



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Didaktische Konzepte und Modelle in der universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung:

Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen von angehenden
„Geographie und Wirtschaftskunde“-JunglehrerInnen

verfasst von

Philipp Huber

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Französisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, im März 2015

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht die universitäre fachdidaktische Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung hinsichtlich der Akzeptanz und der Nachhaltigkeit vermittelter didaktischer Konzepte und Modelle. Da die Studierenden des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde im Laufe ihres Studiums unter anderem dem curriculumstheoretischen Ansatz von Robinsohn und dem kritisch-konstruktiven Didaktikansatz von Klafki begegnen, wurden deren Bedeutungen für die Fachdidaktik im Allgemeinen, als auch für die Fachdidaktik am Wiener Institut analysiert. Im Anschluss wurden mit Hilfe einer schriftlichen, standardisierten Befragung Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen von angehenden Wiener JunglehrerInnen (Studierende und UnterrichtspraktikantInnen) bezüglich dieser Konzepte ermittelt. Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen hinsichtlich der jeweiligen Modelle, Zusammenhänge dieser Variablen und Unterschiede zwischen Studierenden und UnterrichtspraktikantInnen waren dabei wesentliche Analyse Kriterien.

Schlüsselwörter: Curriculumtheorie – Kritisch-konstruktive Didaktik – Robinsohn – Klafki – Fachdidaktik – Geographie und Wirtschaftskunde – Wien

Abstract

This thesis investigates teachers' education at graduate level at the Institute for Geography and Regional Research (University of Vienna), focusing on didactic concepts and models. Students aiming to become teachers in Geography and Economics encounter both the curriculum theory approach by Robinsohn and the critical-constructive approach by Klafki during their studies. The significance of these approaches for teachers' education in general and for the Vienna Institute for Geography was analyzed. Thereafter data on knowledge levels and self-report data of student teachers' and teacher trainees' competences related to the two approaches were investigated on the basis of a questionnaire. Knowledge levels and skills' estimation, relationships between these variables and differences between teacher trainees and student teachers were analyzed.

Key words: curriculum theory – critical-constructive didactics – Robinsohn – Klafki – didactics – geography and economy – Vienna

Danke,

Mama und Papa

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Begriffsklärung Fachdidaktik und Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde	6
2.1. Der Begriff Fachdidaktik.....	6
2.2. Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde).....	10
2.2.1. Fachdidaktik GW – eine Fachdidaktik wie jede andere?.....	10
2.2.2. Auf die Fachdidaktik GW wirkende Einflussfaktoren.....	13
3. Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde am Wiener IfGR	14
3.1. Die Wichtigkeit einer universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung	14
3.2. Der Fachdidaktische Grundkonsens und aktuelle fachdidaktische Ausbildungsanteile im Unterrichtsfach GW am IfGR	17
4. Ausgewählte didaktische Modelle der Fachdidaktik GW am IfGR	23
4.1. Begriffsklärung Didaktische Modelle	23
4.2. Curriculumstheoretische Didaktik	26
4.2.1. Ausgangssituation	26
4.2.2. Der sozialgeographische Ansatz und seine Bedeutung für die (deutsche) Schulgeographie.....	27
4.2.3. Der curriculare und lernzielorientierte Ansatz.....	29
4.2.4. Kritik am curriculumstheoretischen und sozialgeographischen Ansatz	35
4.2.5. Curriculumreform oder –reförmchen?	37
4.2.6. Konkrete curriculare Didaktikansätze in der Wiener GW-Fachdidaktik	39
4.3. Kritisch-konstruktive Didaktik.....	41
4.3.1. Ausgangssituation	41
4.3.2. Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik	41
4.3.3. Kernelemente kritisch-konstruktiver Didaktik	44
4.3.4. Kritik am kritisch-konstruktiven Ansatz	47
4.3.5. Konkrete kritisch-konstruktive Didaktikansätze der Wiener FD-GW-Ausbildung	50

5. Grundlagen für die empirische Untersuchung	53
5.1. Forschungsgegenstand	53
5.2. Wahl der Methode.....	53
5.3. Auswahl der befragten Personen	55
5.4. Fragebogenkonzeption und Durchführung der Befragung.....	55
5.5. Forschungsfragen und Hypothesen (inkl. Erwartungshaltung)	59
6. Kompetenzeinschätzung und Wissensstände von angehenden JunglehrerInnen: Ergebnisse der empirischen Untersuchung	63
6.1. Allgemeine deskriptive Auswertung	63
6.2. Unterschiede zwischen UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden hinsichtlich Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen	73
6.3. Der Einsatz spezifischer didaktischer Prinzipien im eigenen Unterricht	85
6.4. Der Einfluss der fachdidaktischen Ausbildung auf Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen.....	89
7. Diskussion	92
7.1. Hypothesenüberprüfung	92
7.2. Beantwortung der Forschungsfragen	95
7.3. Wissensstände	97
7.4. Kompetenzeinschätzungen.....	98
7.5. Zusammenhänge zwischen Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen	99
8. Zusammenfassung und Ausblick	100
Bibliographie.....	103
Abbildungsverzeichnis	107
Tabellenverzeichnis.....	108
Anhang	A
Fragebogen.....	A
Lebenslauf	B

1. Einleitung

Um Geographie „drauf“ zu haben,
müßte man 50 Semester studieren.

(Schmidt-Wulffen 1991, S. 79)

50 Semester Studium erscheinen mir als angehendem Junglehrer doch etwas lange. Die Motivation jetzt am Studienende noch länger Geographie und Wirtschaftskunde zu studieren wäre aber allemal da. Das Studium am IfGR hat mich vom ersten Tag an begeistert, fasziniert und zum Grübeln motiviert. Wesentlich dabei waren auch die Fachdidaktik und die damit verbundenen Auseinandersetzungen mit fachdidaktischen Fragestellungen, innovativen Ideen und spannenden Konzepten, sowie die vielen interessanten Diskussionen mit Studienkolleginnen und -kollegen. Es ist mir durch die Mitarbeit im FDZ GW zusätzlich ermöglicht worden, die Fachdidaktik am Institut besser kennen zu lernen und dabei selbst noch mehr zu lernen. Der nächste logische Schritt war demnach auch meine Diplomarbeit im Bereich der Fachdidaktik zu schreiben, eine interessante und spannende Erfahrung, die ich nicht missen möchte.

Doch es warten auch noch andere Aufgaben auf mich – die bedeutendste in naher Zukunft ist wohl die, endlich Lehrer zu sein, in einer Klasse zu stehen und mit Schülerinnen und Schülern zusammenzuarbeiten und Unterricht zu gestalten. Ich freue mich schon sehr darauf und bin gespannt, ob die Realität meinen Vorstellungen entspricht. Dies ist als Studierender oft nur sehr schwer zu beurteilen. Unsere Ausbildung hat aber meiner Meinung nach die Aufgabe, uns schon im Studium mit der Schulrealität zu konfrontieren und uns für die Aufgaben der Schule vorzubereiten. Dies ist entscheidend, da wir als Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung einnehmen und zu guter Letzt auch die wesentlichen Akteure für Innovationen in der Schullandschaft sind. Dafür müssen wir aber auch exzellent ausgebildet sein.

Dass die fachdidaktische Ausbildung für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde qualitativ hochwertig ist und auch im Vergleich mit anderen Unterrichtsfächern einen besonders hohen Status genießt, wird in Gesprächen mit Studienkolleginnen und -kollegen immer wieder deutlich. Ein aufbauendes Konzept, fachdidaktische Lehrveranstaltungen in jedem Semester und gute Lektorinnen und Lektoren sind Teile des Erfolgsrezepts. Die Inhalte bekräftigen einen Kernpunkt der

fachdidaktischen Ausbildung: die Multiperspektivität. Nur durch einen multiperspektivischen Zugang ist meiner Meinung nach auch eine differenzierte, kritische Betrachtung der Inhalte möglich und guter Unterricht gewährleistet.

Bis heute ist allerdings noch nicht erfasst worden, wie nachhaltig die fachdidaktische Ausbildung der Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung in Wien in der schulischen Praxis wirkt. Ob die fachdidaktischen Ausbildungsanteile des GW-Studienplans genügen, um die Studierenden am Ende ihres Studiums mit einem ausreichenden Wissensschatz auszustatten, der sie befähigt, ihren künftigen Unterricht selbstbestimmt und begründbar zu planen, kann daher derzeit nur schwer beurteilt werden. Hinzu kommt, dass die persönliche Kompetenzeinschätzung bei der Anwendung des eigenen Wissens ebenfalls eine große Rolle spielt.

Besonders interessiert hat mich dabei, wie die didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik in der Fachdidaktik GW umgesetzt werden und was davon auch tatsächlich bei den Studierenden „hängen bleibt“. In einem weiteren Schritt wäre es besonders interessant herauszufinden, ob diese wichtigen, grundlegenden Aspekte der Unterrichtsplanung und –durchführung auch tatsächlich mit in den Schulalltag genommen werden. Dies hätte den Rahmen der Diplomarbeit allerdings gesprengt. Daher konzentriert sich die Diplomarbeit auf folgende Fragen:

- Wie kompetent fühlen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der angeführten didaktischen Prinzipien und der ausgewählten didaktischen Modelle und wie hoch ist deren Wissen über die didaktischen Modelle?
- Inwieweit beeinflusst Wissen über fachdidaktische Modelle die individuelle Kompetenzeinschätzung künftiger Lehrpersonen?
- Sind unterschiedliche Wissensstände zwischen Studierenden am Studienende und Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten feststellbar und wenn ja, wo liegen die Ursachen?
- Welche Konsequenzen und Forderungen ergeben sich aus den Ergebnissen für die derzeitige fachdidaktische Ausbildung am IfGR?

Für die Beantwortung dieser Fragen, werden zu Beginn des theoretischen Teils der Arbeit zuerst die zentralen Begriffe *Fachdidaktik* und *Fachdidaktik GW* definiert, um

in weiterer Folge *Allgemeindidaktische Modelle*, die im empirischen Teil eine wichtige Rolle spielen, zu erörtern. Die Notwendigkeit und Wichtigkeit von fachdidaktischen Ausbildungsinhalten wird in einem auch von eigenen Erfahrungen geprägten Teil der Arbeit ebenso behandelt.

Als ein zentraler Teil meiner Arbeit sollen die Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik genauer beleuchtet werden. Welche Voraussetzungen waren beim jeweiligen Modell gegeben? Was sind die Kernelemente und wie konnten sich die Ansätze etablieren? Was ist heute noch von diesen Modellen übrig geblieben, und was davon konnte sich vor allem in der fachdidaktischen Ausbildung GW am IfGR in Wien durchsetzen?

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung analysiert. Ein Fragebogen wurde dabei an Studierende am Studienende und Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten ausgegeben. Ziel des Fragebogens war es, Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden und Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten zu erfragen und daraus interessante Sachverhalte abzuleiten.

2. Begriffsklärung Fachdidaktik und Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde

Eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der universitären Fachdidaktik-Ausbildung im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) am Institut für Geographie und Regionalforschung (IfGR) bedingt zu Beginn der Arbeit jene Begriffe, die von wesentlicher Bedeutung sind, zu definieren und näher zu erklären. Im Folgenden habe ich die zentralen Begriffe *Fachdidaktik* und *Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde)* näher beschrieben. Die Frage „Was verstehen wir unter Fachdidaktik?“, die zu Beginn des Kapitels kurz behandelt wird, ist dabei von grundlegender Bedeutung, um schließlich Geographie- (und Wirtschaftskunde-) didaktik wie sie heute existiert, zu definieren. Dieser allgemeine Teil hat zum Ziel, die Verbindungen der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde zur Erziehungswissenschaft und zur Fachwissenschaft Geographie zu verdeutlichen und die Rolle der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde als Integrationswissenschaft zu unterstreichen.

2.1. Der Begriff Fachdidaktik

Der Ursprung der Fachdidaktik im Allgemeinen kann laut Terhart in den Lehrerseminaren des 19. Jahrhunderts und in den Pädagogischen Hochschulen des 20. Jahrhunderts gesehen werden. Dabei handelte es sich vor allem um die Ausbildung von VolksschullehrerInnen, wohingegen GymnasiallehrerInnen vorwiegend fachwissenschaftlich ausgebildet wurden. Seit dieser Zeit hat sich die Fachdidaktik im Allgemeinen natürlich stark gewandelt und kann heute je nach Fach auch schon als eigenständige wissenschaftliche (Teil-)Disziplin betrachtet werden. (vgl. Terhart 2013, S. 149)

Besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gelang es der Fachdidaktik, eine stärkere Rolle als (Teil-)disziplin einzunehmen, so verwies Klafki 1996 darauf, dass der Fachdidaktik eine besondere Rolle zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik zukommt:

„Die Einzelwissenschaften entwickeln als solche keine hinreichenden didaktischen Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen selbstverständlich nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können. Fachdidaktiken müssen als selbständige wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften entwickelt werden". (Klafki 1996⁵, S. 88f)

Auch Albrecht erörterte in ihrer Diplomarbeit die Positionierung der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. So müsse sich die Fachdidaktik zwischen diesen hin und her bewegen, um die Funktion als Bindeglied zwischen Bezugswissenschaften und Unterrichtsfach erfüllen zu können (vgl. Albrecht 2001, S.21). Es zeigt sich demnach schon bei der Begriffsklärung, dass die Positionierung der Fachdidaktik im Spannungsfeld von allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft nicht ganz einfach ist. Dennoch möchte ich versuchen, ausgehend von Klafkis Situierung der Fachdidaktik und Albrechts Erläuterungen einzelne Definitionen von Fachdidaktik kurz zu besprechen.

Nach Schrand 1981 kann die Fachdidaktik demnach als selbstständige Integrationsdisziplin zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik betrachtet werden. Er versteht die jeweilige Fachdidaktik aus meiner Sicht als Vermittler zwischen Fachwissenschaft und allgemeiner Didaktik, die für die Bewältigung der schulischen Praxis benötigt wird.

„Wissenschaftssystematisch gesehen ist die Fachdidaktik eine selbstständige Integrationsdisziplin zwischen der jeweiligen Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik. Ihre Eigenständigkeit gegenüber der Allgemeinen Didaktik ergibt sich aus der Eigengesetzlichkeit [sic!] der Sachstrukturen, die in jedem Lernprozeß [sic!] enthalten ist: Da Unterricht nicht gegenstandslos sein kann und Unterrichtsgegenstände immer auch durch die Strukturen der entsprechenden Bezugsdisziplinen mitgeprägt sind, entstehen eigene Probleme, die nicht von der Allgemeinen Didaktik gelöst werden können, Gegenüber der Fachwissenschaft ergibt sich für die Fachdidaktik ein eigenes Aufgabenfeld dadurch, daß [sic!] fachspezifische Lernprozesse in ihrer Zielsetzung, Inhaltlichkeit und methodisch-medialen Strukturierung sowie in ihren Voraussetzungen und Folgen von vielen Faktoren mitbedingt und mitbestimmt werden, die außerhalb des Fragen- und Interessenshorizontes der einzelnen Fachdisziplinen liegen und deshalb auch nicht von ihnen entschieden werden können.“ (Schrand 1981, S. 61)

Schrand arbeitet die Unterschiede zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sehr schön heraus und betont auch die eigene Rolle jeder Fachdidaktik. Zwar spricht er von Bezugsdisziplinen, die die Unterrichtsgegenstände mitprägen, jedoch erschließt sich mir nicht wirklich, ob er damit auch tatsächlich andere, weitere Einflussfaktoren meint, die meiner Meinung nach im Zusammenhang mit der aktuellen Fachdidaktik mitgedacht werden müssen. So weist die Fachdidaktik auch Deckungsbereiche zu anderen Fachwissenschaften wie etwa der Psychologie und Philosophie auf, die meines Erachtens auf keinen Fall ignoriert werden sollten. Da die Definition von 1981 stammt, kann man eine Nichtbeachtung dessen eher nachvollziehen, sie entspricht somit aber keiner zeitgemäßen Definition von Fachdidaktik mehr.

Jank und Meyer haben in ihrem für die heutige Didaktik wichtigen Standardwerk „Didaktische Modelle“ den Begriff Fachdidaktik so definiert:

Fachdidaktiken sind Spezialwissenschaften, die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens in einem schulischen oder außerschulischen Lernfeld erforschen und strukturieren. (Jank & Meyer 2002, S.31)

Die Definition spricht zwar von Fachdidaktik als eigene, spezielle Wissenschaft, bleibt in ihrer Erklärung allerdings sehr vage und allgemein. Dies liegt sicherlich auch an der Kürze der Definition, zusätzlich fehlt meiner Meinung nach aber wiederum die Einbettung der Fachdidaktik in das Umfeld anderer Wissenschaften. Zwar schreiben Meyer und Jank nicht, dass die Fachdidaktik sich ausschließlich auf Erziehungs- und Fachwissenschaft beschränken, dennoch scheint mir eine Formulierung wichtig, die vor allem die Offenheit der Fachdidaktik betont. Positiv ist zu sehen, dass die Begriffe Theorie und Praxis explizit erwähnt und miteinander in Verbindung gebracht werden. Am besten vermag daher aus meiner Sicht auch die Definition von Lembens und Peschek den Begriff Fachdidaktik auf den Punkt zu bringen (Lembens & Peschek 2009, S. 2):

Kurz und salopp formuliert meint Fachdidaktik die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit allen Fragen und Problemen des Lehrens und Lernens des jeweiligen Faches. Sie gilt als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen. **Fachdidaktik beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen Theorien Lernprozesse didaktisch bedeutsam rekonstruiert und wie wirksame Lernsituationen konzipiert werden können.** Folglich bezieht sie sich auf alle für das Lehren und Lernen maßgeblichen Wissenschaften. Fachdidaktik ist also eine Integrationswissenschaft, die immer Theorie und Lehre zugleich ist. (Hervorhebung: P.H.)

Besonders die Betonung der Frage, wie Lernprozesse bedeutsam rekonstruiert und wirksame Lernsituationen konzipiert werden können, scheint mir sehr wichtig. Ergänzt werden könnte, um meinen persönlichen Vorstellungen noch stärker zu entsprechen, dass Lernprozesse unter Bezugnahme auf didaktische Theorien durchaus auch ‚konstruiert‘ werden können. Zudem könnt man noch hinzufügen, dass es zu den wichtigsten Aufgaben der FD GW zählt, Lerninhalte als sozialräumliches Konstrukt zu begreifen und zu erforschen. Dennoch ist die Betonung der Rekonstruktion von Lernprozessen und die Konzeption wirksamer Lernsituationen sehr treffend von Lembens und Peschek beschrieben. Diese sind wesentlich für die Planung und Durchführung von Unterricht. Doch weiß jeder, der schon einmal versucht hat, Lernprozesse zu rekonstruieren oder Lernsituationen zu konzipieren, dass eine „nackte“ Fachdidaktik alleine nicht genügt um diese Aufgabe gut zu bewältigen. Auch andere Wissenschaften haben große Einflüsse auf das Lehren und Lernen und sind in der schulischen Praxis immer gemeinsam zu denken. Daher sprechen Lembens und Peschek von der Fachdidaktik als *Theorie und Lehre zugleich* und der *Integrationswissenschaft Fachdidaktik*, die Überlappungsbereiche zu vielen anderen Wissenschaften aufweist. Besonders gut finde ich die von den Autoren gewählte Formulierung, bei welcher man auch wirklich den Eindruck bekommt, dass Theorie und Praxis als gemeinsames Ganzes gesehen wird. Dies entspricht meiner eigenen Vision von Fachdidaktik, denn aus meiner Sicht bedeutet Fachdidaktik auch immer die Verknüpfung und das Denken von Theorie und Praxis zugleich. Durch die Grafik wird auch sehr gut ersichtlich, dass Fachdidaktik als sozialwissenschaftliche Orientierung verstanden werden kann. (siehe Abb. 1)

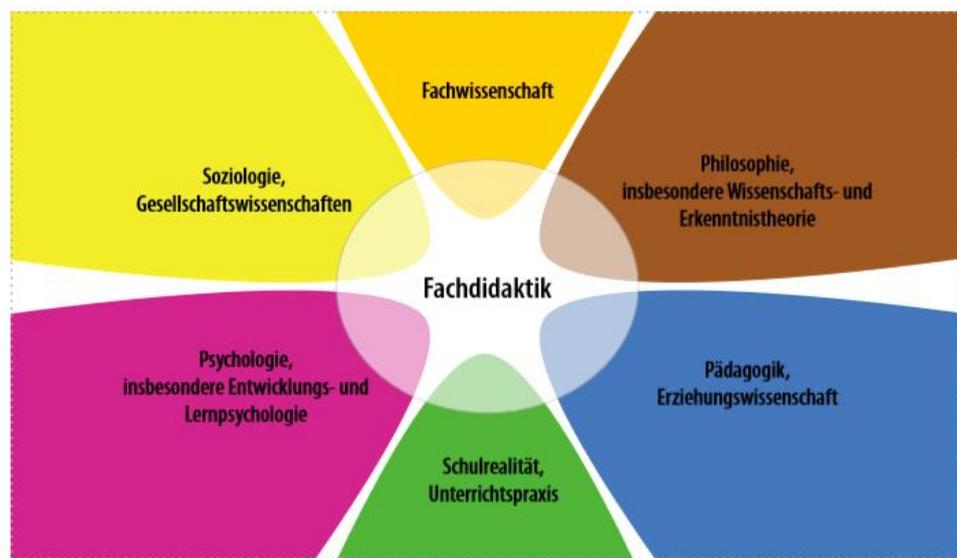


Abbildung 1: Fachdidaktik als Integrationswissenschaft (Lembens & Peschek 2008, S. 2)

2.2. Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde)

Was bedeutet dies nun konkret für die Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik? Wie sind die gerade festgestellten wichtigen Eckpunkte einer Fachdidaktik in der Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik verankert? Historische Entwicklungen im Bereich der Fachwissenschaft Geographie spiel(t)en für die aktuelle GW-Didaktik eine wichtige Rolle, ebenso die Einflüsse der Erziehungswissenschaften. Vor der näheren Betrachtung sollte aber noch auf das Verhältnis der deutschen zur österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik eingegangen werden.

Dies ist insofern erforderlich, da in Deutschland das Fach Geographie/Erdkunde bis heute ein einzelnes Unterrichtsfach darstellt und daher in der aus Deutschland stammenden Literatur im Allgemeinen von der Didaktik der Geographie, Geographiedidaktik oder Fachdidaktik Geographie gesprochen wird. Die Wirtschaftskunde bzw. die Benutzung des Begriffs *Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik* oder *GW-Fachdidaktik* wird nur in Österreich gehandhabt. Die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde wurde jedoch immer schon sehr stark von der deutschen Geographiedidaktik beeinflusst bzw. war die deutsche Ausrichtung lange Zeit ein Richtungsweiser für die heimische Fachdidaktik GW. Dementsprechend muss bei den kommenden Zitierungen die Begriffsverwendung der Geographiedidaktik (ohne Wirtschaftskunde) berücksichtigt werden.

Die Nähe zur deutschen Geographiedidaktik ist vor allem auf die früher, wie heute, relativ kleine Gruppe an GW-Fachdidaktikerinnen und -Fachdidaktikern in Österreich zurückzuführen. Die geringe Personenzahl war wohl die Hauptmotivation der Anlehnung an die deutschen Entwicklungen, weil diese eine in Deutschland bereits akzeptierte, leichtere Umsetzung von Neuerungen in die österreichische Bildungspolitik, als auch die Schulpraxis bedeutete (vgl. Vielhaber & Wohlschlägl 1986, S. 132). Bei der Betrachtung der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde sollte daher auch immer die deutsche Geographiedidaktik-Perspektive mitgedacht werden.

2.2.1. Fachdidaktik GW – eine Fachdidaktik wie jede andere?

Die deutsche Geographiedidaktik als Wissenschaft entstand wie viele Fachdidaktiken in Deutschland im Zuge der Bildungsreform der 1970er. Zuvor wurde nahezu

ausschließlich Methodenlehre betrieben. Ab diesem Zeitpunkt konzentrierte sich die Fachdidaktik auch auf eine begründbare Auswahl und Anordnung von Inhalten für den Unterricht (vgl. Böhn 1999, S. 50f.).

Wie aber kann Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik heute definiert werden? Der deutsche Fachdidaktiker Rinschede hat folgende allgemeine Definitionen herangezogen:

- (1) „Geographiedidaktik ist [...] die Wissenschaft vom institutionalisierten Lehren und Lernen geographischer Aussagen bzw. Sachverhalte“ (Köck 1991; zit. in: Rinschede 2007³, S. 17).
- (2) „Die Geographiedidaktik weicht von Geographie ab, da sie grundsätzlich erziehungswissenschaftlichen Charakter hat. Die Geographiedidaktik steht also in einem Spannungsfeld zwischen ihrer Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik [...]. Sie hat die Aufgabe, Überlegungen anzustellen, wie die sie tragenden Wissenschaften Geographie und Erziehungswissenschaft (Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie) so genutzt werden können, dass eine möglichst optimale Auswahl, Anordnung und Vermittlung geographischer Inhalte in der Schulpraxis des Geographieunterrichts erreicht wird.“ (Rinschede 2007³, S. 18)

Es wird deutlich, dass sich GW-Didaktik weder nur auf die fachliche Komponente, noch ausschließlich auf die pädagogische Komponente stützen kann. Dennoch muss gesagt werden, dass die Geographie- und Wirtschaftskundedidaktik die Funktion hat, fachübergreifende Aussagen der im weitesten Sinne *Allgemeinen Didaktik* (also auch anderer relevanten Disziplinen, z.B. Lernforschung; Hirnforschung; Psychologie) für die Anforderungen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zu konkretisieren. (vgl. Rinschede 2007³, S. 22) Dabei passen einzelne allgemeindidaktische Ansätze für das Unterrichtsfach GW meiner Einschätzung nach besser als andere. Es gilt also, dass sich jede Fachdidaktik (von pädagogischer Seite her) minimal anders definiert, eigene Ausrichtungen und daher auch eigene Schwerpunkte hat.

„Geographiedidaktik als Disziplin zur Gestaltung eines Schulfaches Geographie ist nicht notwendig an die sich wandelnden Inhalte und das Schicksal einer Fachwissenschaft geknüpft, die aus historischen Gründen den gleichen Namen ‚Geographie‘ trägt. [...] das bevorzugte herrschende Paradigma der Hochschulwissenschaft Geographie muss nicht unbedingt mit aktuellen fachdidaktischen Anforderungen des Unterrichtsfaches Geographie in Einklang stehen. [...] Nachbardisziplinen der Geographie haben zunehmende Bedeutung für die Inhalte der Geographiedidaktik“ (Bartels 1980, S. 64 zit. in: Albrecht 2001)

Die Nähe bzw. Anlehnung an die Fachwissenschaft wird von Bartels nicht notwendigerweise als prioritär gesehen. Er verweist vielmehr auf die Wichtigkeit der Nachbardisziplinen. Für das in Österreich bestehende Unterrichtsfach GW gilt diese Aussage noch viel stärker, da sich GW nie nur auf die geographischen Inhalte stützen darf. Es eröffnet sich daher mit den Nachbarschaftsdisziplinen der Geographie schon ein sehr weites Feld, welches aus meiner Sicht vielversprechende Zugänge ermöglicht. Nachbarschaftsdisziplinen und Forschungsschwerpunkte der Fachwissenschaft Geographie, die hier aus meiner Sicht für die GW-Didaktik besonders geeignet sind, sind u.a. Soziologie, Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft, Sozioökonomie, Ungleichheitsforschung, Kultur- und Sozialanthropologie, Geschichtswissenschaften, Raumplanung, Ökologie.

Vielhaber betonte 1991 hinsichtlich Auswahl und Vermittlung dann vor allem eine notwendige **mehrperspektivische Ausrichtung der Fachdidaktik GW**, um Relevanz in der schulischen Praxis zu haben. Dies bedeutet für mich dann im Weiteren aber auch, dass die Auswahl von Inhalten und die Vermittlung ebendieser nicht getrennt werden kann.

„Die Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde kann es sich nicht mehr leisten, sich an nur einem erziehungswissenschaftlichen bzw. an einem einzigen fachwissenschaftlichen Paradigma zu orientieren, wenn sie dem Anspruch der Praxisrelevanz gerecht werden möchte“ (Albrecht 2001, S. 25).

Die Orientierung an einem einzigen Paradigma ist somit eindeutig zu kurz gegriffen und auch nicht legitimierbar. Die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde muss, um Albrecht zu zitieren, „ihren eigenen Weg als eigenständige Forschungsdisziplin finden“ (Albrecht 2001, S. 25) und demnach auch in größeren Zusammenhängen denken. Dieser Weg bedeutet sowohl **fachwissenschaftliche**, als auch **allgemeindidaktische** Entwicklungen zu beachten und gemeinsam zu denken. Daraus folgend müssen dann inhaltliche, vermittlungsbezogene Entscheidungen getroffen werden.

2.2.2. Auf die Fachdidaktik GW wirkende Einflussfaktoren

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass auf die Fachdidaktik und das Fach GW verschiedene Einflüsse wirken. Diese können in ihrem Einfluss allerdings nicht deutlich voneinander getrennt werden, sie wirken zumeist miteinander auf Fach und Fachdidaktik und verändern auch gemeinsam deren Ausrichtung.

