Süd Teilung, Friede und Konflikt, globale Partizipation der Menschen.*

Die Charity Organisation Oxfam<sup>28</sup> hat ein Konzept für den Bereich der Global Citizenship Education entwickelt. Dabei stehen im Bereich Knowledge and understanding die Themenbereiche Social justice and equity, Diversity, Globalisation and interdependence, Sustainable development und Peace and conflict im Mittelpunkt der Betrachtung. Die angebotenen Inhalte sind im Einklang mit den Themen, die in den Niederlanden gedacht werden.

In Österreich hat sich die Organisation BAOBAB seit vielen Jahren mit der Thematik des globalen Lernens auseinandergesetzt. Dabei werden sehr weit gefasste Themenkreise angesprochen:<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Nagel, M: (2009). Windows on the World: Global Citizenship in Dutch Education. In: Donert, K., Ari, Y., Attard, M., O' Reilly, G., Schmeinck, D. (ed. ) (2009). Geographical Diversity. S. 39 – 43. Berlin: Mensch und Buch Verlag. (= Geography in Higher Education 9).

<sup>26</sup> Schrüfer, G., Schwarz, I. (2010). Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

<sup>27</sup> Nagel, M: (2009). Windows on the World: Global Citizenship in Dutch Education. In: Donert, K., Ari, Y., Attard, M., O' Reilly, G., Schmeinck, D. (ed. ) (2009). Geographical Diversity. S. 39 – 43. Berlin: Mensch und Buch Verlag. (= Geography in Higher Education 9)

<sup>28</sup> OXFAM (2006). Education for Global Citizenship. A guide for schools. In: [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx) (11. 1. 2014).

<sup>29</sup> BAOBAB. Globales Lernen. In: <http://www.baobab.at/globales-lernen> (11. 1. 2014).

*Das integrative Lernkonzept bezieht Fragen der Friedens- und Menschenrechts-, Umwelterziehung, interkulturellen und entwicklungspolitischen Bildung ein und erfordert Lehr- und Lernmethoden, die interdisziplinär, interaktiv, kooperativ sowie handlungs- und erfahrungsorientiert sind.*

An der Universität Klagenfurt entstand ein Universitätslehrgang Global Citizenship Education.<sup>30</sup> Auch hier werden sehr weite Themenfelder angegeben. Themen sind *Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik, fachliche und didaktische Kompetenzen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, Umsetzung von kompetenzorientierter Politischer Bildung, Globalem Lernen, Interkultureller Bildung sowie Friedenspädagogik.*

Inga Gryl, Thomas Jekel und Karl Donert bringen aus der Sicht der Geographie die Raumfrage in die Diskussion einer Citizenship Education ein. Folgende Feststellungen werden gemacht:<sup>31</sup>

*Spatial citizenship education thus is about learning how to navigate this world in respect to a) the physical world, b) the meanings attached to the physical objects and environment and c) the power relations involved in the production of meaning.*

Ein *Spatial Citizen* wird somit folgendermaßen definiert: *In order to fully participate in society a spatially literate person should be able to interpret and critically reflect on spatial representations, communicate with the aid of maps and other spatial representations, and can express location-specific opinions using geo-media.*

Ingrid Schwarz und Christian Matzka haben für eine **thematische Umsetzung eines Fächerbündels folgende Themenbereiche** aus der Sicht von Geographie, Geschichte, Wirtschaft und Politische Bildung basierend auf internationalen und nationalen Konzepten von Global Citizenship Education vorgeschlagen:<sup>32</sup> *Lokal und Global, Zentren und Peripherien, Politik – Gesellschaft, Macht – Ohnmacht, Frieden – Konflikt, Nähe – Ferne, Gegenwart – Zukunft, Orte – und Nichtorte, Politische Werbung/Plakate und Parteien, Umweltkatastrophen – Nachbar in Not, Holocaust Education, Wahlrecht, Ethnische Minderheiten, Vielfalt (kulturell, ethnisch, politisch, sozial), Weltwirtschaft.*

---

<sup>30</sup> Universität Klagenfurt (2012). ULG Global Citizenship Education. In: [https://campus.aau.at/ulgng/ctl/details/show?sprache\\_nr=35&stpkey=325](https://campus.aau.at/ulgng/ctl/details/show?sprache_nr=35&stpkey=325) (30. 9. 2013).

<sup>31</sup> Gryl, I., Donert, K., Jekel, T. (2010). GI & Spatial Citizenship. In: Jekel, T., Koller, A., Donert, K. (2010). Learning with GI V. Berlin, Offenbach: Wichmann, S. 2-11. [http://www.oeaw-giscience.org/download/SPACIT/SPACIT\\_2010.pdf](http://www.oeaw-giscience.org/download/SPACIT/SPACIT_2010.pdf) (12. 1. 2013)

<sup>32</sup> Hellmer, Koenne, Matzka, Schwarz (2012). S. 76-77, 80-81.

---

An Hand dieser Themenkreise können die einzelnen Zulieferfächer in einem Fächerbündel Ziele und Kompetenzen entwickeln, die zu einem gemeinsamen Ziel, die Bildung eines Global Citizen, führen.

Vergleicht man die internationalen mit den österreichischen Konzepten, dann wird sichtbar, dass es in Österreich oft wenig Konkretisierung gibt. Die Themenfelder sind sehr offen und lassen wiederum die LehrerInnen und Lehrer in der Findung der Ziele und Inhalte weitestgehend alleine. Die in den internationalen Konzepten angesprochenen Themenkreise ermöglichen eine fachliche Diskussion mit welchen Inhalten jedes Fach in einem Fächerbündel und einem fächerübergreifenden Zugang zu dem jeweiligen Thema etwas beitragen kann.

Nur festzustellen, dass globales Lernen und Politische Bildung durchgeführt werden, ist zu wenig. Welche Themen konstituieren Politische Bildung und Globales Lernen aus der Sicht von Geographie, Wirtschaft, Sozialkunde, Geschichte und Politik? An Hand welcher Inhalte kann globales Lernen erarbeitet werden? Das müssen die Fragen einer zukünftigen LehrerInnenbildung sein, wenn die hohen Ziele der PädagogInnenbildung Neu und der Neuen Mittelschule „kohärente“ Fächerbündel, fächerübergreifender- und fächerverbindender Unterricht und neue interdisziplinäre Gegenstände umgesetzt werden sollen.

## 4 Literatur

- Acemoglu D., Robinson J. A. (2013). Warum Nationen scheitern. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Aff, J. (o. J.). Warnung vor einseitigen pädagogischen Kursausschlägen in der aktuellen BMHS-Lehrplanreform. Wien: WU. In: [http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aff\\_josef/kolumnen/kolumne022010](http://www.wu.ac.at/wipaed/institute/facultymembers/aff_josef/kolumnen/kolumne022010) (8. 1. 2014).
- BAOBAB. Globales Lernen. In: <http://www.baobab.at/globales-lernen> (11. 1. 2014).
- BMUKK (2012): Lehrplan Neue Mittelschule (NMS). S. 1. In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_an1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_an1.pdf) (30. 9. 2013).
- Derflinger M. u. a. (2013). Vernetzungen HTL 1, 2. Linz: Trauner.
- Fischer, R., Greiner, U. (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. In: Fischer, R., Greiner, U., Bastel, H. (Hg) (2012). Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. S. 31 – 59. Linz: Trauner. (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 1)
- Gryl, I, Donert, K., Jekel, T. (2010). GI & Spatial Citizenship. In: Jekel, T., Koller, A., Donert, K. (2010). Learning with GI V. S. 2 -11. Berlin, Offenbach: Wichmann, S. 2-11. [http://www.oeaw-giscience.org/download/SPACIT/SPACIT\\_2010.pdf](http://www.oeaw-giscience.org/download/SPACIT/SPACIT_2010.pdf) (12. 1. 2014).