Die drei auszumachenden Grundkomponenten sind:

- die Fachwissenschaft
- Allgemeine Didaktik und Pädagogik
- Bildungspolitik

Ein Beispiel für die Verzahnung der drei Einflussfaktoren ist etwa die Loslösung des Faches von der länderkundlich geprägten Geographie. Die damalige Entwicklung der Geographiedidaktik von einem länderkundlich geprägten Unterricht, der Erkenntnisse der Wissenschaft aufzubereiten versuchte, hin zu einer lebensnäheren Geographiedidaktik, war eine der wesentlichsten Entwicklungen für die heutige Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. (vgl. Rinschede 2007³, S. 20).

Als Beispiel des **bildungspolitischen Einflusses** kann etwa die gesetzliche Einführung der Wirtschaftskunde 1962 gesehen werden, die zentral für die Entwicklung des Faches und die Fachdidaktik GW war. Die Verbindung von Geographie UND Wirtschaftskunde brachte viele neue Möglichkeiten, die das Fach GW heute zu einem wichtigen Zentrierfach machen und maßgeblich für die starke Verankerung und den weiteren Fortbestand der Geographie an österreichischen Schulen verantwortlich ist. Die Einführung der Wirtschaftskunde hatte einen starken Einfluss auf die Fachdidaktik GW und erleichterte in Österreich die Abkehr vom länderkundlichen Durchgang erheblich.

Zu einer Loslösung vom länderkundlichen Prinzip haben aber auch **allgemeindidaktische Entwicklungen** beigetragen, wie etwa die Ansätze der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik, die stark auf die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde wirk(t)en und absolut nicht deckungsgleich mit der zuvor gängigen Praxis waren.

Aus **fachwissenschaftlicher Perspektive** hatte die einsetzende neue Sozialgeographie erheblichen Einfluss auf das Fach, aber insbesondere auch auf die Fachdidaktik. (siehe Kapitel 4.2)

3. Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde am Wiener IfGR

3.1. Die Wichtigkeit einer universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung

Die Annahme der Begründbarkeit der eigenen inszenierten Lehr- und Lernprozesse, wie Wiener GW-Studierende sie heute als Voraussetzung für die Unterrichtsplanung und –gestaltung kennenlernen, war in der (österreichischen) Schulpraxis nicht immer gegeben. Besonders der zumeist unreflektierte, länderkundlich dominierte GW-Unterricht zeigt, wie Geographie und Wirtschaftskunde (zu) lange unterrichtet wurde.

Als einer der wichtigsten Meilensteine für die Entwicklung einer qualitativen, universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung kann wohl der österreichische Schulgeographentag des Instituts für Österreichkunde in St. Pölten 1974 bezeichnet werden. Bei diesem wagte Wolfgang Sitte in seinem Referat die damals gängige schulgeographische Unterrichtspraxis in Frage zu stellen. Dabei forderte er **begründbare und nachvollziehbare unterrichtliche Vermittlungsprozesse**, um unreflektierte Reproduktion und isoliertes Faktenwissen zu verhindern. Die Integration von Konzepten, welche die damals aktuelle didaktische Theorie anbieten konnte, war einer der Grundforderungen seiner Ausführungen. (vgl. Vielhaber & Wohlschlägl 1986, S. 130f)

Schon 1974 also, im Soge der Diskussion der damals vorherrschenden bildungstheoretischen Didaktik von Klafki und der aufkommenden Curriculumtheorie von Robinsohn, betonte Sitte die Wichtigkeit einer **didaktischen Grundlage für unterrichtliche Vermittlungsprozesse**. Dadurch erhoffte man sich meiner Meinung nach auch die endgültige Loslösung vom länderkundlich geprägten Unterricht. Denn durch eine Orientierung an den damals aufstrebenden didaktischen Strömungen war die Fortführung eines deskriptiven länderkundlichen Unterrichts ohnehin nicht möglich (vgl. Vielhaber & Wohlschlägl 1986, S. 131).

Zum heutigen Zeitpunkt kann man feststellen, dass Kenntnisse didaktischer Konzepte und Modelle die **unentbehrliche Grundlage** für Unterrichtsplanung geworden sind und die erfolgreiche Umsetzung ebendieser im Unterricht unterstützen. Nur durch geplanten Unterricht, der auf didaktischen Konzepten und Modellen beruht, sind Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf Entscheidungen, die von

ihnen inszenierte Lernprozesse betreffen, begründungsfähig. Auch Lembens und Peschek hielten 2008 fest, dass Lehrerinnen und Lehrer „in zunehmendem Maße ein theoretisch begründetes Reflexions- und Konstruktionswissen benötigen, um den Aufgaben und Herausforderungen ihrer Praxis gerecht zu werden sowie begründet handeln und entscheiden zu können.“ (Lembens & Peschek 2008, S. 2).

Besonders in einem zentralen, so relevanten Schulfach wie der Geographie und Wirtschaftskunde scheint mir eine Betonung der Begründungs- und Handlungsfähigkeit besonders wichtig. Denn auf der Grundlage von Inhalten des GW-Unterrichts können Schülerinnen und Schüler besonders effektiv zu verantwortungsvollen, emanzipierten und mündigen Bürgern unserer Gesellschaft ausgebildet werden. Natürlich soll die GW nicht das Alleinstellungsmerkmal des einzigen relevanten, gesellschaftlichen Schlüsselfaches zuerkannt erhalten, allerdings sollen die Inhalte des GW-Unterrichts sehr wohl als besonders geeignet hierfür wahrgenommen werden.

Man muss dennoch betonen, dass Impulse eines (neuen) geographie- und wirtschaftskundendidaktischen Konzepts nur dann sinnvoll das Handeln im Schulalltag unterstützen können, wenn vom Anwender, also der Lehrperson, elementare Voraussetzungen und Strukturen eines Konzepts auch begriffen werden. Man könnte vereinfacht auch sagen, dass - um begründungsfähig zu sein - zuerst die Lehrperson Inhalte eines Konzeptes verstehen muss, um daraus auch sinnvolle Impulse in die Schulpraxis überzuleiten. Dies klingt zwar relativ logisch, ist aber in der schulischen Praxis nicht immer der Fall. Denn die beschriebene Herangehensweise ist neben dem „normalen“ Schulalltag nicht immer selbstverständlich. Dies haben uns die vielen Diskussionen, die unlängst rund um die Kompetenzorientierung entstanden sind, sehr gut aufgezeigt. Es existieren demnach in der Schulpraxis GW einige didaktische Defizite, deren Ausmaß allerdings schwer festzulegen ist.

Eine individuelle Aufarbeitung dieser beschriebenen didaktischen Defizite ist bei Lehrerinnen und Lehrern im Berufsstand leider nicht oft der Fall. Auch die Auseinandersetzung mit neuen fachdidaktischen Entwicklungen findet, wie Gespräche mit Schulpraktikerinnen und -praktikern vermuten lassen, häufig nicht statt bzw. nur sehr oberflächlich. Es ist anzunehmen, dass, wie Vielhaber und Wohlschlägl schreiben, die fehlende Aufarbeitung dieser Defizite der nicht ausreichend vorhandenen Zeit geschuldet ist, da die Bewältigung des schulischen

Alltags zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Demnach ist vor allem die **universitäre Ausbildung** der wichtigste Kanal um angehende Lehrerinnen und Lehrer fachdidaktisch kompetent auszubilden. (vgl. Vielhaber & Wohlschlägl 1986, S. 140). Entscheidende Schritte begründungsfähige Lehrerinnen und Lehrer mit hoher fachdidaktischer Kompetenz zu bekommen, die Neuerungen gegenüber offen sind, können und müssen daher besonders in der Lehramtsausbildung gesetzt werden. Ein wesentlicher Grund ist, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem in der Zeit ihrer Lehramtsausbildung noch sehr gut sensibilisiert werden können, neuen (zukünftigen) didaktischen Konzepten offen gegenüber zu stehen und ihre eigene Rolle als zukünftige Lehrperson immer wieder zu reflektieren und auch eigenes unterrichtliches Handeln zu hinterfragen. Dieser Möglichkeit der fachdidaktischen Sensibilisierung muss daher in der Ausbildung wesentlich Beachtung geschenkt werden, da diese für die gesamte Umsetzung des GW-Unterrichts (also auch für die Inhalte) entscheidend ist. Finden diese Prozesse und Auseinandersetzungen nicht schon im Lehramtsstudium statt, ist es, wie schon angedeutet, sehr unwahrscheinlich, dass Lehrpersonen in der Berufspraxis diese noch nachholen. Daher muss die Lehramtsausbildung den Anspruch haben, angehende Lehrerinnen und Lehrer mit einer hohen fachdidaktischen Kompetenz auszustatten, denn vor allem (oder fast ausschließlich) eine professionelle Ausbildung führt zu professionellem Handeln in der schulischen Praxis (vgl. Vielhaber 2012, S. 38ff).

Es wird hier deutlich, warum die universitäre Fachdidaktik-Ausbildung eine so wichtige Rolle einnehmen muss. Eine Lehramtsausbildung ohne umfangreiche Fachdidaktik ist aus meiner Sicht unvorstellbar und darüber hinaus auch nicht verantwortbar. Natürlich bedeutet eine breite fachdidaktische Ausbildung nicht automatisch, dass diese auch qualitativ hochwertig ist. Umso wichtiger ist es auch, dass fachdidaktische Lehrveranstaltungen immer wieder aufs Neue auf ihre Sinnhaftigkeit und Adäquatheit überprüft und auch weiterentwickelt werden. Der Aufbau eines fachdidaktischen Grundlagenwissens darf demnach auch nicht auf die unreflektierte Vermittlung von relevanten Konzepten und Modellen reduziert werden. Die Herstellung von Querverbindungen zur Praxis, aber auch zur Fachwissenschaft erscheint mir dabei grundlegend. Dahingehend betont auch Lembens, dass die Inhalte der fachdidaktischen Ausbildung gut überdacht werden müssen.

„Dies bedeutet aber keineswegs, dass es sich um ein ‚Anbieten von Rezepten mit Erfolgsgarantie‘ handelt. Denn dies würde Lehrpersonen ihre Expertise und Professionalität in fachlichen und fachdidaktischen Belangen absprechen und sie dadurch zu Handlangern degradieren.“ (Lembens & Peschek 2009, S. 2)

Entscheidend ist daher meines Erachtens Studierenden schon von Beginn an deutlich zu machen, dass es sich auch bei der Fachdidaktik um eine sich verändernde Wissenschaft handelt und sie somit als zukünftige Lehrpersonen auch immer gezwungen sind, auf dem neuesten Stand zu bleiben. Da es unmöglich ist, das weite Feld der Fachdidaktik innerhalb eines Studiums komplett abzudecken, muss es demnach als Hauptaufgabe gesehen werden, grundlegende fachdidaktische Kenntnisse und Denkweisen im Studium aufzubauen und Studierende auf ihren ersten Schritten zur Begründungsfähigkeit zu begleiten. Dies ist besonders wichtig, da dadurch im späteren beruflichen Leben auch ein einfacherer Zugang bei der Beschäftigung mit zukünftigen fachdidaktischen Herausforderungen möglich ist.

3.2. Der Fachdidaktische Grundkonsens und aktuelle fachdidaktische Ausbildungsanteile im Unterrichtsfach GW am IfGR

Beim fachdidaktischen Grundkonsens der Fachdidaktik-Lehrenden am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien handelt es sich um einen gemeinsam formulierten und veröffentlichten fachdidaktischen Konsens, dem sich die Lehrenden der Fachdidaktik GW verpflichtet haben. Dabei ist vor allem die mehrperspektivistische, pluralistische Sicht einer der wichtigsten Bestandteile. Wie die einzelnen in Folge beschriebenen Schwerpunkte im Studienplan Verankerung gefunden haben, wird im Anschluss erörtert. Der Fachdidaktische Grundkonsens als gemeinsames Übereinkommen aller Fachdidaktik-Lehrenden kann in dieser Form meines Wissens nach im gesamten deutschsprachigen Raum nur in Wien gefunden werden. Folgende Schwerpunkte wurden dabei gelegt (Pichler & Vielhaber 2012, S. 46):

Didaktische Modelle und Konzepte: Da von ausgewählten didaktischen Konzepten und Modellen unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr- und Lernprozesse überführt werden sollen, gehören grundlegende didaktische Konzepte und Modelle, die die Fachdidaktik GW beeinflusst haben zur Standardausbildung. Folgende wurden explizit erwähnt:

- Curriculumtheoretische Didaktik
- Kritisch-Konstruktive Didaktik
- Lehr-Lerntheoretische Didaktik
- Konstruktivistische Didaktikansätze

Didaktische und methodische Prinzipien: Im nächsten Schritt wurden die relevantesten didaktischen und methodischen Prinzipien festgelegt, die angehende Lehrerinnen und Lehrer kennen sollten, um Lehr- und Lernprozesse im GW-Unterricht richtig zu inszenieren. Diese spiegeln die Eckpunkte der ausgewählten didaktischen Modelle und Konzepte wider. Darunter fallen:

- Schülerorientierung/Lebensweltorientierung
- Handlungsorientierung
- Aktualitätsorientierung/Zukunftsorientierung
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität und methodischen Vielfalt
- Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen
- Individualisiertes und kooperatives Lernen

Geographische Raumkonzepte: Im fachdidaktischen Grundkonsens wurde auch die Verbindung zur Fachwissenschaft Geographie gesucht. So soll besonders folgenden unterschiedlichen Raumkonzepten Beachtung geschenkt werden:

- Geographischer Raum
- Relationaler Raum
- Wahrnehmungsraum
- Konstruierter Raum

Dies bestätigt auch den Wiener Weg, in welchem immer auch versucht wurde, Fachdidaktik als gleichwertigen Teil der durch Professuren verankerten institutionalisierten Bereiche der wissenschaftlichen Disziplin am Institut zu sehen und Fachdidaktik und Fachwissenschaft stets gemeinsam zu denken. Nicht zuletzt die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts sind dafür ebenso verantwortlich, wie die Fachdidaktik-Lehrenden, die durch besonders qualitätsvolle Lehrveranstaltungen zu einer hohen Akzeptanz der Fachdidaktik beitragen.

Unterrichtsprinzipien:

- Geschlechtersensibilität
- Wirklichkeitsnähe und Alltagstauglichkeit
- Reflexion von Wahrnehmungsmustern
- Konflikt- und Widerspruchspotenzial
- Berufsorientierung
- Interkulturalität

Da der bestehende Studienplan für das derzeit noch existierende Diplomstudium zuletzt 2002 verändert wurde, stellt sich die Frage ob die Ausführungen die im Konsens 2012 veröffentlicht wurden, überhaupt Berücksichtigung finden können. Dafür müssen die **fachdidaktischen Ausbildungsanteile im Unterrichtsfach GW** analysiert werden:

Die Entwicklung der Fachdidaktik-Ausbildung im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung kann durchaus als stetig expandierend bezeichnet werden. Sie hat ihren Ursprung mit der Änderung des Diplomstudienplans für Lehramtsstudierende 1979/81, wobei damals 6 Stunden für fachdidaktische Inhalte vorgesehen waren (vgl. Hatz & Matznetter 1992, S. 145). Daher kann man mit Blick auf den aktuellen Studienplan heute von einer sehr umfangreichen und aufbauenden Fachdidaktik sprechen.

So sind seit der Änderung des Studienplans 2002 im Prüfungsfach Fachdidaktik mindestens 15 Semesterstunden für GW-Lehramtsstudierende vorgesehen (Studienplan 2002). Dies ist im nationalen Vergleich eine hohe Anzahl an Semesterstunden für fachdidaktische Inhalte und ermöglicht am Institut auch eine Vielzahl an aufbauenden und vertiefenden Lehrveranstaltungen. Zusätzlich ist es gelungen, fachdidaktische Inhalte auch in anderen fachwissenschaftlichen Bereichen wie etwa der Wirtschaftskunde zu integrieren (Beispiel: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde; Wirtschaftskundliche Exkursion). Diese Verschachtelung der fachdidaktischen Inhalte in anderen Fachbereichen war ein aus heutiger Sicht sehr kluger Schachzug. Ebenfalls sehr gewinnbringend war die Einführung von Bandbreitenmodellen im Studienplan, wodurch auch mehr als 15 Semesterstunden im Fachbereich Fachdidaktik absolviert werden können. Besonders die Etablierung des zweisemestrigen Lehrganges zum/r Berufsorientierungs- und Studienwahlkoordinator/in, eine Lehrveranstaltung die gänzlich nur für die freien Wahlfächern

angerechnet werden kann und somit keine Pflicht darstellt, hat eine äußerst positive Resonanz erhalten. Dabei ist es gelungen, den Rahmen wirtschaftskundlicher Veranstaltungen zu verbreitern, ohne Studierende zu dieser Zusatzausbildung zu verpflichten. Die hohe Akzeptanz und Nachfrage der Lehrveranstaltung stellt einen großen Erfolg für die universitäre Ausbildung GW dar.

Ein Blick auf die Struktur des Curriculums zeigt, dass im ersten Abschnitt sechs, im zweiten neun Semesterstunden vorgesehen sind, wobei die Lehrveranstaltungsart besonders beachtet werden sollte. So sind alle neun Lehrveranstaltungen in prüfungsimmanenter Durchführung vorgesehen und sind daher auch mit einer maximalen Teilnehmerzahl begrenzt. Intensive Auseinandersetzungen mit fachdidaktischen Inhalten und Fragestellungen sind damit gewährleistet.

Tabelle der Lehrveranstaltungen im Prüfungsfach Fachdidaktik GW

1. Abschnitt:	
PS Einführung in die Praxis des GW-Unterrichts	(1 Sst.)
PS Fachdidaktik I: Didaktische Konzepte und Inhalte des Unterrichtsfachs GW	(2 Sst.)
PS Fachdidaktik II: Sozialformen und Medien im GW-Unterricht	(2 Sst.)
PS Schulkartographie	(1 Sst.)
2. Abschnitt:	
UE Übungen zur Unterrichtsplanung in Geographie und Wirtschaftskunde	(2 Sst.)
SE Fachdidaktisches Begleitseminar zum Schulpraktikum in GW	(2 Sst.)
PS Fachdidaktisches Proseminar nach Wahl	(2 Sst.)
PR Fachdidaktisches Praktikum	(2 Sst.)
PS Lehrveranstaltung zu Fragen geschlechtersensibler Didaktik oder zum Themenbereich „geschlechtersensibles bzw. geschlechtsrollenkritisches Unterrichten“	(1 Sst.)

Tabelle 1: Lehrveranstaltungen im Prüfungsfach GW

Betrachtet man die angeführte Tabelle, so kann man vor allem feststellen, dass der Studienplan des Unterrichtsfachs GW so strukturiert ist, wie auch Lehr-/Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern geplant werden sollten. Die vorgesehene Reihenfolge der Absolvierung der Lehrveranstaltungen ist wie oben angeführt. Die Studierenden lernen zuerst didaktische Konzepte und Modelle kennen (*Fachdidaktik 1: Didaktische Konzepte und Inhalte des Unterrichtsfachs GW*), setzen sich in den darauffolgenden

Lehrveranstaltungen mit didaktischen und methodischen Prinzipien auseinander (Fachdidaktik 2), um dann am Ende der Ausbildung bzw. im zweiten Abschnitt des Studiums sehr explizit Vertiefungen in einzelnen Aspekten auszuwählen. (bspw.: Kompetenzorientierung; geschlechtersensible Didaktik)

Eine Ausnahme stellt die erste fachdidaktische Lehrveranstaltung *Einführung in die Praxis eines kompetenzorientierten GW-Unterrichts* dar, da diese zum Ziel hat, Studierende, die zumeist direkt von der Schule kommen, den Rollenwechsel vom Schüler/von der Schülerin zur zukünftigen Lehrperson zu erleichtern und eigene Motive und Beweggründe für die Studienwahl zu reflektieren. Eine intensive Selbstreflexion, die kritische Hinterfragung der Berufs- und Studienwahl und eine erste Auseinandersetzung mit Zielen und Anforderungen des GW-Studiums sind Inhalte der Lehrveranstaltung. Diese stellen grundlegende Voraussetzungen für den Studienverlauf dar, da meiner Meinung nach erst nach einer kritischen Selbstreflexion auch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragestellungen erfolgen kann.

Im Sinne der **multiperspektivistischen Herangehensweise** werden die Lehrveranstaltungen (mit einer Ausnahme) immer auf Grundlage mehrerer didaktischer Konzepte und Prinzipien durchgeführt. Das beste Beispiel für die pluralistische Herangehensweise ist das Herzstück der fachdidaktischen Ausbildung, die Übung zur Unterrichtsplanung. Da Studierende in dieser Lehrveranstaltung erstmals intensiv eigene Unterrichtsplanungen durchführen, werden im Zuge eines viertägigen Seminars die wichtigsten didaktischen Prinzipien und Konzepte nochmals besprochen und ins Gedächtnis gerufen.

Dort, aber auch in den anderen Lehrveranstaltungen, werden didaktische Modelle nicht abgegrenzt zueinander, sondern vielmehr miteinander behandelt und diskutiert. Ob deswegen didaktische Konzepte und Modelle, wie sie im Fachdidaktischen Grundkonsens ausgewiesen sind, den Studierenden eindeutig bewusst sind, wage ich zu bezweifeln. Man muss dahingehend natürlich darauf hinweisen, dass die klare Trennung von didaktischen Modellen natürlich nicht primäres Ziel ist und auch nicht viel Sinn machen würde. Es wird vielmehr versucht, die Fachdidaktik als gemeinsames Ganzes, als „vernetztes System“ zu denken, da auch im Schulalltag ein Schubladendenken nicht möglich ist.

Die zuvor erwähnte Ausnahme sollte dennoch noch kurz besprochen werden. So wird im **Fachdidaktischen Praktikum** gezielt der konstruktivistische Ansatz aufgegriffen und anhand dessen ein Projekt mit Schülerinnen und Schülern von der Projektidee bis zur Projektpräsentation durchgeführt. Studierende setzen sich im Vorfeld explizit mit dem didaktischen Modell des Konstruktivismus und auch Projektunterricht auseinander. Eine deutliche Abgrenzung eines didaktischen Modells findet dabei erstmals im Studium statt.

Ich hoffe anhand dieser kurzen Beschreibung des Studienplans deutlich gemacht zu haben, dass die zuvor im fachdidaktischen Grundkonsens beschriebenen Elemente allesamt in der fachdidaktischen Ausbildungspraxis enthalten sind. Zwar werden diese nicht immer explizit mit identem Wortlaut erörtert, dennoch bilden sie die Basis für fachdidaktische Überlegungen. Das Gewicht des fachdidaktischen Grundkonsenses erschließt sich auch, wenn man bedenkt, dass die dort beschriebenen Ausführungen auch die Basis für die Neukonzeption des Bachelor/Mastercurriculums Lehramt GW herangezogen wurden. Die Bedeutung des Fachdidaktischen Grundkonsenses am Institut, aber auch darüber hinaus, ist heute sehr hoch einzuschätzen, da auch die Gespräche mit Lektorinnen und Lektoren des Instituts dessen hohe Akzeptanz unterstreichen.

4. Ausgewählte didaktische Modelle der Fachdidaktik GW am IfGR

Die didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik spielen in der Fachdidaktik-Ausbildung am IfGR eine besondere Rolle. Sie werden im Laufe des Studiums immer wieder gestreift, verschiedene Aspekte ebendieser in mehreren Lehrveranstaltungen thematisiert. Ein Aspekt für die immer wiederkehrende Thematisierung wäre etwa der Bezug auf die Handlungsorientierung, ein didaktisches Prinzip, das in beiden Modellen Berücksichtigung findet. Da die beiden didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik vom Anfang bis zum Ende der Fachdidaktik-Ausbildung präsent sind, wurden diese ausgewählt, um Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen der Studierenden zu erfragen. Analyse und Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung sind unter Kapitel 6 festgehalten.

Zuvor wird der Begriff *Didaktisches Modell* allgemein definiert. Im Anschluss daran folgt dann eine Beschreibung der beiden ausgewählten Modelle, wobei die Modelle allgemein, als auch deren Bedeutung für die Fachdidaktik GW und die fachdidaktische GW-Ausbildung am Wiener Institut erläutert wird.

4.1. Begriffsklärung Didaktische Modelle

Nach Jank und Meyer (2002, S. 35) kann ein didaktisches Modell wie folgt definiert werden.

1. Ein allgemeindidaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nicht schulischen Handlungszusammenhängen.
2. Ein allgemeindidaktisches Modell stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.
3. Ein allgemeindidaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftlichen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet.

Hillenbrand 2003 (zit. in Müller 2012, S.3) versteht Folgendes unter einem didaktischen Modell:

„Didaktische Modelle versuchen, Struktur und (rationale) Ordnung in ein hochkompliziertes Alltagsphänomen zu bringen. [...] Theorie kann der Praxis neue Verstehenszusammenhänge und Handlungsalternativen aufzeigen, die der Praktiker dann in einem auf professioneller Bildung basierenden Entscheidungsprozess auswählen und erproben kann.“

Dabei ergänzt Hillenbrand, dass Modelle keineswegs als Rezept für die praktische Handlungssituation verstanden werden können, da in der Theorie die Beziehungen auf formale Konstanten reduziert werden, die Erkenntnis der Theorie durch eine Methode angeleitet wird und Zeit- und Handlungsdruck in einem didaktischen (Theorie-)modell nicht vorhanden sind. (vgl. Hillenbrand 2003 zit. nach Müller 2012, S.3)

Diese beiden Aussagen über didaktische Modelle vergleichend lässt sich feststellen, dass selbst bei der Vorstellung von didaktischen Modellen leichte Unterschiede bestehen. Jank und Meyer betonen besonders die theoretische Grundlegung von didaktischen Modellen und heben die Wissenschaftlichkeit auch stark hervor. Hillenbrand hingegen versucht vor allem die Verbindung zur Praxis deutlich zu machen. Dabei erläutert er auch verständlich, was ein didaktisches Modell unter gewissen Voraussetzungen bieten kann – und was eben nicht bzw. was von einem didaktischen Modell erwartet werden kann und wo seine Grenzen liegen. Hillenbrand verwies auch darauf, was die Theorie für den Praktiker ermöglicht. Ein aus meiner Sicht nicht unwesentlicher Punkt, dem Beachtung geschenkt werden sollte. Mir persönlich erscheint das Spannungsfeld bzw. das Aufeinandertreffen von Theorie und Praxis besonders interessant. Das Hin und Her zwischen Theorie und Praxis macht ein didaktisches Modell aus meiner Sicht erst interessant, da versucht wird, durch ein didaktisches Modell eine *Ordnung/Struktur* (Hillenbrand) herzustellen, die aber nicht zwingenderweise in der Praxis zutreffen muss. Gerade das Entdecken der Folgen und Grenzen (gibt es diese überhaupt?) des Lernens und Lehrens birgt meines Erachtens sehr viel interessantes Potenzial. Gespräche mit Christian Vielhaber hinsichtlich der Rolle didaktischer Modelle haben dazu gezeigt, dass diese es auch schaffen müssen, dass Inhalte über die Theorie begründbar sind, dass Lehr/Lernleistungen evaluierbar sind und dass Implikationszusammenhänge von Inhalten und Methoden sowie Medien in Lernprozesse transferierbar sind.

Für die vorliegende Arbeit soll daher die folgende Definition herangezogen werden, die sich aus einer Kombination der soeben besprochenen ergibt:

„Didaktische Modelle sind erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns, die versuchen Struktur und Ordnung in ein hochkompliziertes Alltagsphänomen zu bringen. Dabei ist zu beachten, dass es sich um ein theoretisches Modell handelt, welches verschiedene Faktoren (Zeit, etc.) nicht berücksichtigt. Aus der Theorie des Modells lassen sich Verstehenszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten für die Praxis ableiten.“ (Jank & Meyer 2002, S. 35; Hillenbrand 2003 zit. in Müller 2012, S.3)

Im Folgenden werden die Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik vorgestellt, wobei versucht wurde, die Einbettung bzw. Ausgangssituation des jeweiligen Modells ebenso zu berücksichtigen, wie auch die Resonanz in der fachdidaktischen Community und die bis heute relevanten Auswirkungen der Modelle auf die Wiener GW-Fachdidaktik.

4.2. Curriculumstheoretische Didaktik

4.2.1. Ausgangssituation

1967 veröffentlichte der Pädagoge S.B. (Saul Benjamin) Robinsohn das Werk *"Bildungsreform als Revision des Curriculum"*. Er verstand die Curriculumentwicklung dabei nicht als „Erstellung eines neuen, sondern als Revision des geltenden ‚Bildungskanons‘, der den Erfordernissen unserer Zeit entsprechend zu aktualisieren sei.“ (Robinsohn 1967 in: Zimmermann 1977, S. 72). Im Allgemeinen hat Robinsohn unter Bildung „die Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (Robinsohn 1967, S. 13) oder – präziser – zur Bewältigung von Lebenssituationen in der Welt von heute verstanden.

Die Ausführungen von Robinsohn waren dahingehend neu, da er das Curriculum als veränderbares Medium wahrgenommen hat und sich somit von anderen Didaktikern unterschied. Dieser Ansatz traf die verschiedenen Unterrichtsfächer, wie auch die Geographiedidaktik relativ unerwartet. Bis dahin war der Geographie- (und Wirtschaftskunde)unterricht noch ziemlich stark vom länderkundlichen Konzept bzw. der Vermittlung eines meist beliebigen, umfassenden Faktenwissens geprägt. Der allgemeingeographische Ansatz war im Wesentlichen ebenfalls auf die Vermittlung von primär stofflichen Inhalten ausgerichtet. (vgl. Rinschede 2007³, S. 129)

Die eingeleitete Überwindung des länderkundlichen Durchgangs durch neue Konzeptionen der allgemeingeographischen und sozialgeographischen Ansätze kurz vor den Veröffentlichungen Robinsohns war dann aber wesentlich für die hohe Resonanz des curricularen Ansatzes in der Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) und ermöglichte die endgültige Loslösung vom auch im schulischen Kontext veralteten länderkundlichen Konzept. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive waren neue Überlegungen, die im Rahmen der sozialgeographischen Betrachtungen angestellt wurden, welche mit den Formulierungen von *Daseinsgrundfunktionen* auch nahe dem Ansatz der Robinsohnschen Curriculumtheorie und seinen *Lebenssituationen* waren, bedeutend. (vgl. Rinschede 2007³, S.129) Bis heute kann man behaupten, dass „kaum ein anderer Fachausdruck innerhalb der geographischen Didaktik einen derart raschen Siegeszug angetreten hat wie die ‚Daseinsgrundfunktion‘.“ (Birkenhauer 1974, S. 499). Warum dieser Durchbruch so eklatant war, wird im folgenden Kapitel u.a. ausführlich erklärt.

Nur durch das sozialgeographisch adaptierte Konzept der Daseinsgrundfunktionen, wie es durch die Münchener Schule der Sozialgeographie vertreten wurde, war eine so rasche Übernahme des curriculumstheoretischen Ansatzes von Robinsohn in die Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde und in das Curriculum des Unterrichtsfaches überhaupt möglich. Es handelte sich also um eine Lehrplanrevision, die einerseits von pädagogischen, andererseits von fachwissenschaftlichen Strömungen getragen wurde und der aus diesen Gründen auch besondere Beachtung geschenkt wurde. (vgl. Rinschede 2007³, S. 129) Birkenhauer spricht in Bezug auf dieses erfolgreiche Zusammenspiel von Fachdidaktik und Fachwissenschaft auch von einer „regelrechten Revolution in der geographischen Didaktik“ (Birkenhauer 1974, S. 499).

Die gesetzliche Implementierung der Wirtschaftskunde in Österreich 1962 erleichterte zudem die Argumentation hinsichtlich einer Reform des Curriculums, denn die Implementierung der Wirtschaftskunde bzw. die Schaffung eines neuen Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ war auch eine wichtige Komponente bei der Trennung vom Prinzip der Länderkunde in der österreichischen Bildungslandschaft. Die gesetzliche Festschreibung 1962 verlief - wie schon zuvor (Kapitel 2.2) erwähnt - nicht ohne Widerstand und so war die Durchführung bzw. die Integration eines Wirtschaftskundeunterrichts im Fach Geographie auch 1968, als die curricularen Strömungen durch Robinsohn in der Bildungslandschaft auftraten, immer noch ein vieldiskutiertes Thema. Dennoch kann die ansatzweise eingeleitete Öffnung des Faches zu diesem Zeitpunkt als Unterstützung für die curricularen Ansätze Robinsohns gesehen werden.

4.2.2. Der sozialgeographische Ansatz und seine Bedeutung für die (deutsche) Schulgeographie

Die Sozialgeographie, deren Anfänge in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gesehen werden können, wurde in den 1950er Jahren wesentlich von Hans Bobek und seinen Überlegungen zum Begriff der Gesellschaft, gesellschaftlichen Phänomenen und des Verhaltens des Menschen bzw. sozialer Gruppen im Raum getragen (vgl. Weichhart 2008, 18ff). Die *Wien-Münchener Schule* baute dann wesentlich auf den Konzepten von Bobek auf, die dann u.a. auch von Wolfgang Hartke weiterentwickelt

wurden. Besondere Bedeutung erlangte die Diskussion rund um die Sozialgeographie dann durch ähnliche Diskussionen in der Raumordnung und insbesondere durch D. Partzsch 1964, der ein Konzept der Daseinsgrundfunktionen (zuvor: Grunddaseinsfunktionen) für die Raumordnung entwickelte, welches dann auch von der Münchener Schule aufgegriffen wurde (vgl. Weichart 2008, S. 36f.; Rinschede 2007³, S. 126f.).

Folgende Daseinsfunktionen wurden von Partzsch (1964, zit. in: Weichart 2008, S. 37) formuliert:

- In Gemeinschaft leben
- Sich versorgen
- Wohnen
- Arbeiten
- Sich bilden
- Sich erholen
- Am Verkehr teilnehmen

Rinschede (2007³, S.127) betont dabei, „dass nicht der Mensch an sich, sondern **soziale und verhaltenshomogene Gruppen**, die sich im Raum betätigen, Gestalter des Raumes sind.“ Die räumlichen Aktivitäten wurden nach den Daseinsgrundfunktionen kategorisiert, die den „grundlegenden Bedürfnissen des Menschen“ (Birkenhauer 1974, S. 500) entsprechen. Durch die Entwicklung des Konzeptes der Grunddaseinsfunktionen und die hohe Kompatibilität zu den Lebenssituationen von Robinsohn wurden die sozialgeographischen Ansätze auch für die deutsche Schulgeographie relevant. Allerdings entdeckte man erst nach Aufsätzen von Schaffer (1968), Ruppert & Schaffer (1969) und Maier die Bedeutung der Daseinsgrundfunktionen für die Schulgeographie (vgl. Rinschede 2007³, S. 127).

Die Daseinsgrundfunktionen werden in diesem Sinne auch als „räumlich relevante Situationsfelder begriffen und können einen Beitrag zur **Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen** leisten.“ (Geipel 1971, zit. in: Rinschede 2007³, S. 127; Hervorhebung P.H.). Die Nähe des sozialgeographischen Ansatzes zu Robinsohn erschließt sich, wenn man bedenkt, dass der Erwerb von **Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen** – stark generalisiert – als Ziel des curricularen Ansatzes von Robinsohn bezeichnet werden kann. Dieser soll nun im Folgenden vertieft werden.

4.2.3. Der curriculare und lernzielorientierte Ansatz

Robinson erläuterte wie folgt, dass

[...] diese Ausstattung (**zur Bewältigung von Lebenssituationen**) geschieht, in dem gewisse Qualifikationen und eine gewisse „**Disponibilität**“ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß [sic!] eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind. Damit ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe,

Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen,

die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen

und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll,

in optimaler Objektivierung identifiziert werden können. Eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität bestimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen und die Adäquatheit und Effektivität der Qualifikationen zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden. (Robinson 1969, S. 45; Hervorhebung P.H.)

Um das Zitat von Robinson also kurz zu rekapitulieren, soll Schule und Unterricht „verbindlicher auf Qualifikationen ausgerichtet werden, die der Schüler in seinem Leben wirklich braucht und die ihn mit einem [...] Verhaltensrepertoire ausstatten.“ (Rinschede 2007³, S.129). Eine Revision des Curriculums war daher für Robinson unabdingbar, um der Vorgabe des Erwerbs von Qualifikationen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu entsprechen. Die sich daraus ergebenden Aufgaben für die Curriculumforschung sah Robinson zusammenfassend also bei der objektiven und überprüfbaren Auswahl

- der Lebenssituationen,
- der zur Bewältigung notwendigen Qualifikationen und
- die dafür nötigen Bildungsinhalte, um Schülerinnen und Schüler dafür auszustatten.

Im Fortlauf des Kapitels will ich die meines Erachtens nach wesentlichen zwei Ebenen der Curriculumtheorie besprechen:

- Die Ebene der „Methoden zur objektivierbaren Auswahl von Lebenssituationen und Qualifikationen, also der erforderlichen Bildungsinhalte“ (Robinson 1969, S. 43), welche zu einer Revision des Curriculums bzw. Lehrplans führen (obere Ebene, mit welcher sich Robinson vorwiegend befasste).
- Die Ebene der Vermittlung der Bildungsinhalte, also der Vermittlung der Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen (untere Ebene, mit welcher sich u.a. Christine Möller ab 1970 befasste → lernzielorientierter Ansatz).

Zusätzlich soll ein weiterer Punkt auch noch thematisiert werden:

- die Wichtigkeit der Disponibilität der Qualifikationen (da sich aus meiner Sicht interessante Verbindungen zu den anhaltenden Diskussionen rund um die Kompetenzorientierung erkennen lassen).

Die objektivierbare Auswahl von Lebenssituationen und Qualifikationen

Wie schon am Anfang des Kapitels erwähnt, verstand Robinson die Curriculumentwicklung nicht als „Erstellung eines neuen, sondern als Revision des geltenden ‚Bildungskanons‘, der den Erfordernissen unserer Zeit zu aktualisieren sei.“ (Robinson 1969, zit. in: Zimmermann 1977, S. 72). Dazu formulierte er die drei oben beschriebenen Schritte der objektivier- und überprüfbareren Auswahl von Lebenssituationen und Qualifikationen und die Auswahl der Bildungsinhalte, anhand derer dann ein Lehrplan erstellt werden sollte, der einen Zusammenhang zwischen Lernziel-, Lerninhalt- und Lernorganisationsentscheidungen herstellt (vgl. Rinschede 2007³, S. 129). Robinson konzentrierte sich also vorwiegend auf die *Ermittlung der erforderlichen Bildungsinhalte* (Robinson 1969, S. 43).

Für die Auswahl von Bildungsinhalten werden nach Zimmermann (1977, S. 74) folgende Kriterien von Robinson angenommen:

- 1.) die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
- 2.) die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;

3.) die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens.

Des Weiteren wurden *Verfahrensweisen zur Anwendung der genannten Kriterien* formuliert, wie beispielsweise wissenschaftslogische, didaktische und u. U. hermeneutische Verfahren (zu Pkt. 1), empirische Überprüfungen (zu Pkt. 2) und Analysen von spezifischen gesellschaftlichen Verwendungssituationen und Bedürfnissen z.B. Arbeitsplatzanalysen (zu Pkt. 3). (vgl. Zimmermann 1977, 74f)

Wie hier relativ deutlich wird, sah Robinsohn eine sehr umfassende Analyse vor, der nur im Rahmen eines enormen Forschungsumfanges entsprochen hätte werden können und zudem auch sehr zeitintensiv gewesen wäre. Dies war ein Sachverhalt, der von Beginn an wesentliche Zweifel an der Durchsetzung des Konzepts auftreten ließ. Zusätzlich wurde die „Praktikabilität und Effektivität langfristiger, nur von Wissenschaftlern betriebener und allein an wissenschaftlichen Disziplinen oder beruflichen Anforderungen orientierter Konstruktion von ‚Großcurricula‘ bezweifelt und ihr gegenüber der mittelfristigen Erstellung ‚pragmatischer‘, zumeist fachbezogener Curricula der Vorzug gegeben.“ (Klafki u.a., 1972; Gerbaulet u.a., 1972; zit. in: Zimmermann 1977, S. 77). Das Problem der ständigen Überprüfung, welches auch wesentlich an der Praktikabilität des Ansatzes gekratzt hat, hätte aber durchaus durch die Verschiebung der Verantwortlichkeiten hin zu den Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, ähnlich wie Klafki dies später machte, gelöst werden können. Vielhaber verwies dabei auf Lernzielorientierung im Rahmen von Teilcurricula, auch wenn damit noch nicht alle Probleme beseitigt wären. Damit wäre aber zumindest das Expertenproblem gelöst, da dabei Lehrpersonen vor Ort auch Freiheiten der Unterrichtsplanung und -gestaltung haben. (vgl. Vielhaber 1981a, S. 7)

Zimmermann (1977, S. 77) ergänzt dazu auch, dass Robinsohn selbst über die methodologische Reflexion der Curriculumrevision nie wirklich hinausgekommen ist und bis 1977 kaum verwertbare Forschungsergebnisse erzielen konnte (und daher auch keine Curricula im Sinne seines Strukturkonzeptes). Zimmermann stellt dies als Allgemeindidaktiker fest, Aufsätze aus Deutschland zeigen aber, dass in der Geographie sehr wohl Versuche, den Ansatz von Robinsohn auf raumwissenschaftliche Phänomene zu transferieren, stattgefunden haben. So wurden im Rahmen des RCFP (raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungsprojekt) tatsächlich Lehrplanbausteine von Curricula im Sinne von Robinsohn erarbeitet (vgl. Geipel 1975, in:

Kestler 2002, S. 74), die sogar Berücksichtigung im Lehrplan für das Gymnasium in Bayern 1977 gefunden hatte (vgl. Kestler 2002, S. 74).

Neben den Schlagwörtern *Qualifikation, Lebenssituation, Bewältigung und Erwerb* war in der Diskussion um eine Curriculumrevision vor allem auch der Begriff *Lernziel* sehr präsent. Die Diskussion rund um den curricularen Ansatz wurde in fachwissenschaftlichen Kreisen kurz nach der Publikation von Robinsohn auch besonders intensiv hinsichtlich dieser geführt, wobei Christine Möller als wesentliche Vertreterin (des lernzielorientierten Ansatzes) zu nennen ist.

Der lernzielorientierte Ansatz

Der lernzielorientierte Ansatz fokussierte dabei stärker auf den Bereich der Darlegung der Bildungsinhalte durch eine in der Unterrichtsplanung stattfindende Formulierung von Zielen anhand derer dann der Unterricht durchgeführt wird. Der Ansatz muss daher auch eher als Methode zur Unterrichtsplanung gesehen werden, denn als didaktisches Modell (vgl. Steindl 2013, S. 66). Christine Möller selbst betonte, dass der lernzielorientierte Ansatz als „präskriptiver Didaktikansatz“ deskriptive Didaktiken sowie normative Didaktiken voraussetze (Möller 1999; zit. in: Steindl 2013, S. 65), daher kann dieser auch nicht als eigenes Modell betrachtet werden. Damit unterschied sie sich in ihrer Herangehensweise deutlich von Robinsohn, der den Akzent seiner Curriculumforschung stärker auf die *Ermittlung der erforderlichen Bildungsinhalte* legte (Robinsohn 1969, S. 43). Möller schaffte es das Lebenssituationskonzept von Robinsohn transferfähig für den Alltag zu machen, weshalb dieser realitätsnähere, umsetzungsfähigere Ansatz bzw. diese Methode in der schulischen Unterrichtspraxis eher auf Akzeptanz traf als der curriculumstheoretische Ansatz von Robinsohn.

Jank & Meyer sehen lernzielorientierten Unterricht ebenfalls nur als Unterrichtskonzept und sprechen von einem Konzept zur Verbesserung der Unterrichtsabläufe:

„ein Unterrichtskonzept [...], bei dem durch eine möglichst präzise Festlegung der im Unterricht zu erreichenden Ziele und durch die empirisch kontrollierte Zuordnung von Mitteln (= Inhalten, Methoden, Medien) die zweckrationale Steuerung der Unterrichtsabläufe verbessert werden soll“ (Jank & Meyer 1990, S. 322).

Heutzutage ist Unterrichtsplanung und -durchführung ohne Lernziele nur schwer vorstellbar und die sorgfältige Reflexion von Lernzielen stellt auch eine Voraussetzung für verantwortungsvolle Unterrichtsführung dar (vgl. Jank & Meyer 1990, S. 324). Konstruktivistische Ansätze, die in der schulischen Praxis leider nur von wenigen Lehrpersonen angewendet werden, stellen hierbei natürlich eine wichtige Ausnahme dar. Die Voraussetzungen des lernzielorientierten Ansatzes nach Möller sollen hier kurz angeführt werden: (vgl. Möller 1999; zit. in: Steindl 2013, S. 66f)

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

Es wird hier klar deutlich, dass dieser Ansatz fast ausschließlich auf die Umsetzung der Bildungsinhalte fokussiert ist, wobei die Unterrichtsplanung eine besondere Stellung einnimmt. Des Weiteren sticht für mich die Bestimmung des Schülerinnen- und Schülerverhaltens durch die Lehrperson heraus, die zum Zeitpunkt der Festlegung der Ziele ziemlich stark wirkt.

Die Unterrichtsplanung setzt sich dabei im lernzielorientierten Ansatz nach Möller aus drei Teilprozessen zusammen: „der **Lernplanung**, der **Lernorganisation** und der **Lernkontrolle**. Im Prozess der Lernplanung werden die Lernziele erstellt, also das sogenannte ‚Lern-Soll-Verhalten‘ definiert. Darauf folgt die Lernorganisation, im Rahmen derer die optimalen Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele ermittelt werden sollen. Ein ‚optimaler Versuch‘ soll geplant werden, das ‚Lern-Soll-Verhalten‘ zu erreichen. Schließlich werden im Prozess der Lernkontrolle Kontrollverfahren entwickelt, die überprüfen sollen, ob die Lernziele erreicht wurden und ob die Lernstrategien und -materialien zu Erreichung der Ziele optimal sind.“ (vgl. Möller 1999; zit. in: Steindl 2013, S. 67)

Wesentliche Aspekte, die die Diskussion um die Curriculumtheorie (curricularer und lernzielorientierter Ansatz als Gemeinsames betrachtet) bis heute beherrschen, können also im lernzielorientierten Ansatz gefunden werden. Anzuführen sind hier

neben dem recht allgemeinen Schlagwort *Lernziel* auch die *Präzisierung von Lernzielen* (Grobziel, Feinziel), das *Lern-Soll-Verhalten* von Schülerinnen und Schülern und die *Überprüfbarkeit* anhand der Lernziele.

Die Disponibilität von erworbenen Qualifikationen

Besonders hinweisen möchte ich auf die von Robinsohn (1967) beschriebene **Disponibilität von Qualifikationen** (siehe S. 28), die eine aus meiner Sicht zur damaligen Zeit noch nicht vorhandene Perspektive der ständigen Verfügbarkeit schulischen Wissens, oder besser, Könnens eröffnete.

Interessanterweise fühle ich mich beim Lesen der Ausführungen zur Curriculumtheorie – insbesondere aufgrund der Passage der Disponibilität - an die schon seit einigen Jahren intensiv geführte Debatte zur Kompetenzorientierung erinnert. Kompetenzen, also *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2002, S. 27), können in diesem Sinne auch als Qualifikationen von Schülerinnen und Schülern verstanden werden, um Lebenssituationen zu bewältigen.

Robinsohn (1967, S. 13) verwendet einen „Kompetenzbegriff“, der funktional verwertbares „Leistungswissen“ und zweckfreies, ästhetisches „Bildungswissen“ beinhaltet und zusammenführt. Der bis dahin bestehende Unterschied zwischen diesen Wissensarten war seiner Ansicht nach dadurch aufgehoben. (vgl. Hörner, Drinck und Jobst 2008, S. 57). Dieser Kompetenzbegriff ist zwar meines Erachtens nicht ganz deckungsgleich mit dem von Weinert, eröffnet aber v.a. mit der zuvor angeführten Disponibilität der Qualifikationen eine Vergleichsmöglichkeit.

Dass es durch den curricularen Ansatz gelungen ist, den schulischen Unterricht ab 1967 verstärkt in Richtung Kompetenzentwicklung zu bringen, kann nur bedingt behauptet werden. Die Festschreibung von Lernzielen („Schülerinnen und Schüler können...“) kann meiner Meinung nach aber durchaus als Ansatz von Kompetenzorientierung verstanden werden. Die relativ starke Manifestierung der Lernziele in der Schullandschaft und die deutlichen Spuren, die sie hinterlassen haben,

können als Erfolg gesehen werden, der auch als Grundstein für die heutige Kompetenzorientierung interpretiert werden kann.

Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen und deren Überführung in neue Lehrpläne in den letzten Jahren ähnliche Probleme festgestellt werden können, wie auch bei der Curriculumtheorie von Robinsohn. So hat sich die Kompetenzorientierung in vielen Fällen bisher oft nur auf eine reduzierte Form – den Kompetenzbegriff nach Weinert vor dem Komma – beschränkt, weshalb sich die Kompetenzorientierung dann in weiterer Folge oft auch nicht stark von klassisch curricularen Lernzielen unterscheiden ließ (vgl. PICHLER 2013, S. 16).

4.2.4. Kritik am curriculumstheoretischen und sozialgeographischen Ansatz

Der curriculumstheoretische Ansatz von Robinsohn hatte, wie schon kurz angedeutet, Probleme bei der Überführung der Theorie in die Lehrpläne und die Schulpraxis. Die Umsetzung kann auf allgemeindidaktischer Ebene aus heutiger Sicht eher als Mittelweg zwischen Curriculumreform und -reformchen bezeichnet werden. Robinsohn formulierte die Aufgaben der Curriculumforschung zwar sehr genau, um eine objektive und überprüfbare Auswahl an Qualifikationen zu erlangen, wie auch Kozlik 1974 betonte. Der Konsens über Bildungsziele und –inhalte war für Robinsohn dabei Voraussetzung eines nationalen Bildungswesens, der deshalb implizit immer schon vorausgesetzt werden muss. Seine Absicht ist es, ihn

„zu rationalisieren, ihn bewußt [sic!] einer intersubjektiven Überprüfung durch systematische Kritik und andere kontrollierbare Methoden zugänglich zu machen. Es handelt sich somit darum, inhaltliche Curriculumentscheidungen aus schierem Dezisionismus herauszuheben – wer immer sich die Normenkompetenz aneignet – und auf ausgesprochene und akzeptable Kriterien zu gründen“. (Robinsohn 1967; zit. in: Kozlik Angela 1974, S. 49)

Die Überprüfung durch verschiedene objektivierbare Methoden nach Robinsohns Vorstellungen gelang jedoch nicht vollends, da sich diese schlussendlich als zu umfangreich und forschungsintensiv herausgestellt hatten. Daher beschränkte sich Robinsohns Curriculumtheorie in einigen Aspekten oft nur auf eine pragmatische

Bewertung und Auswahl der Bildungsinhalte und die Umschreibung vorhandener Curricula auf Lernziele. Lernziele etablierten sich trotz einiger Schwachstellen, wie etwa dem schon in der Unterrichtsplanung festzulegenden Lern-Soll-Verhalten durch die Lehrperson, relativ gut in der fachdidaktischen Gemeinschaft. Sie hatten auch direkte Auswirkungen auf die Umsetzung von Unterrichtsplanungsentscheidungen in den einzelnen Fächern.

Schmidt-Wulffen (1991, S. 81) kritisierte, dass die Grundsätze von Robinsohn nie eingelöst wurden, da die Anerkennung des Prinzips der Lebensbedeutsamkeit nicht bewirkt hat, dass Inhalte ausgeschieden wurden, die diesem Maßstab nicht genügten. Er sah die Curriculumtheorie als gescheitert an, da obwohl die Lebensbedeutsamkeit für Schülerinnen und Schüler nun berücksichtigt wurde, die eigentliche Revision der Curricula ausblieb.

Zusätzlich konnten Lernziele nicht klar wissenschaftlich begründet werden, was natürlich ein großes Problem darstellte. Dass die Auswahl der Inhalte zuvor (Länderkunde) auch nicht wissenschaftlich begründet werden konnte und ebenso nicht legitimierbar war, zeigte aber, dass der Weg zurück auch keinesfalls der richtige war. (vgl. Vielhaber 1981a, S. 8)

Des Weiteren wurde kritisiert, dass schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht im curricularen bzw. lernzielorientierten Ansatz wohl kaum Beachtung finden kann, da die Qualifikationen zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen von Lehrpersonen bestimmt werden, die mindestens eine Generation älter als jene Schülerinnen und Schüler sind, die für ebendiese Lebenssituationen vorbereitet werden sollen. (vgl. Vielhaber 1991, S. 10)

Hinzu kamen für die Geographie und Wirtschaftskunde noch kritische Stimmen hinsichtlich der Integration der Daseinsgrundfunktion,

- „da die strikte Anwendung der Daseinsgrundfunktion zu einem neuen Schematismus anstelle des einstigen länderkundlichen Schemas führt;“ (Birkenhauer 1974; zit. in: Rinschede 2007³, S. 128)
- da die „bloße plakative Schlagwortbedeutung“ (Birkenhauer 1974, S. 500) von Daseinsgrundfunktionen als Gefahr identifiziert wurde,

spricht die bloße Verwendung des Begriffes als Rechtfertigung ohne noch jegliche inhaltliche Bedeutung zu besitzen;

- da sich „in der Regel mehrere Daseinsgrundfunktionen am gleichen topografischen Ort überlagern und sich diese in der Realität nur selten säuberlich trennen lassen;“ (Birkenhauer 1974; zit. in: Rinschede 2007³, S. 128)
- „die Daseinsgrundfunktionen keine den Unterricht strukturierenden Elemente sein könnten, da sie Lebenswirklichkeit parzellierten und dem Schüler den Blick auf reale gesellschaftliche Strukturen verbauten.“ (Daum und Schmidt-Wulffen 1980; zit. in: Schmidt-Wulffen 1991, S. 80)
- „die Sozialgeographie ein sozialstatistisches Gruppenverständnis habe und damit nicht – wie in der Soziologie – die tatsächlichen Interakteure gesellschaftlicher Prozesse erfasse.“ (Werlen 1987; zit. in: Schmidt-Wulffen 1991, S. 80)

Positiv bewertet wurde jedoch, dass (Rinschede 2007³, S. 128)

- Daseinsgrundfunktionen an die Bedürfnisse und die unmittelbare Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen,
- wichtige Probleme und Zusammenhänge ins Blickfeld treten und zu anwendungsbezogenen, raumorientierten Überlegungen weitergeführt werden.

4.2.5. Curriculumreform oder –reförmchen?

Abschließend muss man meines Erachtens nach auf der Ebene der Allgemeinen Didaktik von einem Curriculumreförmchen sprechen, da die Theorie nicht vermochte sich nach den Vorstellungen Robinsohns durchzusetzen. Zu umfangreich war sein Ansatz, der möglicherweise an der top-down-Konstruktion, also der Revision der Curricula von oben, inkl. des ständigen Versuchs dem Kriterium der Objektivität gerecht zu werden, scheiterte. Die Herangehensweise von Christine Möller gliederte sich hingegen besser in bestehende Curriculumstrukturen ein und beeinflusste im Folgenden dann auch fachdidaktische Prozesse vieler Schulfächer. Hier muss

allerdings angemerkt werden, dass Möller selbst die Lernzielorientierung eher als Methode, denn als eigenes didaktisches Modell betrachtet hat.

Auf Ebene der einzelnen Fächer und somit im konkreten Fall der Geographie (und Wirtschaftskunde), kann man jedoch durchaus von einer Curriculumreform sprechen. Denn zum damaligen Zeitpunkt brachte Robinsohn besonders in der Schulgeographie einiges in Bewegung und sollte daher auch als zukunftsorientierter Akteur für die Weiterentwicklung des Faches gesehen werden. Allerdings muss angemerkt werden, dass die sozialgeographischen Ansätze der Fachwissenschaft Geographie mit seinen Daseinsgrundfunktionen für die Neuorientierung der Geographie und Wirtschaftskundecurricula ebenso bedeutend waren und „von Fachdidaktikern für die Strukturierung von geographischen Lehrplänen im Sinne der Lebenssituationen nach S.B. Robinsohn (1967) aufgegriffen wurden“ (Rinschede 2007³, S. 128). Daher konnten sich die Lebensbedeutsamkeit bzw. der Lebenssituationsbezug von Schülerinnen und Schülern vor allem auch dank der sozialgeographischen Ansätze in der Geographie und Wirtschaftskunde etablieren. Besonders die Geographie vermochte dank des raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekts die Ansätze der Curriculumtheorie stärker weiterzuentwickeln und somit auch im Schulfach zu etablieren (Lehrplan u.a.).

Auch die Wiener Geographie versuchte den Ansatz von Robinsohn für die Akteure in den Schulen (Lehrpersonen) unterrichtsfähig zu machen und unternahm intensive Versuche universitäre fachdidaktische Diskussionen auch zu einem Thema der Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen zu machen. Sehr innovativ war dabei auch, dass die Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler offen sagten, dass der Ansatz von Robinsohn Schwachstellen hat, diese aber teilweise behoben werden können. Ein Beispiel dafür ist etwa die Erstellung von Teilcurricula und die klare Vision der Einbindung der Lehrpersonen für die Auswahl der zu qualifizierenden Lebenssituation. (vgl. Vielhaber 1981a, S. 6) Es bleibt dennoch zu betonen, dass die sozialgeographischen Ansätze nicht stark genug waren, um alle in den Curricula befindlichen, nicht mehr zeitgemäßen Inhalte auszusortieren und weder Robinsohns curricularer, noch der sozialgeographische Ansatz im Stande waren, schülerinnen- und schülerorientierten Unterricht als wichtiges didaktisches Unterrichtsprinzip in Geographie (und Wirtschaftskunde) zu verankern.