- Haubrich, H. (Hg.) (2006). *Geographie unterrichten lernen*. München: Oldenbourg.
- Hellmer, S., Koenne, G., Matzka, C., Schwarz, I. (2012). Freier Mensch, individuell und kollektiv: Bildung zum/zur Global Citizen. In: Fischer, R., Greiner, U., Bastel, H. (Hg) (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. S. 60 – 94. Linz: Trauner. (= Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 1)
- Lagos, T. G. (o. J.). Global Citizenship-Towards a Definition. In: <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf> (11. 1. 2014).
- Lehrplan HTL (2011). In: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007451> (30.9. 2013).
- Lehrplan NMS (2012). In: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgb1a\\_2012\\_ii\\_185\\_an11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgb1a_2012_ii_185_an11.pdf) (30. 9. 2013).
- Matzka, C. (2008). Politische Bildung im schulischen Alltag. Beiträge zu einem politisch orientierten Unterricht. In: *ide 4* (2008), 47-55. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Hg. Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt)
- Matzka, C. (2011). Die KPH Wien/Krems – Kompetente PädagogInnen Heranbilden. Eine Einführung in das Jahrbuch der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. In: Rektorat der KPH Wien/Krems (Hg.) (2011). *Zweites Hochschuljahrbuch*. S. 13 – 17. Wien: KPH Wien/Krems.
- Nagel, M: (2009). *Windows on the World: Global Citizenship in Dutch Education*. In: Donert, K., Ari, Y., Attard, M., O’ Reilly, G., Schmeinek, D. (ed. ) (2009). *Geographical Diversity*. S. 39 – 43. Berlin: Mensch und Buch Verlag. (= *Geography in Higher Education 9*).
- O’Reilly, G., Matzka, C. (2009). *Contested Spaces of Memory and Identity: Lingering Impacts*. In: Keane, M., Villanueva, M. (ed.) (2009), *Thinking European(s): New Geographies of Place, Cultures and Identities*. P. 160 – 187. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- OXFAM (2006). *Education for Global Citizenship. A guide for schools*. In: [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx) (11. 1. 2014).
- Pädagoginnenbildung Neu. In: [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I\\_02348/fname\\_304980.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02348/fname_304980.pdf) (30. 9. 2013).
- Pichler, H. (2012). *K. O. für die Kompetenzorientierung?*. In: *GW-Unterricht 126*. Wien: [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Pichler\\_HTL\\_gekuerzt\\_gwu126\\_2012.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Pichler_HTL_gekuerzt_gwu126_2012.pdf) (30. 9. 2013).
- Revidierter Lehrplan für die unteren Bürgerschulen zu Braunschweig (1885). In: <https://archive.org/details/revidierterlehr00brgoog> (7. 1. 2014).
- Schrüfer, G., Schwarz, I. (2010). *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.



- 
- Sitte C. (1989). Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS u. AHS) in Österreich nach 1945. Wien: Diss. Univ. Wien.
- Sitte, W., Wohlschlägl, H. (Hg.) (2001). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ - Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde Band 16)
- Tanzer, G. (2011). Politische Bildung in der HTL. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 34. Wien:  
[http://www.politischebildung.com/pdfs/34\\_fachdid.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/34_fachdid.pdf) (30. 9. 2013).
- Universität Klagenfurt (2012). ULG Global Citizenship Education. In:  
[https://campus.aau.at/ulgng/ctl/details/show?sprache\\_nr=35&stpkey=325](https://campus.aau.at/ulgng/ctl/details/show?sprache_nr=35&stpkey=325)  
(30. 9. 2013).

Christian Matzka

Mag. Dr., Hochschulprofessor an der KPH Wien/Krems, Universitätslektor an der Universität Wien, Lehrer an BHS 1985 – 2007. Schulleiter an der HBLTW Wien 13 1999 – 2001, Vizerektor der KPH Wien/Krems 2007 – 2011, Herodot Geograph 2006 – 2009, Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Kustos des Stadtmuseums Purkersdorf, Vizebürgermeister und Stadtrat für Kultur und Wissenschaft der Stadtgemeinde Purkersdorf seit 2010.