4.2.6. Konkrete curriculare Didaktikansätze in der Wiener GW-Fachdidaktik

Für die Geographie (und Wirtschaftskunde) ganz allgemein bedeutete der Entwurf von Robinsohn eine Neuorientierung der Lehrpläne, da in früheren Lehrplänen die Inhalte an erster Stelle aufgeführt wurden und den Lehrplan dominierten. Die reformierten GW-Lehrpläne sollten nach dem oben schon beschriebenen Muster (Seite 28) erstellt werden, woraus sich folgende Fragen konkretisierten. (Rinschede 2007³, S. 129):

- Welche Lebenssituationen hat der Schüler heute und zukünftig zu erwarten?
- Welche Qualifikationen zur Bewältigung dieser Lebenssituationen kann ihm der Geographieunterricht vermitteln?
- Welche Lerninhalte eignen sich, diese Qualifikationen den Schülern zu vermitteln?

Aus heutiger Sicht kann argumentiert werden, dass diese Leitfragen, die aus Robinsohns Theorie abgeleitet wurden, durchaus Beachtung in der Fachdidaktik GW gefunden haben, insbesondere am Wiener Institut für Geographie und Regionalforschung. So kann ich aus meiner eigenen Studienerfahrung behaupten, dass die Rolle des Faches GW als gesellschaftlich relevantes Fach in jeder fachdidaktischen Lehrveranstaltung deutlich gemacht wird. Fragen der Lebenssituation bzw. der Lebensbedeutsamkeit der Schülerinnen und Schüler werden bei Unterrichtsplanungsentscheidungen immer mitgedacht. Genauso wird im Ausbildungskanon der Fachdidaktik GW auch die Lernzielorientierung fortlaufend und eindeutig thematisiert. Ganz gezielt werden curriculare, lernzielorientierte Ansätze zudem in der zweiten fachdidaktischen Lehrveranstaltung (Fachdidaktik I: Didaktische Konzepte des Unterrichtsfachs GW) und nicht zuletzt bei der Übung zur Unterrichtsplanung im Zuge eines 4-tägigen Seminars thematisiert und diskutiert. Bei Letzterem wird dabei die Struktur von Unterrichtsplanungsabläufen step-by-step durchgearbeitet, wobei die Lernziele am Beginn jeder Planungsentscheidung stehen. Aus den genannten Gründen kann man daher durchaus behaupten, dass die Wiener Fachdidaktik grundlegende Aspekte der Curriculumtheorie berücksichtigt. Ein weiterer Aspekt, der in unserer fachdidaktischen Ausbildung zudem immer wieder thematisiert wird, ist jener der Beliebigkeit. Robinsohn thematisiert das Problem der

Beliebigkeit ebenfalls und beschreibt das zentrale Anliegen der Curriculumtheorie als Antwort auf die Frage:

Durch welche Methoden systematisch objektiverer Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation, können Curriculumsentscheidungen so vorbereitet werden, dass sie aus ‚Beliebigkeit‘ [...] heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?“ (Robinsohn 1972; zit. in Hörner, Drinck und Jobst 2008, S. 58)

Robinsohn meint hier aus meiner Sicht vor allem die obere, curriculare Entscheidungsebene, also durch Methoden objektivierbare, inhaltliche Entscheidungen auf Lehrplanebene. Dass ihm die Beantwortung dieser Frage nur bedingt gelungen ist, wurde schon zuvor beschrieben. Allerdings ist die Frage der objektivierbaren Ermittlung bzw. Auswahl, die Robinsohn aufwirft, wesentlich für die Schule, da in der Unterrichtspraxis die Lehrpersonen immer noch die letzte Verantwortung für die Auswahl der Bildungsinhalte und die Inszenierung von Lehr-Lernprozessen tragen und eine besondere Rolle einnehmen. Diese können aktiv mitgestalten und Entscheidungen treffen, um der Beliebigkeit Einhalt zu gebieten. So ist die objektivierbare Auswahl der Bildungsinhalte gemeinsam mit der Begründungsfähigkeit der ausgewählten Inhalte das wichtigste Argument gegen Beliebigkeit. Dem großen Problem der Beliebigkeit wird auch im Studium immer wieder entgegengetreten, vorwiegend wird im Zuge dessen die Begründungsfähigkeit und die Objektivierbarkeit der gewählten Inhalte thematisiert und problematisiert. Sensibilisierungen hinsichtlich der Auswahl von Bildungsinhalten werden im Studienverlauf in verschiedenen Lehrveranstaltungen vorgenommen und können daher auch nicht nur auf ein Semester bzw. eine Lehrveranstaltung reduziert werden.

4.3. Kritisch-konstruktive Didaktik

4.3.1. Ausgangssituation

Klafki verstand die kritisch-konstruktive Didaktik 1986 als Weiterentwicklung seiner didaktischen Position, ursprünglich ausgehend von der bildungstheoretischen Didaktik. Die bildungstheoretische Didaktik wurde zum ersten großen didaktischen Modell nach dem Zweiten Weltkrieg. Sowohl die bildungstheoretische, als auch die kritisch-konstruktive Didaktik sind dem Leitbegriff *Bildung* zuzuordnen. Aus der Sicht Klafkis war es notwendig eine übergreifende pädagogische Zielkategorie festzulegen, wobei er dafür den Bildungsbegriff verwendet hat. (vgl. Klafki 1996⁵, S. 94f) Die grundlegende Frage der klassischen Bildungstheorie lässt sich laut Klafki wie folgt formulieren:

„Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinander setzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“ (Klafki 1986a, zit. in: Jank & Meyer 2002, S. 209)

Die klassische Bildungstheorie wies dabei folgende gemeinsame Charakteristika auf (Klafki 1986a in: Jank & Meyer 2002, S. 209f):

- (1) Bildung zielt auf die Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung ...
- (2) und wird im Rahmen der historisch-gesellschaftlichen-kulturellen Gegebenheiten erworben.
- (3) Bildung kann jede/jeder nur für sich selbst erwerben, ...
- (4) der Bildungsprozess erfolgt aber in einer „Gemeinschaft“.

Wesentlich für Klafki war also stets der „Weg zur Selbstbestimmung eines Menschen, wobei diese wesentlich von der politischen, historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen [...] Wirklichkeit die vorzufinden ist, abhängt.“ (Jank & Meyer 1990; zit. in: Steindl 2013, S. 48)

4.3.2. Weiterentwicklung der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik

Wesentlichen Einfluss auf die Weiterentwicklung zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik hatten die Einwände, die gegen die bildungstheoretische Didaktik formuliert

wurden. So wurde der bildungstheoretischen Didaktik um 1970 keine große Bedeutung zugemessen. Angriffspunkte waren, dass das Modell als zu konservativ gesehen wurde, das zur Stabilisierung der herrschenden Klassengesellschaft führe (vgl. Huisken 1972, in Jank & Meyer 2002, S. 228), zu wenig vorhandene wissenschaftliche Absicherung und die Vernachlässigung der Unterrichtsmethodik bzw. im Allgemeinen eine Praxisferne (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 228f.). Die Folge war die Neufassung der bildungstheoretischen Didaktik: **die kritisch-konstruktive Didaktik**

Klafki versuchte dabei auf die Kritikpunkte zu reagieren und durch die kritisch-konstruktive Didaktik ein umfassende(re)s Allgemeinbildungskonzept zu erstellen. Dabei war, wie im folgenden Zitat zu lesen, die Tragweite des Modells um einiges größer als die des bildungstheoretischen Modells.

Ein Allgemeinbildungskonzept kann demnach „nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“ begründet werden. (Klafki 1995, S.10)

Dabei werden schon erste Ansatzpunkte zur Geographie und Wirtschaftskunde deutlich, ein der Unterrichtspraxis deutlich näher liegendes Konzept scheint formuliert worden zu sein.

Klafki erläutert in seinem Standardwerk „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ auch die gewählten Begriffe *kritisch* und *konstruktiv*, wobei durch den Begriff „**kritisch**“ demnach zum Ausdruck kommen soll, dass „diese Didaktik sich am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen [...] zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen orientiert.“ (Klafki 1996⁵, 89f.). Besonders betont wird im Weiteren, dass eine an diesen Zielen orientierte Didaktik in der Realität einer Bildungslandschaft gegenübersteht, die die Erfüllung der genannten Ziele nicht gerade erleichtert. Weiterentwicklungen sind daher nur möglich, wenn ebenfalls versucht wird gesellschaftspolitische Widerstände zu überwinden und Demokratisierung voranzutreiben. (vgl. Klafki 1996⁵, S. 90). Klafki (1996⁵, S. 90) folgert daraus:

Didaktik muß [sic!] daher einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und

andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben.

Der Begriff „**konstruktiv**“ weist auf den durchgehenden *Praxisbezug*, auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse hin“ (Klafki 1996⁵, S. 90). Damit meint Klafki nicht mehr nur innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren, sondern einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, der „*Vorgriffe* der Theorie, Modellentwürfe für *mögliche* Praxis, begründete Konzepte für eine *veränderte* Praxis und eine humanere, demokratischere Schule“ (Klafki 1996⁵, S.90) einschließt, um Lehr-Lernprozesse zu verbessern.

Klafki versuchte in meiner Wahrnehmung seine sehr allgemein gehaltene Bildungstheorie praxisnaher und unterrichtsrelevanter zu gestalten, ohne dabei auf die für ihn wichtigen Grundsätze, die mit dem Begriff Bildung in Verbindung stehen, zu vergessen. So erweitert er den in der Bildungstheorie vorherrschenden Begriff der Selbstbestimmung und spricht von der *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit* von Schülerinnen und Schülern. Andererseits holt er durch seine Auslegung des Begriffes *konstruktiv* die Praxis in seine Theorie und versucht eine Wechselbeziehung von Theorie und Praxis herzustellen, die zu einer verbesserten Unterrichtsgestaltung und verbesserten Lehr-Lernprozessen führen sollen. Er hatte meines Erachtens nach die klare Vision Unterricht im weitesten Sinne neu zu gestalten und zu verbessern.

Der Emanzipation, „verstanden als selbst erarbeiteter und verantworteter Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (vgl. Kestler 2002; in: Steindl 2013, S. 49) kommt dabei im kritisch-konstruktiven Ansatz besondere Bedeutung zu und kann auch als einer von mehreren Leitbegriffen des didaktischen Ansatzes gesehen werden. Klafki meint, dass in der kritisch-konstruktiven Didaktik Emanzipation und Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Sinne oberster Lernziele und allgemeiner Prinzipien für Lernzielbestimmungen eine besondere strukturelle Funktion zukommt.

4.3.3. Kernelemente kritisch-konstruktiver Didaktik

Ausgehend von den für Klafki wesentlichen Grundfähigkeiten, die zu erwerben seien (Selbstbestimmung-, Mitbestimmungs-, Solidaritätsfähigkeit) und schließlich zu Emanzipation führen, formulierte Klafki epochaltypische Schlüsselprobleme. Alle eben genannten Teile können als Kernelemente kritisch-konstruktiver Didaktik gesehen werden. Diese sollen im Weiteren ausführlicher beschrieben werden, ebenso wie die wesentlichen Kriterien der Unterrichtsgestaltung bei der Umsetzung epochaltypischer Schlüsselprobleme im Unterricht.

Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit

Die kritisch-konstruktive Didaktik sieht in der Befähigung zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit die wesentliche Aufgabe, wobei der Prozess zur Erreichung dieser als *Bildung* verstanden werden kann (vgl. Klafki 2007, S. 53).

Bildung muss nach Klafki (2007, S. 52; Hervorhebung: P.H.) demnach verstanden werden:

- als Fähigkeit zur **Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch aus Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.

Epochaltypische Schlüsselprobleme

Um zu beantworten, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und im weiteren Allgemeinbildung erreicht werden kann, hat Klafki dann epochaltypische Schlüsselprobleme unserer kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz benannt. (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 231) Diese epochaltypischen Schlüsselprobleme versteht Klafki als „Brennpunkte gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher, nationaler und globaler Entwicklung“ (Jank & Meyer 2002, S. 231). Die Themen, an denen sich Allgemeinbildung nun also festmachen lässt, sind bestimmt durch „grundlegende Probleme der Menschen und der Gesellschaft, die Klafki als typisch für unsere Epoche ansieht“ (ebd.).

Dabei sollte ergänzt werden, dass Klafki oft darauf verwiesen hat, dass die Anzahl der Schlüsselprobleme zwar variabel ist und diese sich je nach Bedeutung auch ändern könne, allerdings nicht beliebig erweiterbar ist. Es sollte sich stets um Probleme handeln, die eine Bedeutung für die gesamte Gesellschaft haben, wenn nicht sogar auf einer noch höheren, supranationalen bzw. weltumspannenden Ebene. (vgl. Klafki 1996⁵, S. 60).

Folgende fünf Schlüsselprobleme erläuterte er genauer, wobei diese erstmals schon in den 80er-Jahren veröffentlicht wurden (Klafki 1996⁵, S. 56-60):

- die *Friedensfrage*
- die *Umweltfrage*
- die gesellschaftlich produzierte *Ungleichheit* (u.a.: zwischen sozialen Klassen und Schichten; Männern und Frauen; Menschen mit und ohne Behinderung; Menschen mit und ohne Arbeitsplatz; zwischen verschiedenen Volksgruppen; zwischen entwickelten und weniger entwickelten Ländern)
- Gefahren und Möglichkeiten des *technischen Fortschritts*
- Menschliche *Sexualität* und das Verhältnis der Geschlechter zueinander

Das Ziel bei der Behandlung dieser Schlüsselprobleme ist die Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller, Verantwortung zu übernehmen und die Bereitschaft, an der Bewältigung der Aufgaben mitzuwirken. Sie können auf Alltagserfahrungen, -wahrnehmungen und Lebensperspektiven der Schülerinnen und Schüler bezogen

werden und dienen so einer Schülerinnen und Schülerorientierung. (vgl. Kestler 2002, zit. in Steindl 2013, S. 51)

Besonders interessant ist, dass Klafki dann auch auf mögliche curriculare Veränderungen Bezug nimmt. So schlug er vor, unter der Voraussetzung erfolgreicher diskursiver Konsensfindung über die Bedeutung der Schlüsselprobleme, dass daraus folgend curriculare bzw. didaktische Konsequenzen zu ziehen wären (vgl. Klafki 1996⁵, S. 61). Damit nahm er aus meiner Sicht auch direkt Bezug auf die vieldiskutierte Curriculumtheorie nach Robinsohn, inkl. des lernzielorientierten Ansatzes. Robinsohns Ansatz wurde zwischen Klafkis Veröffentlichung der bildungstheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik präsent. So weisen der Vorschlag der gemeinsamen Konsensfindung relevanter Schlüsselprobleme und eine sich daraus resultierende Überarbeitung des Curriculums Ähnlichkeiten zu Robinsohns Curriculumtheorie von 1967 auf. Noch evidenter wird dieses Gefühl, wenn man bedenkt, dass Klafki im Anschluss daran auch noch Bezug darauf nimmt, dass ein Konsens bzw. eine curriculare Festschreibung nicht auch für die „Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist“ (Klafki 1996⁵, S. 61). Ebendieser Aspekt war ein großer Kritikpunkt der lernzielorientierten Didaktik, da man anhand der festgelegten Lernziele auch das Lern-Soll-Verhalten von Schülerinnen und Schülern schon vorab festlegen wollte. Dass Klafki den Aspekt der curricularen Festschreibung einbringt, der aber keineswegs Unterrichtsplanungs- bzw. – durchführungsbedingungen vorschreiben soll, ist daher auffällig.

Die Umsetzung epochaltypischer Schlüsselprobleme

Ein Unterricht, der nun also auf Schlüsselprobleme fokussiert ist, soll demnach durch folgende didaktische Prinzipien gestaltet werden (Klafki 1996⁵, zit. in: Albrecht 2001, S. 40):

1. Exemplarisches Lehren und Lernen, bei dem sich Schüler an wenigen Beispielen das Verständnis für Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge erarbeiten.
2. Methodenorientiertes Lernen als Aneignung von bestimmten Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens.

3. Handlungsorientierter Unterricht bzw. praktisches Lernen, also die Durchführung von Projekten und Praktika mit reflexivem Verarbeiten und ersten Versuchen der Verallgemeinerung.
4. Die Verbindung von sachbezogenen und sozialem Lernen wie z.B. Kooperierendes Lernen in Kleingruppen.

Durch die Einführung epochaltypischer Schlüsselprobleme sollte also auch eine neue Form des (problemorientierten) Unterrichtens in die Schulpraxis eintreten, die aus heutiger Sicht wichtige didaktische Prinzipien, wie etwa die Handlungsorientierung, Schülerinnen- und Schülerorientierung und Exemplarisches Lernen berücksichtigte. Diese Überlegungen von Klafki waren auch eine Art Inspiration für andere, da diese dann im Weiteren auch von einigen Fachdidaktikern als Basis für die Entwicklung ihrer eigenen fachdidaktischen Konzepte und Überlegungen herangezogen wurden (vgl. Albrecht 2001, 40).

4.3.4. Kritik am kritisch-konstruktiven Ansatz

Klafki hat stets darauf verwiesen, dass seine didaktischen Modelle „keine verbindlichen Handlungsrezepte, sondern Reflexions- und Problematisierungshilfen für den Lehrer sein sollen“ (Klafki 1986b, zit. in: Jank & Meyer 2002, S. 206). Des Weiteren hat er auch deutlich gemacht, dass sein Modell nicht fachdidaktische Aufgaben erfüllen kann, aber verbindlich für fachdidaktische Überlegungen ist.

Als allgemeindidaktisches Modell kann auch die kritisch-konstruktivistische Didaktik die Dimension der bereichs- und fachdidaktischen Konkretisierung nicht erfüllen. Antworten auf die allgemeindidaktisch gestellten Fragen können nur unter Zuhilfenahme bereichs- und fachdidaktischer Erkenntnisse gefunden werden. Allerdings hat ein allgemeines Didaktikmodell den Anspruch auch für bereichs- und fachdidaktische Überlegungen verbindlich zu sein. (vgl. Klafki 2006¹², S. 31f).

Dies sollte man bei der Bewertung des kritisch-konstruktiven Modells daher im Hinterkopf behalten. Bei der Analyse der kritischen Stimmen zur kritisch-konstruktiven Didaktik haben sich dennoch interessante Sachverhalte feststellen lassen:

Positiv hervorgehoben wird in der didaktischen Landschaft, dass eine systematische Gliederung und Beschreibung der Unterrichtsvorbereitungsproblematik im kritisch-konstruktiven Ansatz gegeben ist (vgl. Rinschede 2007³, 39). Im Allgemeinen ist die Einführung von Schlüsselproblemen positiv zu sehen, da diese Raum für sich verändernde gesellschaftliche, ökonomische, soziale, politische, etc. Rahmenbedingungen bieten können und kein in sich verschlossenes Korsett an Bildungsinhalten vorgeben. Damit einher geht natürlich eine besondere Verantwortung der Lehrpersonen, die dem Anspruch gerecht werden müssen, immer wieder neue Problemannaherungen zu erkennen und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Dies ist ein wichtiger Punkt, der mich schließlich zu den weiteren Vorteilen einer an die kritisch-konstruktive Didaktik angelehnte Unterrichtsplanung und – durchführung führt:

- Schülerinnen und Schüler sind in hohem Maße an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts beteiligt und sind somit im Fokus des Unterrichts.

Schülerinnen- und schülerorientierter Unterricht findet statt!

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wird zum direkten Ansatzpunkt gemacht, wodurch auch Ansätze für individualisierten Unterricht eröffnet werden. Dies sehe ich als großen, wenn nicht wichtigsten Erfolg der Auswirkungen der kritisch-konstruktiven Didaktik, da diese Einbindung nicht immer vorausgesetzt war.

- Die Ausweitung des bildungstheoretischen Modells durch eine gesellschaftskritische Perspektive war zentral für die Bedeutung dieses allgemeindidaktischen Ansatzes. Eine kritisch-emanzipatorische Grundhaltung erscheint mir wesentlich in der heutigen Gesellschaft, da diese als Grundbedingung für selbstbestimmtes und mündiges Dasein gesehen werden muss.
- Die Planung und Durchführung von Unterricht, die gemeinsam von Lehrperson(en) und Schülerinnen und Schüler getragen werden, muss ebenfalls als positiver Schritt in die richtige Richtung erachtet werden. Zwar kann man über die bisherige Umsetzung in der Realität geteilter Meinung sein, dies mag aber eher an den starren institutionellen Strukturen der Bildungslandschaft liegen, die Klafki ja in diesem Modell versucht hat weg-/neuzudenken.

Kritisch angeführt wird hingegen, dass das Modell „einen hohen Abstraktionsgrad aufweist und daher von Lehrern mit konkreten Inhalten und Beiträgen aufgefüllt werden muss“ und „die Probleme der Unterrichtsvorbereitung im wesentlichen thematisiert, aber vom Lehrer in der Praxis selten konkret angewandt und eingebracht wird“ (Schröder 2000; zit. in: Rinschede 2007³, S. 39). Jank & Meyer (2002, S. 238) führen ähnliche Argumente an und bemängeln, dass die unterrichtsmethodische Vorbereitung auch in diesem Ansatz nicht unterrichtspraktisch zu Ende gedacht wurde.

Für die **Geographie (und Wirtschaftskunde)** war der kritisch-konstruktive Ansatz auch Anlass intensiver fachdidaktischer Diskussionen. Denn wie bei den oben erwähnten Schlüsselproblemen schon deutlich wurde, hatte besonders die Geographie und Wirtschaftskunde viele Anknüpfungspunkte zur kritisch-konstruktiven Didaktik gesehen. Schmidt-Wulffen hat etwa 1996 in einem Beitrag („Schlüsselprobleme‘ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts“, S. 343) die Schlüsselprobleme von Klafki ergänzt und modifiziert und diese auch hinsichtlich ihrer Relevanz für Geographie (und Wirtschaftskunde) beleuchtet. Seine Auflistung beinhaltete folgende Schlüsselprobleme:

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. Völkerverständigung und Friedenssicherung | 6. Umgang mit Minderheiten |
| 2. Verwirklichung von Menschenrechten | 7. Arbeit |
| 3. Herrschaft und Demokratisierung | 8. Umwelterhaltung |
| 4. Soziale Ungerechtigkeit | 9. Sucht, Aggression u. Gewalt |
| 5. Geschlechter- u. Generationenverhältnis | 10. Massenmedien und Alltagskultur |
| | 11. Globale Ungleichheiten |

Schmidt-Wulffen warnte zugleich aber auch davor, das Fach Geographie (und Wirtschaftskunde) nicht zu ernst zu nehmen und in Folge dessen zu viele Schlüsselprobleme als geographierelevant zu betrachten. So empfahl er vielmehr die Besinnung auf einige wenige, bei welchen eine, seiner Ansicht nach, besonders hohe Geographierelevanz feststellbar wäre (vgl. Schmidt-Wulffen 1996, S. 343f). So erachtete er (1996, S. 344) die Probleme der *Umwelterhaltung* und der *Globalen Ungleichheiten* als zentrale Herausforderung an die Zukunft.

Weitere geographierelevante Anknüpfungspunkte sah er noch bei folgenden Schlüsselproblemen:

Völkerverständigung und Friedenssicherung, Soziale Ungerechtigkeit, Umgang mit Minderheiten und Arbeit.

Den Überlegungen von Schmidt-Wulffen kann ich mich hierbei grundsätzlich anschließen, allerdings verlangt das Unterrichtsfach GW für Österreich aus meiner Sicht noch die Einbindung weiterer Schlüsselprobleme. So würde ich *Arbeit* ausweiten auf das Schlüsselproblem *Arbeit-Konsum-Gesellschaft*, um auch zentrale Bereiche der Wirtschaftszерziehung integriert zu haben. Des Weiteren wäre für mich das Schlüsselproblem *Soziale Gerechtigkeit* ein besonders relevantes für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht.

4.3.5. Konkrete kritisch-konstruktive Didaktikansätze der Wiener FD-GW-Ausbildung

Die Überschneidungsbereiche zwischen Klafki und der universitären Fachdidaktik-GW Ausbildung können aus meiner Sicht am leichtesten anhand didaktischer Prinzipien erörtert werden. Studierende des Unterrichtsfaches GW werden im Verlauf ihres Studiums fortlaufend mit verschiedenen didaktischen Prinzipien konfrontiert, einige davon wurden auch gezielt von Klafki angeführt. Darunter fallen: die **Schülerinnen- und Schülerorientierung**, die **Handlungsorientierung** und **exemplarisches Lernen**. Weitere wichtige Element der kritisch-konstruktiven Didaktik, **kritisch-emanzipatorische Denkweisen** und **partnerschaftliche Lehr-Lernverbände**, begleiten GW-Studierende ebenso auf ihrem Weg bis in das Klassenzimmer.

Die Auseinandersetzung mit didaktischen Prinzipien nun konkret an Lehrveranstaltungen festzumachen ist zum einen schwer durchführbar, zum anderen auch aufgrund der bevorstehenden sich verändernden Studienarchitektur des Lehramtsstudiums in das Bologna-system nicht wirklich sinnvoll. Jedoch sollte man betonen, dass in den *Übungen zur Unterrichtsplanung* sehr wohl gezielt die didaktischen

Prinzipien der Schüler- und Schülerinnenorientierung und der Handlungsorientierung wiederholt werden, ebenso werden die Studierenden ein weiteres Mal sensibilisiert kritisch-emanzipatorische Elemente in ihren Unterricht einfließen zu lassen (Vermittlungsinteressen). Genau bei der intensivsten Unterrichtsplanungsphase des gesamten Studiums befinden sich die Studierenden also wahrscheinlich auf dem bis dahin höchsten Informationsstand, was auch durchaus Sinn macht. Ein partnerschaftlicher Lehr-Lernverbund wird im GW-Studium immer wieder thematisiert, Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam mit Lehrpersonen Unterricht planen, sind nur ein Beispiel dafür. Noch viel intensiver wird der partnerschaftliche Lehr-Lernverbund aber meines Erachtens nach in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen selbst gelebt. Daher sehe ich das didaktische Prinzip des partnerschaftlichen Lehr-Lernverbunds durchaus als Bestandteil des GW-Studiums.

Dass dies auch in Zukunft weitergeführt wird, wurde vor kurzem erst im Prozess der Erstellung von Bachelor- und Masterstudien für das Lehramt gesichert. Trotz suboptimaler Rahmenbedingungen und vehementer Diskussionen innerhalb der curricularen Arbeitsgruppe konnte man die fachdidaktischen Inhalte durch gute Argumentation festigen. Bemerkenswert dahingehend war auch, dass die fachdidaktische Ausbildung als Gesamtes von allen geographischen Fachrichtungen als besonders qualitativ bewertet wurde. (vgl. Huber 2014) Daher wurde im erstellten Qualifikationsprofil gezielt darauf geachtet, grundlegende Elemente der bisherigen fachdidaktischen Ausbildung anzuführen, die auch in Zukunft wesentliche Aspekte kritisch-konstruktiver Didaktik aufweist:

„Die Studierenden sind in der Lage, die an der Universität in den beiden zentralen Fachbereichen Geographie und Wirtschaftskunde erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen in **schülerinnen- und schülerorientierte, aktualitätsorientierte, zukunftsorientierte** und alltagstaugliche Lernprozesse im Rahmen des GW-Unterrichts zu transferieren. [...] Die Absolventinnen und Absolventen besitzen die Kompetenz, **gesellschaftlich produzierte Konflikte und Widersprüche in ihren sozialen, ökonomischen und naturräumlichen Kontexten und Wechselwirkungen zu reflektieren** und daraus **Fragestellungen** für einen politisch bildenden Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht **abzuleiten**.“ (Universität Wien 2014, S. 2) (Hervorhebung P.H.)

Die Heranbildung von Schülerinnen und Schülern zu emanzipierten, kritisch denkenden jungen Erwachsenen durch uns als Lehrpersonen ist, wie schon aus dem Zitat abzuleiten, eines der wesentlichen Ziele. Zusätzlich wird angeführt, dass *Reflexions- und Kritikfähigkeit eine zentrale Rolle spielen* und Lehrpersonen befähigt werden sollen *kritisches Denken sowie [...] selbständiges [...] Handeln zu fördern*. (Universität Wien 2014, S. 2) Kritisch-konstruktive Didaktikansätze können demzufolge bis heute noch in der fachdidaktischen Ausbildung gefunden werden.

5. Grundlagen für die empirische Untersuchung

5.1. Forschungsgegenstand

Die fachdidaktische Ausbildung in GW und die intensive Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten hat mich selbst immer fasziniert. Da mich insbesondere didaktische Modelle als Basis unseres fachdidaktischen Denkens sehr interessiert haben, entschied ich mich diese als Untersuchungsgegenstand heranzuziehen. Die im empirischen Teil untersuchten didaktischen Modelle sind dabei die Modelle der **Curriculumtheorie** und der **kritisch-konstruktiven Didaktik**, welche theoretisch schon im ersten Teil der Diplomarbeit abgehandelt wurden. Diese eignen sich insofern besonders für die Untersuchung, da sie die zwei tragenden bzw. am stärksten beeinflussenden didaktischen Modelle der universitären Ausbildung im Studienfach GW sind.

Ein wesentliches Ziel dabei war natürlich auch mein eigenes Wissen über didaktische Modelle, die für die Geographie und Wirtschaftskunde relevant sind, zu erweitern. Bei der Recherche habe ich bemerkt, dass mir die Zugrundelegung unserer fachdidaktischen Ausbildung auf der Basis (fach-)didaktischer Modelle gar nicht so sehr bewusst war. Aus diesem Grund habe ich dann die Idee entwickelt, Studierende, die sich kurz vor Studienabschluss befinden, hinsichtlich ihres Wissens bezüglich didaktischer Modelle und Konzepte zu befragen. Zusätzlich wurde einer weitere Gruppe, Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten, befragt. Beide Gruppen müssten nach erfolgreicher Absolvierung (fast) aller fachdidaktischen Lehrveranstaltungen ein relativ hohes Wissen aufweisen und sind daher besonders für eine Untersuchung geeignet. In diesem Zusammenhang erschien auch die persönliche Kompetenzeinschätzung besonders interessant. Deswegen wurde auch diese Variable in die Untersuchung miteinbezogen.

5.2. Wahl der Methode

Die Entscheidung welche Methode für die Befragung gewählt werden sollte, ist mir auch nach langer Reflexionsphase und intensiver Literaturrecherche nicht leicht gefallen.

Welche Methode die geeignetste ist, um Kompetenzeinschätzungen und Wissensstände zu erfragen und zu analysieren, kristallisierte sich insofern nicht klar heraus, da auch eine quantitative Befragung mittels standardisiertem Interview Vorteile geboten hätte – ebenso aber auch Nachteile. Vorteile lägen vor allem im direkten Kontakt mit dem Befragten, der Möglichkeit Verständnisfragen zu stellen und Defizite und Missverständnisse sofort zu erkennen und auszuräumen. Im konkreten Fall der Ermittlung von Wissensständen könnten diese viel gezielter abgefragt werden als bei standardisierten Fragebögen zum Selbstausfüllen. Ein großer Nachteil wäre aber die mögliche Fallzahl gewesen, da für den Forschungsprozess einer Diplomarbeit bei standardisierten, qualitativen Interviews aus zeitlichen Gründen nur sehr wenige Personen hätten befragt werden können.

Daher entschied ich mich einen **standardisierten Fragebogen zum Selbstausfüllen** zu wählen, da mit dieser Variante eine bedeutend höhere Anzahl von Studierenden befragt werden kann. Dafür spricht auch, dass die Grundgesamtheit der Studierenden bzw. UnterrichtspraktikantInnen eine relativ homogene darstellt (vgl. Fuchs 1994, zit. in: Mattissek, Pfaffenbach & Reuber, S. 90). Dies bedeutet aber natürlich, dass der Fragebogen selbsterklärend sein muss und die Fragebogenkonzeption besonders sorgfältig erfolgen muss. Die Anweisungen zum Ausfüllen der Bögen müssen einfach, verständlich und dem sozialen Kontext entsprechend formuliert sein (Mattissek, Pfaffenbach & Reuber, S. 90). Nachteile ergeben sich aber auch bei dieser Art der Befragung. So ist nicht nachvollziehbar, mit wie viel Sorgfalt der Fragebogen ausgefüllt wurde (was die Ergebnisse natürlich beeinflusst) und im konkreten Fall musste bei der Konzeption auch sehr gründlich überlegt werden, wie Wissensstände erfragt werden können. Auch die Kompetenzeinschätzung als solches ist dabei nicht völlig problemlos zu generieren. So ist die selbstbestimmte Kompetenzeinschätzung einer befragten Person natürlich eine absolut subjektive Einschätzung, die nichts über die eigentliche Kompetenz dieser Person aussagt. In diesem Fall wird die subjektive Kompetenzeinschätzung dazu benutzt, um sie den erfassten Wissensständen gegenüber zu stellen.

5.3. Auswahl der befragten Personen

Bei der Auswahl der Personen habe ich mich dafür entschieden, *angehende Junglehrerinnen und Junglehrer* zu befragen. Hierfür bedarf es natürlich einer genauen Definition:

Darunter fallen in meinem Verständnis sowohl **Studierende**, die am Ende ihrer universitären Ausbildung stehen, als auch **Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten**, die gerade ihr erstes, begleitetes Unterrichtsjahr absolvieren.

Studierende am Ende ihrer universitären Ausbildung: Darunter fallen all jene Studierende, die sich im zweiten Abschnitt des Studiums befinden und die alle bzw. nahezu alle fachdidaktischen Lehrveranstaltungen abgeschlossen haben.

Da im zweiten Abschnitt fünf Lehrveranstaltungen im Prüfungsfach Fachdidaktik vorgesehen sind (+ zwei wirtschaftskundliche Lehrveranstaltungen mit klaren fachdidaktischen Zügen: wirtschaftskundliche Exkursion; Fachdidaktik der Wirtschaftskunde), galt folgende Voraussetzung: max. zwei fachdidaktische Lehrveranstaltungen müssen noch absolviert werden, um in die Befragungsgruppe der ‚*Studierende am Ende ihrer universitären Ausbildung*‘ zu fallen. Im Idealfall sind schon alle Lehrveranstaltungen abgeschlossen, Grundvoraussetzung ist ein abgeschlossenes Fachbezogenes Praktikum (FAP), da in diesem noch gezielt didaktische Modelle behandelt werden.

Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten: Die Abgrenzung dieser Gruppe war erheblich leichter, da alle Studierenden, die ihr Studium abgeschlossen haben, in ihrem ersten Jahr ein Unterrichtspraktikum absolvieren müssen.

5.4. Fragebogenkonzeption und Durchführung der Befragung

Die **Konzeption des Fragebogens** lief grundsätzlich problemlos ab. Vorab bedurfte es einer genauen Überlegung, wie die Wissensstände und Kompetenzeinschätzung bestmöglich erfragt werden können. Die Fragen mussten auch sehr gut ausgewählt werden, da mir die Überschaubarkeit und Länge des Fragebogens ein großes Anliegen

war. Die Länge des Fragebogens (genau vier Seiten inkl. statistische Daten) zeigt, dass dies gelungen ist.

Das Abfragen von Wissensständen ist bei Fragebögen immer besonders heikel. Die Formulierung der jeweiligen Fragen erforderte viel Fingerspitzengefühl, um den Befragten nicht das Gefühl zu geben, sich in einer Prüfungssituation zu befinden. Daher fiel die Entscheidung die Wissensfeststellung durch das Ankreuzen angeführter Begriffe durchzuführen. Auch ein Feld für weitere Begriffe wurde eingeplant.

Kritische Präambel zur Feststellung der Wissensstände:

Die Erhebung der Wissensstände über die spezifischen didaktischen Modelle ist im Zuge eines standardisierten Fragebogens eine große Herausforderung. Daher habe ich beschlossen, die Wissensstände durch Zuordnung bzw. Ankreuzen vorgegebener Begriffe zu den jeweiligen didaktischen Modellen zu erhalten. Durch die Anzahl der richtigen/falschen Auswahl der Begriffe wurden dann in weiterer Folge die Wissensstände bestimmt (in Kategorien: niedriger/ ausreichender/ hoher/ sehr hoher Wissensstand). Die bloße Auswahl an Begriffen entspricht aber keineswegs einer absolut objektiven Feststellung der Wissensstände. Darüber hinaus steht der jeweilige Wissensstand auch in keinem Zusammenhang zur Anwendung. Das bedeutet, dass ein festgestellter hoher Wissensstand keineswegs die richtige Anwendung des didaktischen Modells bzw. der Prinzipien des didaktischen Modells in der Unterrichtspraxis bedeutet und garantiert. Dennoch entschied ich mich die Wissensstände wie erörtert festzustellen, da zusätzliche Faktoren die Diplomarbeit gesprengt hätten.

Die persönliche Kompetenzeinschätzung ist dahingehend einfacher, da Befragte sich selbst einschätzen können und es grundsätzlich keine „falsche“ Antwort für sie selbst gibt. Einzig das Problem der Offenbarung der eigenen Einschätzung der Kompetenz kann negativ wirken. So muss es, auch wenn sich ein/e Befragte/r wenig kompetent fühlt, nicht automatisch bedeuten, dass man dies auch zugibt. Verzerrungen dahingehend können dabei nie ausgeschlossen werden. Aus diesem Grunde wurde bei der Zahl der Antwortalternativen bewusst darauf geachtet eine gerade Zahl anzubieten. Die Befragten

können ihre Antwort somit also nicht der sozialen Wünschbarkeit anpassen. Sie müssen sich entscheiden, ob sie sich – übertrieben formuliert – kompetent oder nicht kompetent fühlen.

Das gegebene Problem, dass Befragte sich kompetent fühlen, weil sie glauben, einen hohen Wissensstand zu haben (auch wenn sie diesen nicht haben), kann durch den Fragebogen leider nicht behoben werden. Somit schätzen sie sich aufgrund der falschen Einschätzung des Wissensstandes in weiterer Folge auch bei der Kompetenz falsch ein. Die Frage der Einschätzung des Wissensstandes wäre daher eine gute Ergänzung gewesen, um etwaige Abweichungen feststellen zu können. Dies wurde bei der Konzeption leider verabsäumt und konnte im Nachhinein auch nicht gelöst werden.

Beim **Aufbau des Fragebogens** wurde darauf geachtet mögliche „schwierige“ Fragen (Wissensstände), als auch persönliche, emotionsbezogene Fragen (Kompetenzeinschätzung) nicht am Beginn zu platzieren. Aus diesem Grund wurden nach dem informierenden Teil des Fragebogens zuerst die statistisch relevanten Daten eingeholt. Ein paar Fragen hatten dabei aber schon den impliziten Charakter besonders wichtige Informationen für die Hypothesen zu liefern (z.B.: absolviertes Kooperationspraktikum; Einschätzung der fachdidaktischen Wissensanteile nach Studienzweig).

Danach folgte eine leichte Einstiegsfrage, in der didaktische Prinzipien vorgegeben wurden und eine erste Kompetenzeinschätzung stattfand. Die Frage war insofern „leichter“, da die Annahme war, dass Studierende sich mit Begriffen didaktischer Prinzipien (z.B. SchülerInnenorientierung, Lebenssituationsbezug) leichter identifizieren können, als mit didaktischen Modellen. Zudem sollten Befragte bei dieser Frage angeben, welche didaktischen Prinzipien sie in ihrem eigenen Unterricht besonders berücksichtigen wollen. Eine falsche Antwort war hier also grundsätzlich nicht möglich. Die nächsten Fragen behandelten dann intensiv die didaktischen Modelle, wobei eben Kompetenzeinschätzungen und Begriffszuordnungen abgefragt wurden. Nach diesem „schwierigeren“ Teil folgte noch eine abrundende Frage zur Generierung fachdidaktischen Wissens abseits des Studiums.

Der **Pre-test** wurde mit fünf Studierenden durchgeführt, wobei zwei Fragen den Probanden Probleme bereitet haben. Daher wurden die Fragen 1 und 2 sprachlich deutlicher formuliert und verbessert.

Die **Durchführung der Befragung** lief insofern etwas anders ab als erwartet, da in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen kaum Studierende anwesend waren, die bereits das Fachbezogene Praktikum (FAP) abgeschlossen haben. Da dies aber eine Grundvoraussetzung war, konnten direkt in den Lehrveranstaltungen nur sehr wenig Studierende befragt werden. Es stellte sich heraus, dass der Großteil der Studierenden am Studienende, die das Fachbezogene Praktikum abgeschlossen haben, auch alle fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bereits absolviert haben. Sie schreiben daher zumeist an ihrer Diplomarbeit und sind daher nur schwer zu erreichen. Deswegen entschied ich mich für eine zusätzliche Aussendung des Fragebogens per Mail. Da der Zeitpunkt des ersten Aussendens Mitte Dezember relativ ungünstig war, war auch die Rücklaufquote nicht sehr hoch. Nach der ersten und zweiten Erinnerungsmail Anfang und Ende Jänner wurden allerdings sehr viele Fragebögen zurückgesendet.

Wesentlich schwieriger präsentierte sich die Befragung der Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten, da diese in Wien eine relativ kleine Grundgesamtheit darstellen und somit eigentlich mehr als 50% Rücklaufquote erforderlich war, um eine aussagekräftige und repräsentative Stichprobe zu erhalten.

Positiv ist zu sehen, dass fast alle ausgefüllten Fragebögen auch brauchbar waren und somit nur ganz wenige ausgeschlossen werden mussten

Rücklaufquote der ausgegebenen Fragebögen

	verteilte Fragebögen	erhaltene Fragebögen	Rücklaufquote in %
Zielgruppe Studierende	80	48	60%
Zielgruppe UnterrichtspraktikantInnen	32	18	56,25%
	112	66	58,93%

Tabelle 2: Rücklaufquote der ausgegebenen Fragebögen

5.5. Forschungsfragen und Hypothesen (inkl. Erwartungshaltung)

Folgende Forschungsfragen, die anhand der angeführten Hypothesen untersucht werden sollen, wurden entwickelt. Die jeweilige Erwartungshaltung zu den Hypothesen wurde ebenso ausdifferenziert.

Frage 1: Lassen sich zwischen UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden Unterschiede hinsichtlich Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf didaktische Modelle feststellen? Können zwischen Wissensstand und Kompetenzeinschätzung Zusammenhänge festgestellt werden?

H1: *UnterrichtspraktikantInnen verfügen über höhere Wissensstände in Bezug auf die ausgewählten didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Es wird erwartet, dass durch die intensiven Unterrichtserfahrungen, die im Zuge des Unterrichtspraktikums erfolgen, eine weitere Reflexion über didaktische Modelle und deren Inhalte stattfindet. Auch das verpflichtende Einführungs- und Begleitseminar könnte die Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten dabei unterstützen, sich nochmals gezielter mit didaktischen Modellen auseinander zu setzen. Daher wird erwartet, dass Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten höhere Wissensstände aufweisen.

H2: *UnterrichtspraktikantInnen fühlen sich kompetenter in Bezug auf ausgewählte didaktische Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Es wird erwartet, dass Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten sich kompetenter fühlen, weil sie im Zuge der in der Schulpraxis gesammelten Erfahrungen ein höheres Kompetenzgefühl entwickeln. Dabei wird erwartet, dass die höhere Kompetenzeinschätzung durch die Anwendung, der den didaktischen Modellen immanenten Inhalte, entsteht (und nicht etwa weil durch die bloße berufliche Veränderung vom Studierenden zum Unterrichtspraktikanten eine nicht begründbares höheres Kompetenzgefühl entsteht).

H3: *Wenn Befragte hohe Wissensstände in einem ausgewählten didaktischen Modell der Curriculumtheorie oder kritisch-konstruktiven Didaktik aufweisen, fühlen sie sich auch kompetenter im Bezug auf das jeweilige Modell.*

Es wird erwartet, dass ein klarer linearer Zusammenhang zwischen Wissensstand und Kompetenzeinschätzung feststellbar ist und sich Befragte durch ihren jeweiligen Wissensstand auch in ihrem Kompetenzgefühl einschätzen können. Diese Erwartung gilt für das jeweilige Modell der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik. Die Modelle werden hier getrennt voneinander analysiert.

Frage 2: Berücksichtigen jene (angehenden) Lehrpersonen, die höhere Wissensstände über didaktische Modelle aufweisen oder sich kompetent hinsichtlich dieser einschätzen dazugehörige Prinzipien in ihrer eigenen Unterrichtspraxis besonders?

H4: *Wenn Befragte hohe Wissensstände in Bezug auf bestimmte didaktische Modelle aufweisen, orientieren sie sich im Unterricht auch besonders an den didaktischen Prinzipien, die in diesen enthalten sind.*

Es wird erwartet, dass Befragte, die sich besonders gut mit didaktischen Modellen der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auskennen, in ihrer Unterrichtsplanung die darin enthaltenen Prinzipien besonders berücksichtigen. Auch hier müssen die Modelle getrennt voneinander analysiert werden und können erst abschließend gegenüber gestellt werden.

H5: *Wenn sich Befragte kompetent in den didaktischen Modellen einschätzen, inszenieren sie Lehr-/Lernprozesse in ihrem eigenen GW-Unterricht entsprechend dem Modell immanenten didaktischen Prinzipien.*

Es wird erwartet, dass Befragte, die sich besonders kompetent in Bezug auf didaktische Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik fühlen, in ihrer Unterrichtsplanung die darin enthaltenen Prinzipien besonders berücksichtigen.

Frage 3: Wie beeinflusst die Fachdidaktik GW-Ausbildung die Wissensstände und Kompetenzeinschätzung der Befragten?

H6: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, weisen sie höhere Wissensstände über die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auf als Befragte ohne absolviertes Kooperationspraktikum.*

Es wird erwartet, dass Studierende sich nach der Absolvierung des Kooperationspraktikums, aufgrund der in dieser Lehrveranstaltung sehr ausführlichen Thematisierung des Modells des Konstruktivismus, hinsichtlich didaktischer Modelle im Allgemeinen bewusster werden. Da bis zu diesem Zeitpunkt aus meiner Sicht nur bedingt eine deutliche Abgrenzung der didaktischen Modelle stattfindet, werden sich Studierende bewusster hinsichtlich didaktischer Modelle, reflektieren andere Modelle wie etwa die Curriculumtheorie und die kritisch-konstruktive Didaktik konkreter und weisen in weiterer Folge auch höhere Wissensstände auf.

H7: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, fühlen sie sich in den didaktischen Modellen der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik kompetenter als Befragte, die diese Lehrveranstaltung noch nicht abgeschlossen haben.*

Es wird erwartet, dass Studierende sich nach der Absolvierung des Kooperationspraktikums, aufgrund der in dieser Lehrveranstaltung sehr ausführlichen Thematisierung des Modells des Konstruktivismus, hinsichtlich didaktischer Modelle im Allgemeinen bewusster werden. Die Studierenden erproben dabei konstruktivistische Didaktikansätze auch direkt mit Schülerinnen und Schülern. Da bis zu diesem Zeitpunkt aus meiner Sicht nur bedingt eine deutliche Abgrenzung der didaktischen Modelle stattfindet, werden sich Studierende bewusster hinsichtlich didaktischer Modelle und fühlen sich durch den gegebenen Praxisbezug auch kompetenter in anderen didaktischen Modellen, wie etwa der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.

H8: *Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, weisen sie auch höhere Wissensstände in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auf.*

Es wird erwartet, dass Studierende, die wesentliche Teile ihres bisherigen pädagogischen Wissens der GW-Ausbildung zuordnen, sich intensiv mit Konzepten und Modellen der GW-Fachdidaktik und somit auch der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auseinandergesetzt haben. Aus diesem Grunde wird bei diesen Befragten auch ein höherer Wissensstand vermutet.

H9: *Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, fühlen sie sich auch kompetenter in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.*

Es wird erwartet, dass Studierende, die wesentliche Teile ihres bisherigen pädagogischen Wissens der GW-Ausbildung zuordnen, sich intensiv mit Konzepten und Modellen der GW-Fachdidaktik und somit auch der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auseinandergesetzt haben. Aus diesem Grunde wird bei diesen Befragten auch eine höhere Kompetenzeinschätzung vermutet.

6. Kompetenzeinschätzung und Wissensstände von angehenden JunglehrerInnen: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

6.1. Allgemeine deskriptive Auswertung

Die Gruppe der Befragten ist – ähnlich der gesamten Gruppe der Studierenden des Lehramtsstudiums Geographie und Wirtschaftskunde – etwas weiblicher, 56 % der Befragten waren weiblich, 44% männlich. Von den 66 Befragten sind 18 in ihrem ersten Unterrichtsjahr und somit im Unterrichtspraktikum. Die restlichen 48 Befragten (72,7%)

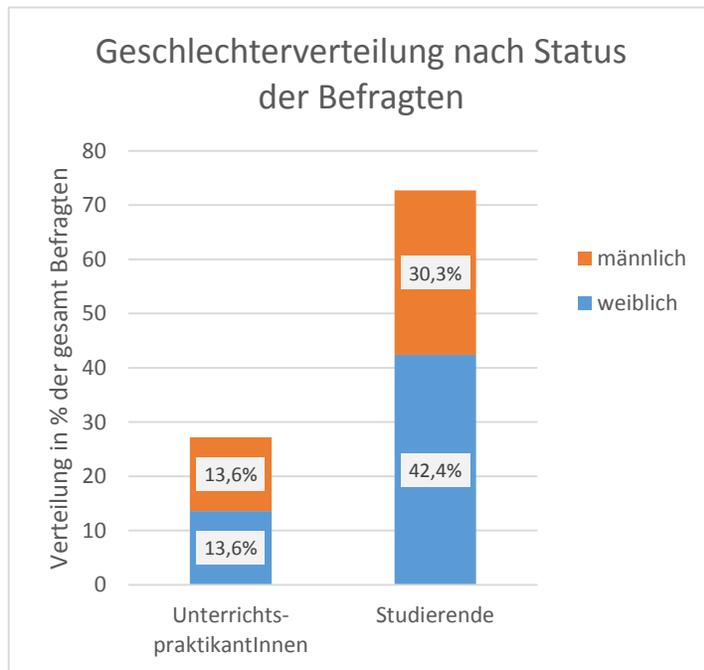


Abbildung 2: Geschlechterverteilung nach Befragtenstatus

Hinsichtlich der Zweitfächer fielen einige Unterrichtsfächer besonders auf, so waren Befragte mit Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung die am häufigsten befragte Gruppe, gefolgt von Studierenden mit den Unterrichtsfächern Bewegung und Sport, Englisch, Mathematik, Philosophie und Psychologie, Deutsch und Spanisch.

befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Studierendenstatus, wobei wiederum der weibliche Anteil etwas höher war. 72% der Studierenden fehlt dabei keine einzige fachdidaktische Lehrveranstaltung mehr. Nur einem sehr geringen Anteil fehlt noch eine fachdidaktische Lehrveranstaltung, wodurch eine relativ homogene Grundgesamtheit angenommen werden kann.

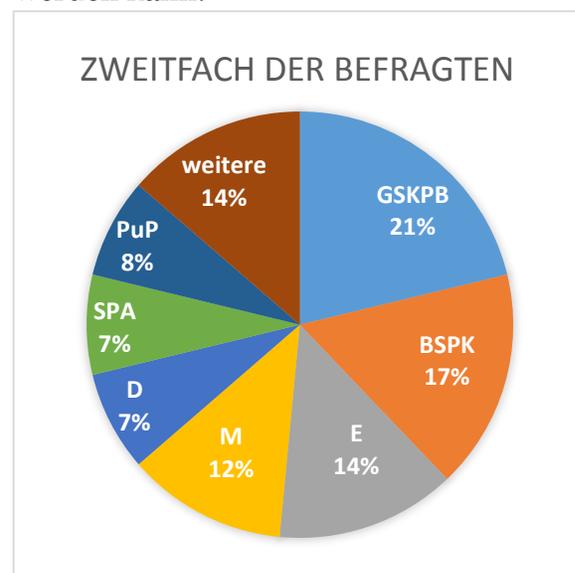


Abbildung 3: Zweitfach der Befragten

Herkunft des bisherigen pädagogischen Wissens?

Erste interessante Ergebnisse ergeben sich aus der Bewertung der Herkunft des eigenen pädagogischen Wissens der Befragten. Dabei kann insbesondere die Geographie und Wirtschaftskunde auf einen sehr hohen Mittelwert von 53,46% verweisen. Somit wird schon deutlich, wie grundlegend die fachdidaktische Ausbildung der GW von den Befragten erachtet wird und welche Wichtigkeit die Fachdidaktik GW für die gesamten pädagogischen Anteile im Diplomstudium Lehramt hat. Mehr als 69% der Befragten geben an, dass mindestens 50% ihres gesamten pädagogischen Wissens von der GW-Fachdidaktik herrührt. Besonders schlecht schneidet dabei die Bildungswissenschaft ab, deren Hauptaufgabe ja durchaus als die Vermittlung pädagogischen Wissens für Lehramtsstudierende verstanden werden kann. Deren Mittelwert liegt unter 20% (18,77%), wodurch sich einige Fragen hinsichtlich der Qualität der Lehre im Bereich der Bildungswissenschaft ergeben. Einen leicht höheren Wert können die Zweifächer insgesamt erreichen, wobei dieser ca. der Hälfte des ermittelten Mittelwerts der GW entspricht. Besonders interessant ist, dass das Maximum der Bildungswissenschaften und im Zweifach bei 50% bzw. 60% liegt. Das Minimum liegt bei jeweils 0%. Es gab also einige Befragte die der Bildungswissenschaft (als auch ihrem Zweitfach) einen sehr niedrigen Stellenwert zukommen haben lassen. Der niedrigste Wert der GW liegt bei 25%, der

höchste bei 100% (!). Hinsichtlich UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden lassen sich nur minimale Unterschiede, feststellen, die daher nicht näher erläutert werden.

Prozentangaben der Herkunft des eigenen pädagogischen Wissens nach Studienweig

		Bildungswissenschaften	GW	Zweifach
N	Gültig	65	65	65
	Fehlend	1	1	1
Mittelwert		18,77	53,46	27,92
Median		20,00	50,00	30,00
Standardabweichung		11,181	14,168	13,690
Minimum		0	25	0
Maximum		50	100	60
Perzentile	25	10,00	40,00	20,00
	50	20,00	50,00	30,00
	75	27,50	60,00	40,00

Tabelle 3: Herkunft des eigenen pädagogischen Wissens

Häufigkeiten, der als wichtig erachteten didaktischen Prinzipien

Weitere interessante Tendenzen, die auch für die Beantwortung der Hypothesen im Anschluss aufschlussreich sein werden, können aus der Häufigkeitsverteilung der didaktischen Prinzipien abgeleitet werden. So können hinsichtlich der fünf gereihten wichtigsten Prinzipien (Ränge von 1 – 5; Anm.: Befragte mussten aus 14 didaktischen Prinzipien 5 auswählen, die sie in ihrem Unterricht primär einsetzen wollen und eine Reihung vornehmen) folgende Sachverhalte festgehalten werden.

Das didaktische Prinzip der Schülerinnen- und Schülerorientierung wird in 49,2 % der Fälle an oberster Stelle gereiht, der zweithöchste genannte Wert entspricht nicht einmal einem Drittel dieser Nennungen (ca. 14% der Befragten haben Handlungsorientierung an

Häufigkeit des wichtigsten didaktischen Prinzips
für Befragte (Rang-1-Nennungen)

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Handlungsorientierung	9	13,8
	Lernzielorientierung	2	3,1
	Individualisiertes und kooperatives Lernen	1	1,5
	Projektorientierung	1	1,5
	Lebenssituationsbezug	8	12,3
	Offene Lernformen	3	4,6
	SchülerInnenorientierung	32	49,2
	Konstruktivistische Lernsettings	1	1,5
	Zukunftsorientierung	2	3,1
	Kritisch-konstruktive Orientierung	4	6,2
	Wirklichkeitsbezug	2	3,1
	Gesamt	65	100,0

vorderster Stelle gereiht). Alle anderen Prinzipien konnten nur vereinzelt „Rang 1 – Nennungen“ verbuchen. Neben den schon genannten schaffte es nur das didaktische Prinzip des Lebenssituationsbezuges einen zweistelligen Prozentwert zu erhalten (12,3%).

Es kann somit ein klarer Trend zur Erstnennung erkannt werden, wonach die Befragten Lehr-Lernprozesse in ihrem eigenen GW-Unterricht sehr stark anhand des didaktischen Prinzips der Schülerinnen- und Schülerorientierung inszenieren wollen.

Tabelle 4: Häufigkeiten Rang 1-Nennungen nach Wichtigkeit

Ähnlich gestaltet sich die Verteilung der Rang 2 – Nennungen auf die didaktischen Prinzipien. Wiederum wurde die Schülerinnen- und Schülerorientierung häufig genannt (10,8%), häufiger wurden nur der Lebenssituationsbezug (26,2%) und die Handlungsorientierung genannt, womit wiederum die drei zuvor schon genannten Prinzipien hervorstechen. Auch bei den Rang 3 Nennungen (Tabellen der

Häufigkeit des zweitwichtigsten didaktischen Prinzips für Befragte (Rang-2-Nennungen)

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Handlungsorientierung	12	18,5
	Lernzielorientierung	3	4,6
	Individualisiertes und kooperatives Lernen	4	6,2
	Lebenssituationsbezug	17	26,2
	Offene Lernformen	3	4,6
	SchülerInnenorientierung	7	10,8
	Konstruktivistische Lernsettings	4	6,2
	Zukunftsorientierung	2	3,1
	Kritisch-konstruktive Orientierung	4	6,2
	Exemplarisches Lernen	5	7,7
	Faktenorientierung	1	1,5
	Wirklichkeitsbezug	3	4,6
	Gesamt	65	100,0

Tabelle 5: Häufigkeiten der Rang 2- Nennungen nach Wichtigkeit

Rangnennungen 3 – 5 nicht abgebildet) bilden diese drei immer noch die meistgenannten Prinzipien (Handlungsorientierung 20%, Lebenssituationsbezug 15,4%, Schülerinnen- und Schülerorientierung 12,3%). Die zur Auswahl stehende kritisch-konstruktive Orientierung wurde ebenfalls von 12,3% der Studierenden auf Rang 3 der am wichtigsten erachteten Prinzipien für GW-Unterricht ausgewählt. Dieses Prinzip wählten bei den Rang 4-Nennungen wiederum mehrere Befragte (16,9%), womit nur die Handlungsorientierung mehr Nennungen verbuchen konnte (21,5%). Bei den Rang 5-

Nennungen wurden dann neben der kritisch-konstruktiven Orientierung (12,3%) vermehrt andere didaktische Prinzipien gewählt, wie etwa Offenen Lernformen (15,4%), Individualisiertes und kooperatives Lernen (16,9%) und Lernzielorientierung (10,8%).

Neben der Schülerinnen- und Schülerorientierung als wichtigstes didaktisches Prinzip kann also zudem die Handlungsorientierung und der Lebenssituationsbezug als sehr wichtig für die Befragten erachtet werden. Auch die kritisch-konstruktive Orientierung wurde häufig genannt. Dies ist insofern interessant, weil in letztgenanntem sowohl die

Schülerinnen- und Schülerorientierung, als auch die Handlungsorientierung Beachtung finden.

Häufigkeiten, der am leichtesten fallenden didaktischen Prinzipien

Prinzipien, die Befragten bei U-Planungen im Bezug auf ihre Anwendung am leichtesten fallen (Rang-1)

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Handlungsorientierung	5	8,1
	Lernzielorientierung	15	24,2
	Projektorientierung	1	1,6
	Lebenssituationsbezug	10	16,1
	Offene Lernformen	6	9,7
	SchülerInnenorientierung	14	22,6
	Konstruktivistische Lernsettings	1	1,6
	Kritisch-konstruktive Orientierung	2	3,2
	LehrerInnenzentrierung	2	3,2
	Exemplarisches Lernen	1	1,6
	Faktenorientierung	2	3,2
	Wirklichkeitsbezug	3	4,9
	Gesamt	62	100,0

Hinsichtlich der Frage „Welche didaktischen Prinzipien fallen dir bei Unterrichtsplanungsentscheidungen am leichtesten?“ konnten folgende Häufigkeiten festgestellt werden. Wiederum stechen Schülerinnen- und Schülerorientierung und Lebenssituationsbezug bei den Rang 1-Nennungen heraus, das didaktische Prinzip der Lernzielorientierung wurde jedoch am öftesten genannt (24,2%). Weitere häufig genannte waren offene

Tabelle 6: Rang 1-Nennungen von Prinzipien, die bei U-Planungen leicht fallen

Lernformen und Handlungsorientierung. Bemerkenswert ist, dass die Lernzielorientierung zuvor als mittelmäßig wichtig erachtet wurde, den Befragten aber bei Unterrichtsplanungsentscheidungen leicht fällt. Die Handlungsorientierung wird hingegen als sehr wichtig erachtet, die Befragten scheinen sich bei der Umsetzung der Handlungsorientierung allerdings etwas schwerer zu tun.

Dieser Eindruck wird mit einem Blick auf die Rang 2–Nennungen allerdings wieder etwas relativiert. Hier führt die Handlungsorientierung die didaktischen Prinzipien an (20%), gefolgt von offenen Lernformen (15,4%). Ein Blick auf die Häufigkeiten der gesamten Rang 1, 2 und 3 – Nennungen ermöglicht eine gute Übersicht über die didaktischen Prinzipien, die den Befragten besonders leicht fallen. Die Angabe *Prozent der Fälle*, stellt

dabei eine sehr gute Maßzahl dar, die angibt von wieviel Prozent der Befragten das jeweilige didaktische Prinzip in die Reihung von 1 – 3 herangezogen wurde

Vergleich der Rang 1-3 Nennungen in den Kategorien „Wichtigkeit“ und „leichte Planung“

Die Analyse der Rang 1, 2 und 3- Nennungen von didaktischen Prinzipien, die bei Unterrichtsplanungsentscheidungen leicht fallen, zeigt, dass die Schülerinnen- und Schülerorientierung von mehr als 60% der Befragten genannt wurde, gefolgt von der Handlungsorientierung (48,3%) und den didaktischen Prinzipien des Lebenssituationsbezuges und der offenen Lernformen (jeweils 37,9%). Ebenfalls häufig genannt, nämlich von nahezu jedem dritten Befragten, wurde die Lernzielorientierung.

Häufigkeiten der drei Prinzipien, die Befragten bei Unterrichtsplanungen im Bezug auf ihre Anwendung am leichtesten fallen (Rang-1-3)

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
3 didaktische Prinzipien, die bei Unterrichtsplanung leicht fallen	Handlungsorientierung	28	16,1%	48,3%
	Lernzielorientierung	19	10,9%	32,8%
	Individualisiertes und kooperatives Lernen	1	0,6%	1,7%
	Projektorientierung	6	3,4%	10,3%
	Lebenssituationsbezug	22	12,6%	37,9%
	Offene Lernformen	22	12,6%	37,9%
	SchülerInnenorientierung	35	20,1%	60,3%
	Konstruktivistische Lernsettings	2	1,1%	3,4%
	Zukunftsorientierung	3	1,7%	5,2%
	Kritisch-konstruktive Orientierung	7	4,0%	12,1%
	LehrerInnenzentrierung	5	2,9%	8,6%
	Exemplarisches Lernen	6	3,4%	10,3%
	Faktenorientierung	9	5,2%	15,5%
	Wirklichkeitsbezug	9	5,2%	15,5%
	Gesamt	174	100,0%	300,0%

Tabelle 7: Häufigkeiten von didaktischen Prinzipien, die bei U-Planungen leicht fallen

Im Vergleich der als besonders wichtig erachteten Prinzipien ergeben sich insofern Ähnlichkeiten, da ebenfalls die Schülerinnen- und Schülerorientierung und die Handlungsorientierung sehr oft genannt wurden. Erstere wurde von mehr als zwei Drittel der Befragten, Letztere von mehr als der Hälfte der Befragten angegeben. 53,8% der Befragten erachteten zudem den Lebenssituationsbezug als besonders wichtig. Von ca. jeder/m vierten Befragte/n wurde die kritisch-konstruktive Orientierung als besonders wichtig erachtet.

**Häufigkeiten, der im eigenen Unterricht als besonders wichtig erachteten Prinzipien
(Rang 1 – 3)**

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
3 didaktische Prinzipien, die als besonders wichtig erachtet werden	Handlungsorientierung	34	17,4%	52,3%
	Lernzielorientierung	6	3,1%	9,2%
	Individualisiertes und kooperatives Lernen	12	6,2%	18,5%
	Projektorientierung	1	0,5%	1,5%
	Lebenssituationsbezug	35	17,9%	53,8%
	Offene Lernformen	10	5,1%	15,4%
	SchülerInnenorientierung	47	24,1%	72,3%
	Konstruktivistische Lernsettings	7	3,6%	10,8%
	Zukunftsorientierung	6	3,1%	9,2%
	Kritisch-konstruktive Orientierung	16	8,2%	24,6%
	Exemplarisches Lernen	10	5,1%	15,4%
	Faktenorientierung	1	0,5%	1,5%
	Wirklichkeitsbezug	10	5,1%	15,4%
	Gesamt	195	100,0%	300,0%

Tabelle 8: Häufigkeiten, der im eigenen Unterricht als besonders wichtig erachteten Prinzipien

Vergleicht man diese beiden Häufigkeiten nun, kann man feststellen, dass Handlungsorientierung fast gleich viele Nennungen bei Wichtigkeit und Leichtigkeit bei der Unterrichtsplanung für sich verbuchen konnte. Der Schülerinnen- und Schülerorientierung wurde eine etwas höhere Wichtigkeit zugesprochen, war aber dennoch das häufigste genannte Prinzip bei der Schwierigkeit der Umsetzung. Deutlich

größere Schwankungen sind beim Prinzip der Lernzielorientierung zu sehen (Unterschied 23,6 Prozentpunkte), wobei vielen Befragten die Anwendung leicht fällt. Ebenfalls leicht bei der Unterrichtsplanung fällt Befragten das Prinzip der offenen Lernformen, wohingegen ein starker Unterschied zur erachteten Wichtigkeit gegeben ist (22,5 Prozentpunkte). Das Prinzip der Faktenorientierung, welches kaum in Erscheinung getreten ist, weist ebenfalls einen hohen Unterschied auf. Diese wurde wenig überraschend häufiger bei der Leichtigkeit der Umsetzung genannt als bei der Wichtigkeit, 15,50% sehen die Faktenorientierung als leicht fallendes Prinzip bei der Unterrichtsplanung, wohingegen der Anteil derer, die dieser auch eine hohe Relevanz zusprechen verschwindend gering war (1,50%). Genau gegenteilig, also mehr Nennungen bei der Wichtigkeit, denn bei der Leichtigkeit der Umsetzung verhält es sich beim Lebenssituationsbezug, der kritisch-konstruktiven Orientierung und individualisiertem und kooperativem Lernen. Zwar spielt der Lebenssituationsbezug bei beiden eine wichtige Rolle, scheint aber in der Umsetzung von den Befragten als etwas schwerer betrachtet zu werden. Die kritisch-konstruktive Orientierung, die immerhin von einem Viertel der Befragten als wichtig genannt wurde, fällt bei Unterrichtsplanungsentscheidungen ebenfalls schwerer. Den größten Unterschied (16,80 Prozentpunkte) kann man allerdings beim individualisierten und kooperativen Lernen finden, dieses didaktische Prinzip wurde nur von einer einzigen Person bei der Frage der leichten Planung angegeben.

Unterschiede zwischen UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden hinsichtlich didaktischer Prinzipien

Die Unterschiede zwischen Studierenden und Befragten, die gerade ihr Unterrichtspraktikum absolvieren sind nicht allzu groß. Einige wenige Ausreißer sollen dennoch kurz beschrieben werden. So war bei den Rang 1 – Nennungen nach Wichtigkeit vor allem die Schülerinnen- und Schülerorientierung mit 35,3% (UnterrichtspraktikantInnen) stark vom Mittelwert entfernt (49,2% gesamt), ähnlich bei den Rang 1- Nennungen nach Leichtigkeit in der Unterrichtsplanung (11,80% zu 22% gesamt). Besonders häufig wurde hingegen die Lernzielorientierung genannt (41,2% zu 24,2% gesamt).

Beim Vergleich mit den gesamten genannten Prinzipien von Rang 1 – 3 war auffallend, dass die Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten nahezu alleine die Lernzielorientierung bei der Frage nach Wichtigkeit genannt haben (entspricht 23,5% der Fälle bei UP). Ebenfalls sehr viele Nennungen waren beim Wirklichkeitsbezug zu beobachten, ein didaktisches Prinzip das bisher noch nicht aufgefallen ist (35,3% zu 8,3% Studierende). Weniger Nennungen konnte hingegen die Schülerinnen- und Schülerorientierung verbuchen, jedoch trotzdem noch 58,8% (77,1% Studierende).

Didaktische Prinzipien, die vor allem Befragten im Unterrichtspraktikum in der Unterrichtsplanung leicht fallen sind Faktenorientierung (23,5% zu 14,9% Studierende), Wirklichkeitsbezug (29,4% zu 8,5% Studierende) und vor allem eine kritisch-konstruktive Orientierung (35,3% zu 2,1%). Der hohe Wert der Faktenorientierung ist insofern verwunderlich, weil er im Gegensatz zur kritisch-konstruktiven Orientierung, aber auch zur Lernzielorientierung steht, die beide ebenfalls sehr oft genannt wurden.

**Häufigkeiten (nach Befragtenstatus) der drei Prinzipien, die Befragten bei Unterrichtsplanungen
im Bezug auf ihre Anwendung am leichtesten fallen (Rang-1-3)**

Status			Antworten		Prozent der Fälle		
			N	Prozent			
Studierender	3 didaktische Prinzipien, die bei Unterrichtsplanung leicht fallen	Handlungsorientierung	25	18,4%	53,2%		
		Lernzielorientierung	13	9,6%	27,7%		
		Projektorientierung	7	5,1%	14,9%		
		Lebenssituationsbezug	17	12,5%	36,2%		
		Offene Lernformen	21	15,4%	44,7%		
		SchülerInnenorientierung	27	19,9%	57,4%		
		Konstruktivistische Lernsettings	3	2,2%	6,4%		
		Zukunftsorientierung	1	0,7%	2,1%		
		Kritisch-konstruktive Orientierung	1	0,7%	2,1%		
		LehrerInnenzentrierung	4	2,9%	8,5%		
		Exemplarisches Lernen	6	4,4%	12,8%		
		Faktenorientierung	7	5,1%	14,9%		
		Wirklichkeitsbezug	4	2,9%	8,5%		
		Gesamt			136	100,0%	289,4%
UnterrichtspraktikantIn	3 didaktische Prinzipien, die bei Unterrichtsplanung leicht fallen	Handlungsorientierung	4	7,5%	22,2%		
		Lernzielorientierung	9	17,0%	50,0%		
		Individualisiertes und kooperatives Lernen	1	1,9%	5,6%		
		Lebenssituationsbezug	7	13,2%	38,9%		
		Offene Lernformen	2	3,8%	11,1%		
		SchülerInnenorientierung	9	17,0%	50,0%		
		Zukunftsorientierung	2	3,8%	11,1%		
		Kritisch-konstruktive Orientierung	7	13,2%	38,9%		
		LehrerInnenzentrierung	1	1,9%	5,6%		
		Exemplarisches Lernen	1	1,9%	5,6%		
		Faktenorientierung	4	7,5%	22,2%		
		Wirklichkeitsbezug	6	11,3%	33,3%		
		Gesamt			53	100,0%	294,4%

Tabelle 9: Häufigkeiten der Dreifachnennungen didaktischer Prinzipien, die leicht fallen

6.2. Unterschiede zwischen UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden hinsichtlich Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen

H1: *UnterrichtspraktikantInnen verfügen über höhere Wissensstände in Bezug auf die ausgewählten didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Hierfür wurde die Anzahl der richtigen Antworten der Befragten herangezogen, die sich durch die Beantwortung von Frage 5 und 6 ergaben. Dabei wurden zwanzig Begriffe zur Auswahl gegeben, wobei jeweils zehn zu einem Modell passten. Doppelnennungen waren bei den Begriffen ‚Exemplarisches Lernen‘ und ‚Handlungsorientierung‘ möglich, die Begriffe ‚Frontalunterricht‘ und ‚Konstruktivismus‘ sind weder dem einen, noch dem anderen Modell zuzuordnen. Weitere richtige Antworten zur Curriculumtheorie: ‚Möller‘, ‚Beobachtbares Schülerinnen- und Schülerverhalten‘, ‚Qualifikationsvermittlung‘, ‚Daseinsgrundfunktion‘, ‚Lernziele‘, ‚Lebenssituationen‘, ‚Überprüfbarkeit‘, ‚Robinsohn‘. Richtige Antworten zur kritisch-konstruktiven Didaktik: ‚Schlüsselprobleme‘, ‚Partnerschaftlicher Lehr-Lernverbund‘, ‚Solidaritätsfähigkeit‘, ‚Klafki‘, ‚Schülerinnen- und Schülerorientierung‘, ‚Emanzipation‘, ‚Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit‘, ‚Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit‘.

Anzahl richtiger Antworten der Befragten nach Modell

		Curriculum- theorie	Kritisch-konstruktive Didaktik
N	Gültig	64	65
	Fehlend	2	1
Mittelwert		3,4531	5,4308
Median		3,0000	5,0000
Standardabweichung		1,52159	2,12109
Minimum		,00	1,00
Maximum		8,00	10,00
Perzentile	25	2,0000	4,0000
	50	3,0000	5,0000
	75	4,0000	7,0000

Tabelle 10: Richtige Antworten nach Modell

Erste Ergebnisse brachten die unterschiedlichen Wissensstände je nach Modell. So liegt der Mittelwert der richtigen Antworten bei der Curriculumtheorie bei 3,45, die meisten Befragten (jeweils 25%) hatten drei bzw. vier Antworten richtig. Sechs richtige Antworten und somit deutlich mehr konnten die meisten Befragten (21,5%) beim Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik geben. Der Mittelwert liegt

deutlich höher (5,43), was bedeutet, dass die Befragten beim Modell von Klafki durchschnittlich zwei richtige Antworten mehr geben konnten. Auch bei der Betrachtung des Minimum und Maximum bestätigt sich dieser Sachverhalt, lag die Zahl der richtigen Antworten bei der kritisch-konstruktiven Didaktik zwischen 1 und 10, bei der Curriculumtheorie zwischen 0 und 8.

Ein Blick auf die Normalverteilung der richtigen Antworten zeigt, dass mit diesen Daten für die weitere Auswertung gut gearbeitet werden kann. Um nun die Hypothese zu verifizieren, bedarf es der Unterscheidung der Daten in Studierende und Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten.

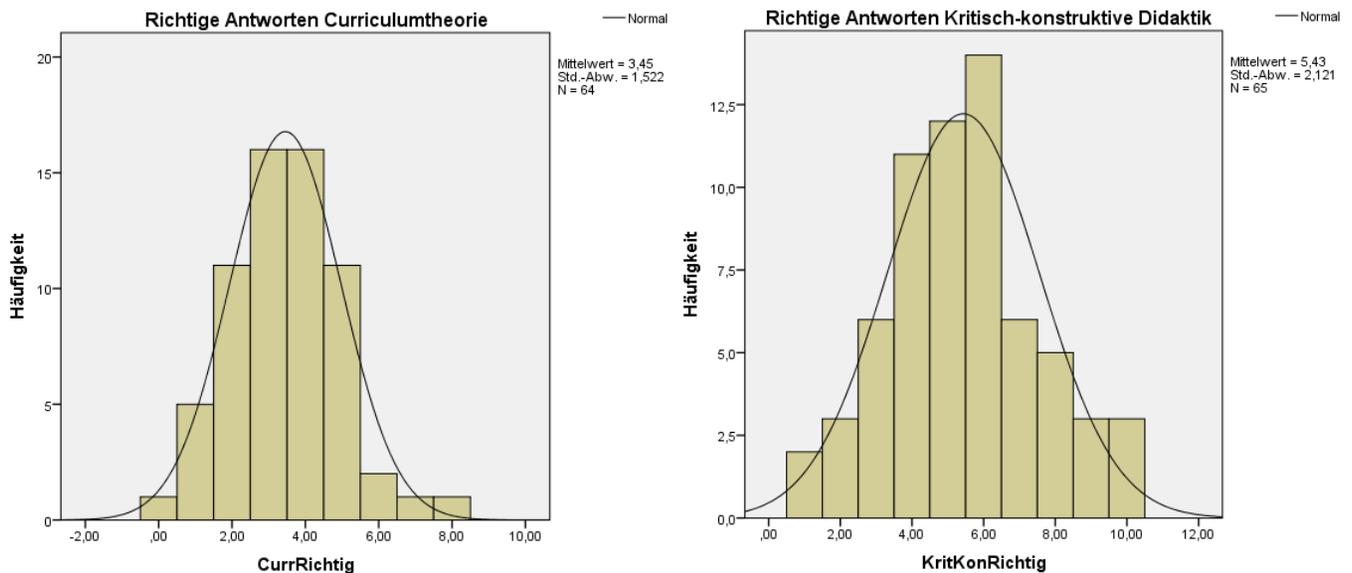


Abbildung 4: Normalverteilungen Richtige Antworten Curriculumtheorie und Kritisch-konstruktive Didaktik

Aus der Tabelle der richtigen Antworten bei der Curriculumtheorie ist abzulesen, dass der häufigste Wert der Studierenden bei vier richtigen Antworten liegt (31,3%), mehr als vier richtige Antworten wurden nur vereinzelt gegeben, die zweitgrößte Gruppe an Studierenden hat drei richtige Antworten, gefolgt von jener mit 2 richtigen Antworten. Bei den Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten ist vor allem festzustellen, dass die meisten von ihnen (ebenfalls 31,3%) fünf richtige und somit eine richtige Antwort mehr gegeben haben. Danach folgen die Personen mit zwei richtigen Antworten (25%). Somit kann man behaupten, dass die Gruppe der schon Unterrichtenden über leicht höhere Wissensstände in Bezug auf die Curriculumtheorie verfügen als Studierende am Studienende.

Häufigkeitsverteilung der richtigen Antworten zur
kritisch-konstruktiven Didaktik nach Befragtenstatus

Status	Häufigkeit	Gültige Prozente
Studierender	Gültig 1,00	1 2,1
	2,00	3 6,3
	3,00	4 8,3
	4,00	9 18,8
	5,00	11 22,9
	6,00	9 18,8
	7,00	4 8,3
	8,00	3 6,3
	9,00	2 4,2
	10,00	2 4,2
Gesamt	48	100,0
Unterrichts- praktikantIn	Gültig 1,00	1 5,9
	3,00	2 11,8
	4,00	2 11,8
	5,00	1 5,9
	6,00	5 29,4
	7,00	2 11,8
	8,00	2 11,8
	9,00	1 5,9
	10,00	1 5,9
	Gesamt	17

Häufigkeitsverteilung der richtigen Antworten zur
Curriculumtheorie nach Befragtenstatus

Status	Häufigkeit	Gültige Prozente
Studierender	Gültig 1,00	4 8,3
	2,00	7 14,6
	3,00	14 29,2
	4,00	15 31,3
	5,00	6 12,5
	6,00	1 2,1
	8,00	1 2,1
	Gesamt	48
Unterrichts- praktikantIn	Gültig ,00	1 6,3
	1,00	1 6,3
	2,00	4 25,0
	3,00	2 12,5
	4,00	1 6,3
	5,00	5 31,3
	6,00	1 6,3
	7,00	1 6,3
Gesamt	16	100,0
Fehlend System	2	
Gesamt	18	

Tabelle 11: Analyse Curriculumtheorie: richtige Antworten

Tabelle 12: Analyse Kritisch-konstruktive Didaktik: Richtige Antworten

Auch im Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik sind ähnliche Sachverhalte feststellbar. Der höchste Wert der Studierenden ist bei fünf richtigen Antworten zu beobachten (22,9% der Studierenden), gefolgt von vier bzw. sechs richtigen. Insgesamt konnten 23% der Studierenden sechs oder mehr richtige Antworten geben, ein Wert der bei den Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten allein schon in der Kategorie sechs richtigen Antworten übertroffen wurde (29,4%). Insgesamt konnten fast zwei Drittel (64,9%) der Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten sechs oder mehr richtige Antworten geben. Dies weist darauf hin, dass auch im Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik eine Tendenz dahingehend feststellbar ist, dass

Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten leicht höhere Wissensstände im Vergleich zu Studierenden am Studienende aufweisen. Dabei muss betont werden, dass man nur von einem leicht erkennbaren höheren Wissensstand ausgehen sollte, da die Gruppe der Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten deutlich kleiner ist und somit auch Verzerrungen hinsichtlich der kleinen Fallzahl berücksichtigt werden sollten.

Bei der Berechnung von Differenzwerten ergaben sich folglich insofern interessante Zusammenhänge, da deutlich wird, dass ein klar höheres Wissen im kritisch-konstruktiven Modell feststellbar ist. So wurden die kategorisierten Wissensstände der beiden Modelle gegenüber gestellt und Differenzwerte berechnet. 84,4% der Befragten weisen dabei mindestens leicht höhere Wissensstände im kritisch-konstruktiven Modell auf. Nur 6% haben höhere Wissensstände im curricularen Modell. Hinsichtlich dem Befragtenstatus (UP oder Studierender) ergaben sich nur minimale Unterschiede, weshalb auf eine genaue Analyse verzichtet wurde.

Differenzwerte der Wissensstände zwischen den Modellen

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig Wissen im curricularen Modelle leicht höher	4	6,3
Kein Unterschied	6	9,4
Wissen im kritisch-konstruktiven Modell leicht höher	35	54,7
Wissen im kritisch-konstruktiven Modell höher	14	21,9
Wissen im kritisch-konstruktiven Modell eindeutig höher	5	7,8
Gesamt	64	100,0

Tabelle 13: Differenzwerte der Wissensstände

H2: *UnterrichtspraktikantInnen fühlen sich kompetenter in Bezug auf ausgewählte didaktische Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Bei der Frage der Kompetenzeinschätzung zu den jeweiligen didaktischen Prinzipien wurde ebenfalls einführend eine allgemeine Analyse der Kompetenzeinschätzung in den Modellen von Robinsohn (Curriculumtheorie) und Klafki (Kritisch-konstruktive Didaktik) über die Grundgesamtheit durchgeführt, wobei die kritisch-konstruktive Didaktik einen leicht höheren Mittelwert hatte (2,66). Etwas weniger kompetent fühlen sich die Befragten im Modell der Curriculumtheorie, wobei der Wert von 2,45 nur leicht unter dem der kritisch-konstruktiven Didaktik liegt.

**Mittelwertberechnungen zur
Kompetenzeinschätzung der Befragten**

		Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie	Kompetenzeinschätzung Kritisch-Konstruktive Didaktik
N	Gültig	65	65
	Fehlend	1	1
Mittelwert		2,45	2,66
Median		2,00	3,00
Standardabweichung		,751	,691
Minimum		1	1
Maximum		4	4
Perzentile	25	2,00	2,00
	50	2,00	3,00
	75	3,00	3,00

Tabelle 14: Mittelwertberechnungen Kompetenzeinschätzungen

Kompetenzeinschätzung der Befragten hinsichtlich Curriculumtheorie

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	nicht kompetent	6	9,2
	nur in Ansätzen kompetent	28	43,1
	kompetent	27	41,5
	sehr kompetent	4	6,2
	Gesamt	65	100,0

Ein Blick auf die Häufigkeiten zeigt, dass dennoch Unterschiede erkennbar sind, so fühlen sich 52,3% der Befragten hinsichtlich der Curriculumtheorie 'nicht

Tabelle 15: Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie

kompetent‘ oder ‘nur in Ansätzen kompetent‘, bei der Kritisch-konstruktiven Didaktik liegt dieser Wert immerhin bei nur 36,9%. Mehr als 60% der Befragten (63,1%) fühlen sich im kritisch-konstruktiven Modell ‘kompetent‘ oder gar ‘sehr kompetent‘.

**Kompetenzeinschätzung der Befragten
hinsichtlich Kritisch-konstruktiver Didaktik**

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	nicht kompetent	3	4,6
	nur in Ansätzen kompetent	21	32,3
	kompetent	36	55,4
	sehr kompetent	5	7,7
	Gesamt	65	100,0

Tabelle 16: Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik

Die Analyse nach Status der Befragten ist dann insofern interessant, weil klar wird, dass die Studierenden und Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten sich zwar wiederum unterscheiden, allerdings anders als im Vorfeld erwartet wurde (die Tabellen der genauen Häufigkeiten wurden aus Platzgründen nicht hier platziert):

Wie aus der angeführten Tabelle ersichtlich wird, sind die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung bei den Studierenden in beiden Modellen leicht höher, wobei die Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten sich vor allem in der kritisch-konstruktiven Didaktik weniger kompetent fühlen als die Gruppe der Studierenden.

Mittelwerte der Kompetenzeinschätzungen nach Befragtenstatus

Status			Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie	Kompetenzeinschätzung Kritisch- konstruktive Didaktik
Studierender	N	Gültig	48	48
		Fehlend	0	0
	Mittelwert		2,46	2,69
	Standardabweichung		,713	,589
Unterrichts- praktikantIn	N	Gültig	17	17
		Fehlend	1	1
	Mittelwert		2,41	2,59
	Standardabweichung		,870	,939

Tabelle 17: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung nach Befragtenstatus

Folglich schätzen sich Studierende also leicht kompetenter ein als Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten, was nicht dem erwarteten Zusammenhang entspricht.

Bei der Analyse der berechneten Differenzwerte bestätigt sich, dass sich die Befragten im kritisch-konstruktiven Modell kompetenter fühlen (40% schätzen sich leicht kompetenter bzw. kompetenter ein). Nicht übersehen sollte man dabei allerdings, dass auch 20% der Befragten sich in der Curriculumtheorie kompetenter einschätzen. Bei 40% der Befragten ist kein Unterschied gegeben. Im Vergleich zu den schon berechneten Differenzwerten bei den Wissensständen sieht man also, dass das Ergebnis bei der Kompetenzeinschätzung nicht mehr so eindeutig ist wie zuvor. Unterschiede zwischen dem Status der Befragten ergeben sich kaum, daher wurde die Berechnung der Differenzwerte von Studierenden und Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten hier nicht platziert.

Differenzwerte der Kompetenzeinschätzungen der Befragten

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Kompetenzeinschätzung im curricularen Modell höher	1	1,5
	Kompetenzeinschätzung im curricularen Modell leicht höher	12	18,5
	Kein Unterschied	26	40,0
	Kompetenzeinschätzung im kritisch-konstruktiven Modell leicht höher	24	36,9
	Kompetenzeinschätzung im kritisch-konstruktiven Modell höher	2	3,1
	Gesamt	65	100,0

Tabelle 18: Differenzwerte der Kompetenzeinschätzung

Da bei der Befragung mittels Fragebogen auch die Kompetenzeinschätzung in spezifischen didaktischen Prinzipien erfragt wurde, sollen diese Ergebnisse auch kurz Erwähnung finden.

Besonders kompetent fühlten sich die Befragten dabei im Bezug auf die didaktischen Prinzipien der Schülerinnen- und Schülerorientierung, der Wirklichkeitsorientierung, dem Lebenssituationsbezug und der Handlungsorientierung. Weniger kompetent fühlen sich die Befragten hingegen bezüglich der didaktischen Prinzipien der Zukunftsorientierung, des individuellen und kooperativen Lernens und in Konstruktivistischen Lernsettings. Besonders letzteres ist insofern überraschend, da konstruktivistische Didaktikansätze im GW-Studium auch besondere Berücksichtigung finden. Auch bei der kritisch-konstruktiven Orientierung ist nur ein durchschnittlicher Wert zu beobachten, obwohl die Befragten diesem Prinzip eine hohe Relevanz im Unterricht zugesprochen haben. Dem kritisch-konstruktiven Modell immanente Prinzipien, wie etwa die Handlungs- und Schülerinnen- und Schülerorientierung erzielen aber Höchstwerte. Dabei kommt die Frage auf, ob Befragte den Begriff der kritisch-konstruktiven Orientierung, aufgrund der semantischen Ähnlichkeit, nicht möglicherweise mit dem der Alltagskritik verwechseln.

Kompetenzeinschätzung der Befragten hinsichtlich vorgegebener didaktischer Prinzipien

		HO	LZO	Indiv- Koop	Proj	Lebens- situation	Offenes Lernen	SuS- orient.	Konstruk- tivismus	Zukunfts- orient.	Kritisch- Konstr.	LuL- Zentr.	Exempl. Lernen	Fakten- orient.	Wirkl. bezug
N	Gültig	65	64	64	64	65	65	65	65	64	64	64	64	64	64
	Fehlend	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
	Mittelwert	3,03	2,98	2,45	2,58	3,11	2,92	3,26	2,38	2,41	2,63	2,55	2,67	2,78	3,13
	Standard- abweichung	,637	,630	,711	,832	,640	,756	,594	,700	,868	,787	,942	,757	,786	,745

1 nicht kompetent; 2 nur in Ansätzen kompetent; 3 kompetent; 4 sehr kompetent;

Tabelle 19: Kompetenzeinschätzung in didaktischen Prinzipien

Ein Blick auf die Kompetenzeinschätzungen nach Status der Befragten lässt ebenfalls einige Unterschiede erkennen. So fühlen sich die Studierenden meist etwas kompetenter (oder ähnlich kompetent) wie die Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten. Besonders bei den didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung, des

Lebenssituationsbezugs und im offenen Lernen fühlen sich Studierende kompetenter. Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten fühlen sich hingegen vor allem im Prinzip der kritisch-konstruktiven Orientierung und dem Wirklichkeitsbezug kompetenter.

Kompetenzeinschätzung nach Befragtenstatus hinsichtlich vorgegebener didaktischer Prinzipien

Status			HO	LZO	Indiv Koop	Proj	Lebe nssit.	Off. Lern.	SuS- orient.	Konstr uktiv.	Zuk.- orient.	Krit.- Kon.	LuL- Zentr	Exem.. Lern.	Fakten -orient.	Wirkl. bezug
Studier- ender	N	Gültig	48	47	47	47	48	48	48	48	47	47	47	47	47	47
		Fehlen d	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	Mittelwert	3,10	2,98	2,53	2,68	3,17	3,00	3,25	2,38	2,40	2,57	2,53	2,68	2,81	3,04	
	Standardab- weichung	,592	,608	,718	,783	,663	,715	,636	,672	,901	,715	,952	,810	,770	,721	
Unterrich tspraktik antIn	N	Gültig	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
		Fehlen d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Mittelwert	2,82	3,00	2,24	2,29	2,94	2,71	3,29	2,41	2,41	2,76	2,59	2,65	2,71	3,35	
	Standardab- weichung	,728	,707	,664	,920	,556	,849	,470	,795	,795	,970	,939	,606	,849	,786	

1 nicht kompetent; 2 nur in Ansätzen kompetent; 3 kompetent; 4 sehr kompetent

Tabelle 20: Kompetenzeinschätzung in didaktischen Prinzipien nach Befragtenstatus

H3: Wenn Befragte hohe Wissensstände in einem ausgewählten didaktischen Modell der Curriculumtheorie oder kritisch-konstruktiven Didaktik aufweisen, fühlen sie sich auch kompetenter im Bezug auf das jeweilige Modell.

Für die Überprüfung dieser Hypothese wurden Korrelationen berechnet, die im Folgenden beschrieben werden. Des Weiteren wurden auch Differenzwerte ermittelt, aus welchen man ablesen kann, ob der eigene Wissensstand und die eigene Kompetenzeinschätzung bei den Befragten deckungsgleich sind oder sich stark unterscheiden.

Bei den durchgeführten Korrelationen nach Pearson, für welche die richtigen Antworten der Wissensfrage kategorisiert wurden (Kategorien 1-4; 1 = niedriger Wissensstand; 4 = sehr hoher Wissensstand), wurde versucht herauszufinden, ob ein Zusammenhang zwischen hohem Wissensstand und eigener Kompetenzeinschätzung besteht. Tatsächlich konnte im curricularen Ansatz von Robinsohn ein Zusammenhang festgestellt werden, die Signifikanz lag dabei bei 0,008, womit ein signifikanter Zusammenhang gegeben ist. Der hohe Wert des Pearson-Korrelationsmaßes von 0,301 spricht für einen besonders hohen Zusammenhang.

**Korrelationen zwischen Kompetenzeinschätzungen
und Wissensstand in der Curriculumtheorie**

		Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie.	Wissensstand Curriculumtheorie
Kompetenz Curriculum- theorie	Korrelation nach Pearson	1	,301**
	Signifikanz (1-seitig)		,008
	N	65	64
Wissen Curriculum- theorie	Korrelation nach Pearson	,301**	1
	Signifikanz (1-seitig)	,008	
	N	64	64

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Table 21: Korrelation Curriculumtheorie

Auch bei der Korrelation des kritisch-konstruktiven Modells kann eine hohe Signifikanz von 0,034 festgestellt werden, womit auch hier ein Zusammenhang zwischen Wissensstand und Kompetenzeinschätzung vorliegt. Dieser ist zwar etwas geringer (0,228), dennoch ein guter Wert, der den Zusammenhang bestätigt.

**Korrelationen zwischen Kompetenzeinschätzung und
Wissensstand in der kritisch-konstruktiven Didaktik**

		Kompetenzeinschätzung Kritisch-Konstruktive Didaktik	Wissensstand Kritisch- Konstruktive Didaktik
Kompetenzeinsch.	Korrelation nach Pearson	1	,229*
Kritisch-konstr.	Signifikanz (1-seitig)		,032
Didaktik	N	66	66
Wissen Kritisch-	Korrelation nach Pearson	,229*	1
konstruktive	Signifikanz (1-seitig)	,032	
Didaktik	N	66	66

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

Tabelle 22: Korrelation Kritisch-konstruktive Didaktik

Nun erweitern wir die Hypothese und betrachten auch die Differenzwerte, um zu sehen, wie stark sich Kompetenzeinschätzung und Wissensstand innerhalb eines Modells unterscheiden. Die Annahme ist dabei, dass sich Befragte je nach Wissensstand auch in etwa genauso kompetent einschätzen. Bei der Curriculumtheorie wird ersichtlich, dass bei 42,2% der Befragten kein Unterschied zwischen Kompetenzeinschätzung und Wissensstand gegeben ist.

Differenzwerte von Kompetenz/Wissen in der Curriculumtheorie

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	starke Überschätzung der eigenen Kompetenz	3	4,7
	leichte Überschätzung der eigenen Kompetenz	24	37,5
	kein Unterschied zwischen Kompetenzeinschätzung und Wissensstand	27	42,2
	leichte Unterschätzung der eigenen Kompetenz	10	15,6
	Gesamt	64	100,0

Tabelle 23: Differenzwerte Kompetenz/Wissen Curriculumtheorie

15,6% der Befragten unterschätzen ihre eigene Kompetenz leicht, wohingegen ein deutlich größerer Anteil der Befragten sich kompetenter einschätzt als ihr Wissensstand diese Annahme zulassen würde (42,2%). Man kann daher behaupten, dass sich Befragte hinsichtlich ihrer Kompetenz in der Curriculumtheorie leicht überschätzen.

Deutlich anders verhalten sich die Differenzwerte im Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik. Nur 24,6% der Befragten überschätzen ihre Kompetenz in diesem Modell, wohingegen knapp 34% der Befragten ihre Kompetenz sogar unterschätzen. Dieser Wert, der in der Curriculumtheorie bei nur 15,6% lag, ist bei der kritisch-konstruktiven Didaktik also deutlich höher. Fast identisch ist die Zahl der Befragten, die sich hinsichtlich ihres Wissensstandes genau dementsprechend kompetent einschätzen.

**Differenzwerte von Kompetenz/Wissen in der
kritisch-konstruktiven Didaktik**

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	starke Überschätzung der eigenen Kompetenz	1	1,5
	leichte Überschätzung der eigenen Kompetenz	15	23,1
	kein Unterschied zwischen Kompetenzeinschätzung und Wissensstand	27	41,5
	leichte Unterschätzung der eigenen Kompetenz	18	27,7
	starke Unterschätzung der eigenen Kompetenz	4	6,2
	Gesamt	65	100,0

Tabelle 24: Differenzwerte Kompetenz/Wissen Kritisch-konstruktive Didaktik

Interessant ist dabei, dass zwischen Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten und Studierenden insofern Unterschiede auftreten, da UP-Befragte sich stärker unterschätzen als Studierende (Tabelle aus Platzgründen nicht angeführt). 25% der sich im Unterrichtspraktikum befindlichen Befragten unterschätzen ihre eigene Kompetenz in der Curriculumtheorie (Studierende 12,5%), noch stärker ist dieser Unterschied bei der kritisch-konstruktiven Didaktik. 47,1% der UP-Befragten unterschätzen sich, im Vergleich dazu unterschätzen sich nur 29,2% der Studierenden. Es stellt sich daher die Frage, ob Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten beim Eintritt in den Schuldienst Erfahrungen sammeln, die sie an ihren eigenen Qualifikationen zweifeln lassen bzw. welche Gründe dafür verantwortlich sind, warum Studierende sich hinsichtlich ihrer Kompetenz nicht so stark unterschätzen wie Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten.

6.3. Der Einsatz spezifischer didaktischer Prinzipien im eigenen Unterricht

H4: *Wenn Befragte hohe Wissensstände in Bezug auf bestimmte didaktische Modelle aufweisen, orientieren sie sich im Unterricht auch besonders an den didaktischen Prinzipien, die in diesen enthalten sind.*

Zur Überprüfung wurde eine Kreuztabelle gewählt, die anzeigt, ob jene didaktischen Prinzipien bei der Wichtigkeit hoch gereiht wurden, die in den didaktischen Modellen enthalten sind, in welchen die Befragten auch über hohe Wissensstände verfügen.

Kreuztabelle Nennungshäufigkeit didaktischer Prinzipien nach Wichtigkeit und Wissensstand im kritisch-konstruktiven Didaktikansatz

		Wissenskategorien Krit.-Konstr.Didaktik				Gesamt
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Handlungsorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	21,5%	41,5%	13,8%	76,9%
Lernzielorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	9,2%	12,3%	6,2%	27,7%
Individualisiertes und kooperatives Lernen	% vom Gesamtwert	1,5%	9,2%	23,1%	9,2%	43,1%
Projektorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	3,1%	4,6%	1,5%	9,2%
Lebenssituationsbezug	% vom Gesamtwert	3,1%	21,5%	33,8%	9,2%	67,7%
Offene Lernformen	% vom Gesamtwert	0,0%	15,4%	18,5%	4,6%	38,5%
SchülerInnenorientierung	% vom Gesamtwert	3,1%	24,6%	44,6%	10,8%	83,1%
Konstruktivistische Lernsettings	% vom Gesamtwert	0,0%	7,7%	7,7%	6,2%	21,5%
Zukunftsorientierung	% vom Gesamtwert	1,5%	4,6%	7,7%	6,2%	20,0%
Kritisch-konstruktive Orientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	20,0%	27,7%	6,2%	53,8%
Exemplarisches Lernen	% vom Gesamtwert	1,5%	9,2%	9,2%	6,2%	26,2%
Faktenorientierung	% vom Gesamtwert	3,1%	0,0%	3,1%	1,5%	7,7%
Wirklichkeitsbezug	% vom Gesamtwert	1,5%	7,7%	12,3%	3,1%	24,6%
Gesamt	Anzahl	2	20	32	11	65
	% vom Gesamtwert	3,1%	30,8%	49,2%	16,9%	100,0%

Tabelle 25: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Wissensstand Kritisch-konstruktive Didaktik

Kreuztabelle Nennungshäufigkeit didaktischer Prinzipien nach Wichtigkeit und Wissensstand im curriculumstheoretischen Ansatz

		Wissenskategorien Curriculumtheorie				Gesamt
		1,00	2,00	3,00	4,00	
Handlungsorientierung	% vom Gesamtwert	6,3%	48,4%	20,3%	1,6%	76,6%
Lernzielorientierung	% vom Gesamtwert	1,6%	18,8%	6,3%	0,0%	26,6%
Individualisiertes und kooperatives Lernen	% vom Gesamtwert	1,6%	28,1%	14,1%	0,0%	43,8%
Projektorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	7,8%	1,6%	0,0%	9,4%
Lebenssituationsbezug	% vom Gesamtwert	7,8%	45,3%	12,5%	1,6%	67,2%
Offene Lernformen	% vom Gesamtwert	1,6%	29,7%	7,8%	0,0%	39,1%
SchülerInnenorientierung	% vom Gesamtwert	4,7%	62,5%	15,6%	1,6%	84,4%
Konstruktivistische Lernsettings	% vom Gesamtwert	4,7%	10,9%	4,7%	1,6%	21,9%
Zukunftsorientierung	% vom Gesamtwert	3,1%	12,5%	4,7%	0,0%	20,3%
Kritisch-konstruktive Orientierung	% vom Gesamtwert	4,7%	37,5%	10,9%	0,0%	53,1%
Exemplarisches Lernen	% vom Gesamtwert	1,6%	18,8%	6,3%	0,0%	26,6%
Faktenorientierung	% vom Gesamtwert	3,1%	1,6%	3,1%	0,0%	7,8%
Wirklichkeitsbezug	% vom Gesamtwert	6,3%	14,1%	1,6%	1,6%	23,4%
Gesamt	Anzahl	6	43	14	1	64
	% vom Gesamtwert	9,4%	67,2%	21,9%	1,6%	100,0%

Tabelle 26: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Wissensstand Curriculumstheoretischer Ansatz

Für jene didaktischen Prinzipien die im curriculumstheoretischen Ansatz enthalten sind, kann die Analyse nicht herangezogen werden, da die geringe Anzahl der Befragten, die sich in der Wissenskategorie in der oberen Hälfte befinden (23,5% aller Befragten) ein ernstzunehmendes Ergebnis verhindert.

Mehr Personen mit höherem Wissensstand in der kritisch-konstruktiven Didaktik ermöglichen eine Analyse. Hier kann ein leichter Zusammenhang erkannt werden. Besonders die guten Werte in den didaktischen Prinzipien der kritisch-konstruktiven Orientierung, der Handlungs- und Schülerinnen- und Schülerorientierung, des individuellen und kooperativen Lernens und des Wirklichkeitsbezuges zeigen, dass Befragte sich an didaktischen Prinzipien orientieren, die in der kritisch-konstruktiven Didaktik enthalten sind.

H5: *Wenn sich Befragte kompetent in den didaktischen Modellen einschätzen, inszenieren sie Lehr-/Lernprozesse in ihrem eigenen GW-Unterricht entsprechend dem Modell immanenten didaktischen Prinzipien.*

Hinsichtlich Kompetenzeinschätzung wurde die gleiche Analyse durchgeführt, da eine repräsentative Anzahl der Befragten sich kompetent bzw. sehr kompetent hinsichtlich des jeweiligen Modells eingestuft hat (Curriculumtheorie: 47,7%; Kritisch-konstruktive Didaktik: 63,1%) ist diese auch möglich. Trotzdem ist ein Zusammenhang zwischen hoher Kompetenzeinschätzung und dem Einsatz der didaktischen Prinzipien der Curriculumtheorie im Unterricht nicht vorhanden.

Kreuztabelle Nennungshäufigkeit didaktischer Prinzipien nach Wichtigkeit und Kompetenzeinschätzung im curriculumstheoretischen Ansatz

			Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie				Gesamt
			nicht kompetent	nur in Ansätzen kompetent	kompetent	sehr kompetent	
Handlungsorientierung	% vom Gesamtwert	7,7%	33,8%	32,3%	3,1%	76,9%	
Lernzielorientierung	% vom Gesamtwert	6,2%	9,2%	7,7%	4,6%	27,7%	
Individualisiertes und kooperatives Lernen	% vom Gesamtwert	0,0%	16,9%	24,6%	1,5%	43,1%	
Projektorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	4,6%	3,1%	1,5%	9,2%	
Lebenssituationsbezug	% vom Gesamtwert	6,2%	26,2%	32,3%	3,1%	67,7%	
Offene Lernformen	% vom Gesamtwert	6,2%	20,0%	9,2%	3,1%	38,5%	
SchülerInnenorientierung	% vom Gesamtwert	6,2%	36,9%	36,9%	3,1%	83,1%	
Konstruktivistische Lernsettings	% vom Gesamtwert	1,5%	10,8%	7,7%	1,5%	21,5%	
Zukunftsorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	10,8%	7,7%	1,5%	20,0%	
Kritisch-konstruktive Orientierung	% vom Gesamtwert	4,6%	20,0%	24,6%	4,6%	53,8%	
Exemplarisches Lernen	% vom Gesamtwert	1,5%	9,2%	12,3%	3,1%	26,2%	
Faktenorientierung	% vom Gesamtwert	1,5%	4,6%	1,5%	0,0%	7,7%	
Wirklichkeitsbezug	% vom Gesamtwert	4,6%	12,3%	7,7%	0,0%	24,6%	
Gesamt	Anzahl	6	28	27	4	65	
	% vom Gesamtwert	9,2%	43,1%	41,5%	6,2%	100,0%	

Tabelle 27: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Kompetenzeinschätzung Curriculumstheoretischer Ansatz

**Kreuztabelle Nennungshäufigkeit didaktischer Prinzipien nach Wichtigkeit und
Kompetenzeinschätzung im kritisch-konstruktiven Didaktikansatz**

		Kompetenzeinschätzung Krit.-konstruktive Didaktik				Gesamt
		nicht kompetent	nur in Ansätzen kompetent	kompetent	sehr kompetent	
Handlungsorientierung	% vom Gesamtwert	1,5%	24,6%	46,2%	4,6%	76,9%
Lernzielorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	13,8%	12,3%	1,5%	27,7%
Individualisiertes und kooperatives Lernen	% vom Gesamtwert	0,0%	13,8%	24,6%	4,6%	43,1%
Projektorientierung	% vom Gesamtwert	0,0%	1,5%	7,7%	0,0%	9,2%
Lebenssituationsbezug	% vom Gesamtwert	3,1%	21,5%	36,9%	6,2%	67,7%
Offene Lernformen	% vom Gesamtwert	1,5%	15,4%	21,5%	0,0%	38,5%
SchülerInnenorientierung	% vom Gesamtwert	4,6%	30,8%	41,5%	6,2%	83,1%
Konstruktivistische Lernsettings	% vom Gesamtwert	1,5%	3,1%	15,4%	1,5%	21,5%
Zukunftsorientierung	% vom Gesamtwert	1,5%	7,7%	9,2%	1,5%	20,0%
Kritisch-konstruktive Orientierung	% vom Gesamtwert	3,1%	13,8%	29,2%	7,7%	53,8%
Exemplarisches Lernen	% vom Gesamtwert	3,1%	3,1%	16,9%	3,1%	26,2%
Faktenorientierung	% vom Gesamtwert	1,5%	3,1%	3,1%	0,0%	7,7%
Wirklichkeitsbezug	% vom Gesamtwert	1,5%	9,2%	12,3%	1,5%	24,6%
Gesamt	Anzahl	3	21	36	5	65
	% vom Gesamtwert	4,6%	32,3%	55,4%	7,7%	100,0%

Tabelle 28: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktiver Didaktikansatz

6.4. Der Einfluss der fachdidaktischen Ausbildung auf Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen

H6: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, weisen sie höhere Wissensstände über die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auf als Befragte ohne absolviertes Kooperationspraktikum.*

H7: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, fühlen sie sich in den didaktischen Modellen der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik kompetenter als Befragte ohne absolviertes Kooperationspraktikum.*

Hypothese 6 und 7 können nicht beantwortet werden, da sich in der Grundgesamtheit zu wenige Befragte befinden, denen die fachdidaktische Lehrveranstaltung des Kooperationspraktikums noch fehlt. Die Annahme war, dass Studierende am Studienende das Kooperationspraktikum als eine der letzten Lehrveranstaltungen noch absolvieren müssen. Im Studienplan GW ist dies grundsätzlich auch so vorgesehen, dennoch musste man feststellen, dass nahezu alle befragten Studierenden diese Lehrveranstaltung schon absolviert haben. Somit können Hypothese 7 und 8 aus Datengründen nicht beantwortet werden.

H8: *Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, weisen sie auch höhere Wissensstände in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.*

Die Hypothese basiert auf den zu Beginn der Analyse schon präsentierten Werten des Ursprungs des eigenen pädagogischen Wissens und den Wissensständen der Befragten. Wiederum wurde das Korrelationsmaß nach Pearson herangezogen, allerdings war der Signifikanzwert in beiden Korrelationen deutlich über 0,05, somit kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen beobachtet werden. Dies trifft sowohl auf die Wissensstände der Curriculumtheorie, als auch auf die der Kritisch-konstruktiven Didaktik zu.

**Korrelationen hinsichtlich Wissensstand in der kritisch-konstruktiven Didaktik
und dem GW-Anteil des bisherigen pädagogischen Wissens**

		Anteil GW des päd. Wissens	Richtige Antworten Kritisch-konstruktive Didaktik
Anteil GW des pädagogischen Wissens	Korrelation nach Pearson	1	,108
	Signifikanz (1-seitig)		,195
	N	65	65
Richtige Antworten Kritisch-konstruktive Didaktik	Korrelation nach Pearson	,108	1
	Signifikanz (1-seitig)	,195	
	N	65	65

Tabelle 29: Korrelationen Wissensstand Kritisch-konstruktive Didaktik und Anteil päd. Wissen GW

**Korrelationen hinsichtlich Wissensstand in der Curriculumtheorie
und dem GW-Anteil des bisherigen pädagogischen Wissens**

		Anteil GW des päd. Wissens	Richtige Antworten Curriculumtheorie
Anteil GW des pädagogischen Wissens	Korrelation nach Pearson	1	,035
	Signifikanz (1-seitig)		,391
	N	65	64
Richtige Antworten Curriculumtheorie	Korrelation nach Pearson	,035	1
	Signifikanz (1-seitig)	,391	
	N	64	64

Tabelle 30: Korrelationen Wissensstand Curriculumtheorie und Anteil päd. Wissen GW

H9: Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, fühlen sie sich auch kompetenter in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.

Hinsichtlich der Kompetenzeinschätzung und der Höhe des pädagogischen Wissens des Studienzweiges GW wird erwartet, dass sich ein positiver Zusammenhang zeigt. Dies trifft hier nicht zu, bei der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik kann kein signifikanter Zusammenhang gesehen werden. Somit besteht zwischen der eigenen Einschätzung der Herkunft des pädagogischen Wissens (Wert von GW wurde für Korrelation herangezogen) und der Kompetenzeinschätzung in den jeweiligen Modellen kein deutlicher Zusammenhang.

Korrelationen hinsichtlich Kompetenzeinschätzung in der Curriculumtheorie und dem GW-Anteil des bisherigen pädagogischen Wissens

		Anteil GW des päd. Wissens	Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie
Anteil GW des pädagogischen Wissens	Korrelation nach Pearson	1	-,081
	Signifikanz (1-seitig)		,260
	N	65	65
Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie	Korrelation nach Pearson	-,081	1
	Signifikanz (1-seitig)	,260	
	N	65	65

Tabelle 31: Korrelationen Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie und Anteil päd. Wissen GW

Korrelationen hinsichtlich Kompetenzeinschätzung in der kritisch-konstruktiven Didaktik und dem GW-Anteil des bisherigen pädagogischen Wissens

		Anteil GW des päd. Wissens	Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik
Anteil GW des pädagogischen Wissens	Korrelation nach Pearson	1	-,190
	Signifikanz (1-seitig)		,065
	N	65	65
Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik	Korrelation nach Pearson	-,190	1
	Signifikanz (1-seitig)	,065	
	N	65	65

Tabelle 32: Korrelationen Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik und Anteil päd. Wissen GW

7. Diskussion

7.1. Hypothesenüberprüfung

H1: *UnterrichtspraktikantInnen verfügen über höhere Wissensstände in Bezug auf die ausgewählten didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten weisen tatsächlich höhere Wissensstände auf als Studierende am Studienende. Dies gilt für beide Modelle, etwas klarer kann die Hypothese für das Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki **bestätigt** werden. Darüber hinaus kann die Hypothese dahingehend erweitert werden, dass die Befragten im kritisch-konstruktiven Ansatz höhere Wissensstände aufweisen als im curriculumstheoretischen Ansatz.

H2: *UnterrichtspraktikantInnen fühlen sich kompetenter in Bezug auf ausgewählte didaktische Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik als Studierende am Studienende.*

Diese Hypothese muss **abgelehnt** werden, da die Analyse gezeigt hat, dass die Studierenden sich leicht kompetenter in den jeweiligen Modellen einschätzen. Zwar kann nicht behauptet werden, dass zwischen Studierenden und Studierenden im Unterrichtspraktikum große Unterschiede bestehen, dennoch war keine deutliche höhere Kompetenzeinschätzung gegeben. Insbesondere im Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik fühlen sich Studierende kompetenter als Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten.

H3: *Wenn Befragte hohe Wissensstände in einem ausgewählten didaktischen Modell der Curriculumtheorie oder kritisch-konstruktiven Didaktik aufweisen, fühlen sie sich auch kompetenter im Bezug auf das jeweilige Modell.*

Diese Hypothese konnte durch Korrelationsberechnungen überprüft werden, wobei deutlich wurde, dass ein klarer Zusammenhang zwischen der Höhe des

Wissensstandes und der Kompetenzeinschätzung besteht. Die Hypothese bleibt daher **aufrecht**. Zusätzlich hat die Analyse ergeben, dass ca. 40% der Befragten (je Modell) ihrem Wissensstand entsprechend kompetent einschätzen. Die Befragten überschätzen sich dabei eher im curriculumstheoretischen Ansatz, wohingegen sie sich im kritisch-konstruktiven Ansatz eher unterschätzen.

H4: *Wenn Befragte hohe Wissensstände in Bezug auf bestimmte didaktische Modelle aufweisen, orientieren sie sich im Unterricht auch besonders an den didaktischen Prinzipien, die in diesen enthalten sind.*

Diese Hypothese kann nicht für beide Modelle gleichwertig beantwortet werden, da bei den Berechnungen für die Curriculumtheorie die Variable des hohen Wissensstandes in diesem Modell nicht ausreichend war. Die Hypothese für den curriculumstheoretischen Ansatz kann daher **nicht angenommen** werden.

Für die kritisch-konstruktive Didaktik konnten die Berechnungen herangezogen werden. Die Analyse hat gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Höhe des Wissensstandes der Befragten und der Anwendung der dem kritisch-konstruktiven Modell immanenten Prinzipien gegeben ist. Die Hypothese kann somit für die kritisch-konstruktive Didaktik **bestätigt** werden.

H5: *Wenn sich Befragte kompetent in den didaktischen Modellen einschätzen, inszenieren sie Lehr-/Lernprozesse in ihrem eigenen GW-Unterricht entsprechend dem Modell immanenten didaktischen Prinzipien.*

Ein Zusammenhang zwischen hoher Kompetenzeinschätzung im curriculumstheoretischen Modell und dem Einsatz der didaktischen Prinzipien dieses Modells im Unterricht ist nicht deutlich geworden. Die Hypothese muss für die curriculumstheoretische Didaktik daher **verworfen** werden.

Wiederum anders zeigte sich der Zusammenhang in der kritisch-konstruktiven Didaktik. Hier kann die Hypothese wiederum **bestätigt** werden.

H6: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, weisen sie höhere Wissensstände über die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik auf als Befragte ohne absolviertes Kooperationspraktikum.*

H7: *Wenn Befragte das Kooperationspraktikum bereits absolviert haben, fühlen sie sich in den didaktischen Modellen der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik kompetenter als Befragte ohne*

Hypothese 6 und 7 können leider nicht beantwortet werden, da sich in der Grundgesamtheit zu wenige Befragte befinden, denen die fachdidaktische Lehrveranstaltung des Kooperationspraktikums noch fehlt.

H8: *Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, weisen sie auch höhere Wissensstände in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.*

Zwar waren die Angaben der Befragten hinsichtlich der Einschätzung des Anteils GW am bisherigen pädagogischen Wissen erfolgversprechend, allerdings stand diese in keinem Zusammenhang zu den Wissensständen der jeweiligen Modelle. Sowohl für den curriculumstheoretischen, als auch für den kritisch-konstruktiven Ansatz kann die Hypothese daher **nicht angenommen** werden.

H9: *Wenn Befragte den Ursprung ihres derzeitigen didaktischen und pädagogischen Wissens größtenteils dem GW-Studienzweig Lehramt zuordnen, fühlen sie sich auch kompetenter in Bezug auf die spezifischen didaktischen Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik.*

Die berechneten Korrelationen haben deutlich gezeigt, dass kein Zusammenhang zwischen den Daten der Kompetenzeinschätzung und der Einschätzung des Anteils GW am bisherigen pädagogischen Wissen besteht. Die Hypothese muss daher **abgelehnt** werden.

7.2. Beantwortung der Forschungsfragen

Frage 1: Lassen sich zwischen UnterrichtspraktikantInnen und Studierenden Unterschiede hinsichtlich Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf didaktische Modelle feststellen? Können zwischen Wissensstand und Kompetenzeinschätzung Zusammenhänge festgestellt werden?

Zwischen Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten und Studierenden konnten Unterschiede hinsichtlich Wissensständen festgestellt werden. Die Analyse der richtigen Antworten deutet klar darauf hin, dass Befragte, die sich im Unterrichtspraktikum befinden höhere Wissensstände aufweisen. Unabhängig vom Status des Befragten zeigte sich sehr deutlich, dass die Wissensstände in der kritisch-konstruktiven Didaktik höher sind wie jene im Bereich des curricularen Ansatzes. Es kristallisierte sich ebenfalls heraus, dass über 80% der Befragten höhere Wissensstände im kritisch-konstruktiven Didaktikansatz aufweisen als im curriculumtheoretischen.

Nicht sehr große Unterschiede zwischen Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten und Studierenden konnten in der Kompetenzeinschätzung festgestellt werden. Die Gruppe der Studierenden fühlt sich dabei minimal kompetenter als die Gruppe derjenigen, die schon unterrichten. Stärkere Unterschiede konnten zwischen den didaktischen Modellen festgestellt werden, so ist wiederum ein besserer Wert auf Seiten der kritisch-konstruktiven Didaktik zu sehen. Trotzdem fühlen sich nur 40% der Befragten kompetenter in letzterem Modell. Weitere 40% fühlen sich in den ausgewählten Modellen gleich kompetent.

Positive Zusammenhänge haben sich dann hinsichtlich Wissensstand und Kompetenzeinschätzung ergeben, wobei ein höherer Wissensstand mit sich bringt, dass die Befragten sich auch kompetenter fühlen. Dennoch hat eine vertiefende Analyse gezeigt, dass ein Drittel der Befragten sich in Fragen der kritisch-konstruktiven Didaktik in ihrer Kompetenz eher unterschätzen. Besonders der Anteil der UnterrichtspraktikantInnen war hier überraschend groß. Leicht überschätzt haben sich die Befragten in ihrem Können hingegen im Bereich der curriculumtheoretischen Didaktik, wobei vor allem Studierende sich eher überschätzen.

Frage 2: Berücksichtigen jene (angehenden) Lehrpersonen, die höhere Wissensstände über didaktische Modelle aufweisen oder sich kompetent hinsichtlich dieser einschätzen dazugehörige Prinzipien in ihrer eigenen Unterrichtspraxis besonders?

Forschungsfrage zwei kann nicht eindeutig beantwortet werden, da eine Präzisierung und Unterscheidung der didaktischen Modelle durchgeführt werden muss. So konnte festgestellt werden, dass jene angehenden JunglehrerInnen, die höhere Wissensstände im didaktischen Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik aufweisen, in ihrem eigenen Unterricht Lehr-Lernprozesse vor allem anhand didaktischer Prinzipien inszenieren, die in diesem Modell enthalten sind. Sehr klar wurde die Arbeit mit diesen didaktischen Prinzipien auch bei jenen Befragten, die sich kompetent in der kritisch-konstruktiven Didaktik fühlen.

Für die curriculumstheoretische Didaktik und die in ihr enthaltenen Prinzipien trifft dies allerdings nicht zu. Weder von jenen Personen die hohe Wissensstände, noch von jenen, die sich überaus kompetent im Bezug auf den Ansatz von Robinsohn einschätzen, kann angenommen werden, dass sie in ihrem Unterricht besonders die diesem Ansatz immanenten didaktischen Prinzipien berücksichtigen. Dies ist möglicherweise aber auch auf die Vielzahl an didaktischen Prinzipien zurückzuführen, die in der heutigen Schulpraxis eine wichtige Rolle spielen. Die Schülerinnen- und Schülerorientierung wäre nur ein Beispiel dafür.

Frage 3: Wie beeinflusst die Fachdidaktik GW-Ausbildung die Wissensstände und Kompetenzeinschätzung der Befragten?

Aufgrund der nicht möglichen Beantwortung von Hypothese 6 und 7 kann diese Frage nur unzureichend beantwortet werden. Es zeigte sich allerdings, dass (ehemalige) Geographie- und Wirtschaftskunde-Studierende einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihres pädagogischen Wissens der Fachdidaktik GW zuordnen. Dass ein Zusammenhang zwischen diesen Anteilen und hohen Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen besteht konnte allerdings nicht bestätigt werden. Dennoch wurde klar, dass sich insbesondere Studierende am Studienende während ihres Studiums sehr kompetent in fachdidaktischen Fragen fühlen und sich daher auch leicht kompetenter als Unterrichtspraktikantinnen und –praktikanten einschätzen, die keinen direkten Bezug mehr zum geographischen Institut und ihrer Fachdidaktik haben.

7.3. Wissensstände

Bei der Feststellung von Wissensständen ist man zumeist mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert, dass die Befragten eine solche Situation nur aus Situationen der Überprüfung kennen. Daher wurde versucht anhand einer reinen Begriffszuordnungsfrage Wissensstände zu kategorisieren, um weitere Zusammenhänge erforschen zu können. Dies hat insofern gut funktioniert, da die aufgestellten Hypothesen hinsichtlich Wissen gut beantwortet werden konnten.

Ziel der Feststellung der Wissensstände war allerdings nur zu wissen, wie hoch das Wissen über zwei spezifische didaktische Modelle, die im fachdidaktischen Grundkonsens von Pichler & Vielhaber (2012) festgehalten sind und die in der fachdidaktischen Ausbildung GW in Wien eine wichtige Rolle spielen, tatsächlich ist. In welcher Form die beiden Modelle der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik in der Lehramtsausbildung verankert sind wurde bereits in Kapitel 4.2.6 und 4.3.5 erörtert.

Etwas überraschend ließen sich zwischen den beiden didaktischen Modellen klare Unterschiede ziehen, so war der Wissensstand im Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik deutlich höher, wie jener über den curriculumstheoretischen Ansatz. Über die beiden Befragungsgruppen hinweg zeigte sich, dass über 80% einen mindestens leicht (wenn nicht deutlich) höheren Wissensstand in der kritisch-konstruktiven Didaktik besitzen. Dass aufgrund des semantisch naheliegenden Begriffs der „Kritik“ tatsächlich mehr Begriffe richtig zugeordnet werden konnten, halte ich für eher unwahrscheinlich, hierfür hätte es allerdings einer qualitativeren Erfassung des Wissensstandes bedurft. Warum dennoch ein so großer Unterschied festgestellt werden konnte, sollte möglicherweise auch durch einen Blick in die anderen Unterrichtsfächer versucht werden zu beantworten.

Die leicht höheren festgestellten Wissensstände von Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten sind insofern beruhigend, da sie zeigen, dass Studierende, die in den Schuldienst eintreten, durchaus vieles ihrer universitären fachdidaktischen Ausbildung in Erinnerung behalten und (hoffentlich) auch im Schulalltag benutzen.

7.4. Kompetenzeinschätzungen

Auch die Erfassung von Kompetenzeinschätzungen war dahingehend nicht gänzlich zweifelsfrei, weil diese immer sehr stark subjektiv sind und im Vorfeld nicht klar war, wie gut man mit den erfassten Werten arbeiten wird können. Die statistische Auswertung hat gezeigt, dass die Fragebogenkonzeption dahingehend sehr gut funktioniert hat und auch interessante Ergebnisse für die Kompetenzeinschätzung geliefert.

Dabei wurden nicht nur Kompetenzeinschätzungen der Befragten über die didaktischen Modelle, sondern darüber hinaus auch noch die Kompetenz in einzelnen didaktischen Prinzipien erfragt. Nicht wesentlich unterschieden haben sich die Kompetenzeinschätzungen in den didaktischen Modellen, wobei sich Befragte im curriculumstheoretischen Ansatz leicht schlechter eingestuft haben. 40% fühlen sich in beiden Modellen gleich kompetent, der gleich große Prozentsatz fühlt sich im kritisch-konstruktiven Modell etwas kompetenter.

Überraschend war aus meiner Sicht, dass sich Studierende kompetenter als ihre Vergleichsgruppe eingeschätzt haben. Dies gilt für beide Modelle, etwas stärker für den kritisch-konstruktiven Didaktikansatz. Ob dies auf eine schon angesprochene Minimierung des Selbstbewusstseins durch das Eintreten in den Schuldienst und die Konfrontation mit der schulischen Praxis verbunden ist, kann nur schwer abgeschätzt werden. Artikel von Vielhaber (1981b; 1986; 2012) bestätigen aber, dass eine solche Reduktion des eigenen Kompetenzgefühls durchaus eintreten kann. Vielhaber erläutert dabei auch, dass durch die „schulische Alltagsbewältigung im Verbund mit den vielfältigen Zwängen, die beim Eintritt in den Beruf des Lehrers auftreten“ (Vielhaber 1986b, S. 116) eine kritische Auseinandersetzung der Abläufe des eigenen Unterrichts und der neuesten auf universitärer Ebene geführten Diskussion scheinbar nur schwer möglich ist. Umso wichtiger sei dabei die Vorbereitung auf die Schulrealität in der universitären Ausbildung und die „Verdeutlichung der Notwendigkeit und Bedeutung von Theorien zur Begründung fachlichen und didaktischen Handelns“ (Vielhaber 1986, S. 117).

Spannende Ergebnisse lieferte aber insbesondere auch die Frage, wie kompetent sich die Befragten in verschiedenen didaktischen Prinzipien fühlen. Dabei haben mit der Handlungsorientierung, der Lernzielorientierung, dem Lebenssituationsbezug, dem Wirklichkeitsbezug und der SchülerInnenorientierung verschiedenste didaktische

Prinzipien besonders hohe Werte, was bedeutet, dass sich Befragte in diesen sehr kompetent fühlen. Dass dabei Prinzipien, die in einem der didaktischen Modelle (oder sogar in beiden) enthalten sind, sehr gut bewertet wurden, spricht meiner Meinung nach dafür, dass in der fachdidaktischen Ausbildung, wie schon im Theorieteil erörtert, versucht wird, didaktische Konzepte im Zusammenhang mit ihrer Eignung zur Konstruktion von Lernprozessen zu diskutieren und diese nicht strikt voneinander zu trennen. Daher kann dieses Ergebnis auch als Zeichen eines „mehrperspektivischen Zuganges“ (Vielhaber 2012, S. 42ff.) betrachtet werden.

7.5. Zusammenhänge zwischen Wissensständen und Kompetenzeinschätzungen

Eine wesentliche Frage der empirischen Untersuchung war, ob es zwischen den erfassten Wissensständen und den Kompetenzeinschätzungen signifikante Zusammenhänge gibt. Dass diese tatsächlich der Fall sind, ist insofern erfreulich, weil sich Befragte mit hohem Wissensstand und in Folge hohem Kompetenzgefühl meiner Einschätzung nach auch sicherer im schulischen Alltag fühlen müssten. Eine weitere Folge dessen ist, dass diese Lehrpersonen über eine hohe Begründungs- und Argumentationsfähigkeit ihrer schulischen Tätigkeiten verfügen. Da, wie schon im Theorieteil besprochen wurde, begründungsfähige Lehrerinnen und Lehrer das Um und Auf für Professionalität sind, kann demnach dieser Zusammenhang als besonders positiv gesehen werden.

Positiv zu sehen ist ebenfalls, dass die Befragten sich hinsichtlich ihrer Kompetenz relativ gut selbst einschätzen konnten, so gelang es in beiden didaktischen Modellen über 40% der Befragten sich genau ihrem Wissensstand entsprechend einzuschätzen. Betrachtet man die leicht Unter- oder Überschätzung der eigenen Kompetenz auch noch als akzeptabel, so schafften es über 95% sich im curriculumtheoretischen Ansatz richtig einzuschätzen. Ebenfalls sehr hoch war der Wert im kritisch-konstruktiven Ansatz (92,2%).

Dies zeigt meiner Meinung nach, dass (ehemalige) Studierende des Unterrichtsfaches GW sehr wohl eine sehr gute Selbsteinschätzung besitzen und ihre eigenen Kompetenzen gut abwägen können. Dies ist sicherlich auch auf die vielen kritischen und reflexiven Momente der fachdidaktischen Ausbildung rückzuführen und unterstreicht die Stärke der Fachdidaktik GW Absolventinnen und Absolventen zu erhalten, die man sicheren Gewissens auch in die Schulpraxis schicken kann.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Christian Vielhaber, der die fachdidaktische Ausbildung für GW-Lehramtsstudierende am Wiener Institut für Geographie und Regionalforschung in den letzten Jahrzehnten maßgeblich beeinflusst und weiterentwickelt hat, schrieb 1986 (S.116):

„Die Absolventen des Studienganges ‚Geographie und Wirtschaftskunde-Lehramt‘ werden in Österreich mit beträchtlichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Orientierungs- und Erfahrungsdefiziten in die schulische Praxis entlassen.“

Weiters sprach er sehr offen an, dass die universitäre Ausbildung nicht im Stande ist eine kritische Auseinandersetzung mit Theorien und theoretischen Konzepten zu leisten. (vgl. ebda.)

Fast 30 Jahre später können mit einem Blick auf die derzeitige fachdidaktische Ausbildung deutliche Verbesserungen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und fachdidaktischen Fragestellungen und der damit zusammenhängenden Argumentations- und Begründungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen wahrgenommen werden.

Dies zeigt die angestellte Literaturrecherche über die beiden didaktischen Ansätze der Curriculumtheorie nach Saul B. Robinsohn und der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki, die beide im fachdidaktischen Grundkonsens der Fachdidaktiklerinnen und –lektoren des Wiener Instituts festgeschrieben sind. Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit diesen Modellen, die die derzeitige fachdidaktische Ausbildung am stärksten prägen, wurden dabei nicht nur die allgemeinen Auswirkungen für die fachdidaktische und geographische Gemeinschaft erörtert, sondern auch die Verankerungen in der universitären fachdidaktischen Ausbildung für Wiener Lehramtsstudierende beschrieben.

Dabei wurde deutlich, dass die Leitfragen der Theorie von Robinsohn durchaus deutliche Beachtung in der Fachdidaktik GW gefunden haben, als auch in den damaligen Lehrplänen Geographie und Wirtschaftskunde. Zwar sahen nicht alle den lernzielorientierten Ansatz als qualitätsförderndes Mittel der Unterrichtsplanung und –gestaltung an, die offen geführte Debatte brachte jedoch keine andere Strategie, die schnell die Mängel des curricularen Ansatzes beheben hätte können. Allerdings war nicht für alle Lehrerinnen und Lehrer, die sich in der Schulpraxis befanden, der Durchblick in dieser fachlichen Diskussion immer gegeben, umso bedeutender war,

dass diese nicht in ein System der Beliebigkeit subjektiver, persönlicher Entscheidungen fielen. (vgl. Vielhaber 1983, S. 1)

Einige Defizite konnte dahingehend der kritisch-konstruktive Didaktikansatz von Wolfgang Klafki beheben, wiewohl sein Ansatz ebenso nicht gänzlich frei von Schwachstellen war. So wurde insbesondere der hohe Abstraktionsgrad des Modells und die schwierige Umsetzung bzw. das schwierige Herunterbrechen für die unterrichtliche Praxis beanstandet. Durch die Einführung von sich verändernden Schlüsselproblemen und einer hohen Verantwortung der Lehrperson, die immer wieder neue Problemzugänge erkennen muss und diese gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern erarbeiten sollte, wurde dem Ansatz aber sehr hohe Beachtung geschenkt. Die direkte Einbindung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht war dabei einer der zentralsten Punkte der kritisch-konstruktiven Didaktik. Die Überschneidungsbereiche zwischen Klafki und der universitären Fachdidaktik-GW Ausbildung sind zahlreich, die didaktischen Prinzipien der Schülerinnen- und Schülerorientierung, des exemplarischen Lernens, partnerschaftlicher Lehr-Lernverbünde und kritisch-emanzipatorische Denkweisen sind nur einige, die hier angeführt werden sollen.

Der zweite Teil der Arbeit untersuchte Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen über die Konzepte der Curriculumtheorie und der kritisch-konstruktiven Didaktik von angehenden Junglehrerinnen und -lehrern. Dabei wurden sowohl Studierende am Studienende, als auch Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten befragt. Die Auswertung hat gezeigt, dass die Wissensstände der Befragten im kritisch-konstruktiven Didaktikansatz deutlich höher waren. Unterrichtspraktikantinnen und -praktikanten wiesen dabei leicht höhere Wissensstände auf als Studierende. Kaum Unterschiede zwischen Unterrichtspraktikantinnen und Unterrichtspraktikanten und Studierenden konnten in der Kompetenzeinschätzung festgestellt werden. Die Gruppe der Studierenden fühlte sich zum Zeitpunkt der Erhebung minimal kompetenter als die Gruppe derjenigen, die schon unterrichten. Stärkere Unterschiede konnten zwischen den didaktischen Modellen festgestellt werden, so fühlen sich die Befragten kompetenter in der kritisch-konstruktiven Didaktik. Hinsichtlich Wissensständen und Kompetenzeinschätzung konnten erfreulicherweise positive Zusammenhänge festgestellt werden. So fühlen sich jene Befragten kompetenter, die auch hohe Wissensstände haben.

Die vorliegende Arbeit zeigt daher, dass die Entwicklungen der fachdidaktischen GW-Ausbildung in den letzten Jahrzehnten durchaus als sehr erfolgreich bezeichnet werden können. Es ist zu hoffen, dass die Defizite, wie sie von Vielhaber 1986 beschrieben wurden, nicht mehr ganz so hoch ausfallen und Absolventinnen und Absolventen des Studienganges Geographie und Wirtschaftskunde besonders auch fachdidaktisch besser in die schulische Praxis starten. Man darf gespannt sein, ob und wie sich die Fachdidaktik GW am Wiener Institut für Geographie und Regionalforschung weiter entfalten kann, zumal die Umstellungen der Lehramtsstudien in ein bolognaadäquates Bachelor/Master-System gerade begonnen haben. Den fachdidaktischen Vertretern ist es dabei gelungen, wesentliche Aspekte des bisherigen Diplomstudiums in die Bologna-Studienarchitektur zu transferieren und Raum für Innovationen offen zu lassen.

Bibliographie

Albrecht, I. (2001): Die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung für Lehramtsstudierende am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien am Prüfstand: Analyse zur Qualität der aktuellen fachdidaktischen und schulpraktischen Ausbildung für Lehramtsstudierende. Wien. Diplomarbeit am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Bartels, D. (1980): Geographie – Die Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft der Fachdidaktik. In: Kreuzer, G. (Hrsg.): Didaktik des Geographieunterrichts. Hannover: Schrödel, S. 34-65.

Birkenhauer, J. (1974): Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer „curricularen Plattform“ für das Schulfach Geographie. In: Geographische Rundschau, 26. Jg., Heft 12, S. 499-504.

Böhn, D. & Barth, L. (1999): Didaktik der Geographie - Begriffe. München.

Daum, E. & Schmidt-Wulffen, W. (1980): Erdkunde ohne Zukunft?. Paderborn.

Fuchs, M. (1994): Umfrageforschung mit Telefon und Computer. Weinheim.

Geipel, R. (1971): Erdkundeunterricht in neuer Sicht. In: Pädagogische Welt, 25. Jg., S. 367-376, S. 493-498.

Gerbaulet, S. u.a. (1972): Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart.

Hatz, G. & Matznetter, W. (1992): Absolvent(inn)en des Lehramtsstudiums der „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien. Erste Ergebnisse einer Befragung. In: Geographischer Jahresbericht aus Österreich, 49. Band (1990). Wien 1992. S. 145-156.

Hillenbrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München.

Hörner, W., Drinck, B. & Jobst, S. (2008): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Stuttgart.

Huber, P. (2014): Über die Konzeption eines Bachelor-Curriculums für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde: von Einschränkungen, Kompromissen, innovativen Konzepten und vergebenen Chancen. In: GW-Unterricht 134, S. 45-47.

Huisken, F. (1972): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München.

Jank, W. & Meyer, H. (1990): Didaktische Modelle. Oldenburg.

- Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. Berlin.
- Kestler, F. (2002): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Klafki, W. u.a. (1972): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt am Main [u.a.].
- Klafki, W. (1986a): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Heft 4/1986, S. 455-476.
- Klafki, W. (1986b): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. & Klafki, W. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg.
- Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Münzinger, W. & Klafki, W. (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Weinheim.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim [u.a.].
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Köck, H. (1991): Didaktik der Geographie. Methodologie. München (Oldenburg).
- Kozlik, A. (1974): Curriculumtheorie und Emanzipation. Wien.
- Lembens, A. & Peschek, W. (2008): Was Fachdidaktiken sind und was sie wollen. In: Fachdidaktik. IMST Newsletter. Jg. 8, 28. Ausgabe. Klagenfurt, S. 2-3.
- Mattisek, A., Pfaffenbach, C. & Reuber, P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- Möller, Christine (1999): Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg, S. 75-92.
- Müller, T. (2012): Didaktische Modelle. Würzburg.
- Partzsch, D. (1964): Zum Begriff der Funktionsgesellschaft. In: Mitt. des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, IV, S. 3-10.
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. In: GW-Unterricht 130, S. 15-22.

Pichler, H. & Vielhaber, C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? In: GW-Unterricht 128, S. 45-46.

Rinschede, G. (2003): Geographiedidaktik. Paderborn.

Robinson, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied a. Rh. & Berlin.

Robinson, S. (1969): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied [u.a.].

Schmidt-Wulffen, W. (1991): Geographieunterricht 2000. Was lernen? – Was (wie) unterrichten? In: Vielhaber, C. (1991): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denksätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien. S. 79-105.

Schmidt-Wulffen, W. (1994): „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. In: Schultze, A. (Hrsg. 1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha: Klett-Perthes. S. 340-347.

Schrand, H. (1981): Zur Stellung der Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung. In: Geographie und ihre Didaktik. Jg. 9 / Heft 2. Osnabrück. S. 58-65.

Schröder, H. (2000): Lernen-Lehren-Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München, Wien (Oldenburg).

Sickl, A. (2004): Die Darstellung der kritisch-konstruktiven Didaktik nach Wolfgang Klafki sowie eine mögliche praktische Aufarbeitung klafkischer Grundgedanken im GW-Unterricht anhand des Themas: Der europäische Integrationsprozess und die Wahrnehmung unserer Nachbarn als Unterrichtsthema im GW-Unterricht. Wien. Diplomarbeit am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Steindl, M. (2013): Interkulturelles Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht : Integration in didaktische Modelle. Wien. Diplomarbeit am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Terhart, E. (2013): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster.

Universität Wien (2014): Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2013/14, 39. Stück.

Vielhaber, C. (1981a): Überlegungen zum Thesenanschlag wider das Dogma der Lernzielorientierung in der Schulgeographie. In: GW-Unterricht 10, S. 5 – 9.

Vielhaber, C. (1981b): Wer fürchtet sich vor Fachdidaktik? Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik an Universitäten und Höheren Schulen in Österreich. In: Geographie und ihre Didaktik 9, S. 66-77.

Vielhaber, C (1983): Grundfragen der Unterrichtsplanung im zielorientierten Geographieunterricht. In: Geographie und Schule 25, S. 1- 8.

Vielhaber, C. (1986): Können oder Kennen? Zur Problematik der Stofforientierung im „Geographie- und Wirtschaftskunde“-Unterricht aus dem Blickwinkel der universitären Ausbildung. In: Wohlschlägl, H. & Sitte, Chr. (Hrsg.): Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Wien, S. 116 – 129 (= GW-Unterricht 23 – Sonderheft Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag).

Vielhaber, C. (1991): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien.

Vielhaber, C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? In: GW-Unterricht 128, S. 38-44.

Vielhaber, C. & Wohlschlägl, H. (1986): Ziellose Orientierung? – Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich. In: Husa, K., Vielhaber, C., Wohlschlägl, H. & Troger, E. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Wien.

Weinert, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Basel. S.17-31.

Werlen, B. (1987): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. Wiesbaden: Steiner (=Erdkundliches Wissen 89).

Zimmermann, W. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung. Paderborn.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fachdidaktik als Integrationswissenschaft	9
Abbildung 2: Geschlechterverteilung nach Befragtenstatus.....	63
Abbildung 3: Zweifach der Befragten	63
Abbildung 4: Normalverteilungen Richtige Antworten Curriculumtheorie und Kritisch- konstruktive Didaktik.....	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Lehrveranstaltungen im Prüfungsfach GW	20
Tabelle 2: Rücklaufquote der ausgegebenen Fragebögen.....	58
Tabelle 3: Herkunft des eigenen pädagogischen Wissens	64
Tabelle 4: Häufigkeiten Rang 1-Nennungen nach Wichtigkeit.....	65
Tabelle 5: Häufigkeiten der Rang 2- Nennungen nach Wichtigkeit	66
Tabelle 6: Rang 1-Nennungen von Prinzipien, die bei U-Planungen leicht fallen	67
Tabelle 7: Häufigkeiten von didaktischen Prinzipien, die bei U-Planungen leicht fallen	68
Tabelle 8: Häufigkeiten, der im eigenen Unterricht als besonders wichtig erachteten Prinzipien	69
Tabelle 9: Häufigkeiten der Dreifachnennungen didaktischer Prinzipien, die leicht fallen ...	72
Tabelle 10: Richtige Antworten nach Modell.....	73
Tabelle 11: Analyse Curriculumtheorie: richtige Antworten.....	75
Tabelle 12: Analyse Kritisch-konstruktive Didaktik: Richtige Antworten	75
Tabelle 13: Differenzwerte der Wissensstände	76
Tabelle 14: Mittelwertberechnungen Kompetenzeinschätzungen.....	77
Tabelle 15: Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie.....	77
Tabelle 16: Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik	78
Tabelle 17: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung nach Befragtenstatus	78
Tabelle 18: Differenzwerte der Kompetenzeinschätzung	79
Tabelle 19: Kompetenzeinschätzung in didaktischen Prinzipien	80
Tabelle 20: Kompetenzeinschätzung in didaktischen Prinzipien nach Befragtenstatus.....	81
Tabelle 21: Korrelation Curriculumtheorie.....	82
Tabelle 22: Korrelation Kritisch-konstruktive Didaktik.....	83
Tabelle 23: Differenzwerte Kompetenz/Wissen Curriculumtheorie	83
Tabelle 24: Differenzwerte Kompetenz/Wissen Kritisch-konstruktive Didaktik.....	84

Tabelle 25: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Wissensstand Kritisch-konstruktive Didaktik.....	85
Tabelle 26: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Wissensstand Curriculumstheoretischer Ansatz.....	86
Tabelle 27: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Kompetenzeinschätzung Curriculumstheoretischer Ansatz	87
Tabelle 28: Kreuztabelle Didaktische Prinzipien – Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktiver Didaktikansatz.....	88
Tabelle 29: Korrelationen Wissensstand Kritisch-konstruktive Didaktik und Anteil päd. Wissen GW	90
Tabelle 30: Korrelationen Wissensstand Curriculumtheorie und Anteil päd. Wissen GW	90
Tabelle 31: Korrelationen Kompetenzeinschätzung Curriculumtheorie und Anteil päd. Wissen GW.....	91
Tabelle 32: Korrelationen Kompetenzeinschätzung Kritisch-konstruktive Didaktik und Anteil päd. Wissen GW	91

Anhang

Fragebogen

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit „**Didaktische Modelle und Konzepte in der universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung**“ ist eine entsprechende Umfrage von zentraler Wichtigkeit. Ziel ist es Wissensstände der Studierenden über ausgewählte didaktische Modelle und Konzepte, die in unserem Studium behandelt werden, zu erfassen, um Stärken und Schwachstellen der Ausbildung festzustellen. Es geht schlussendlich auch darum, eine qualitative Weiterentwicklung der fachdidaktischen Ausbildung für die kommenden Studienjahre voranzutreiben!

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 10 Minuten. Die Angaben werden anonymisiert und streng vertraulich behandelt, sowie nur für diese Diplomarbeit verwendet.

Danke für die Bereitschaft an der Umfrage teilzunehmen!

Philipp Huber

Angaben zur Person

Du bist: weiblich männlich

Zweifach: _____

Geburtsjahr: _____

Studierendenstatus: UnterrichtspraktikantIn

StudentIn

- fehlende fachdidaktische LVs: keine 1 2

- Hast du das Kooperationspraktikum bereits absolviert? ja
 nein

Da es im Fragebogen auch um allgemeindidaktische Modelle geht und diese nicht nur in der fachdidaktischen GW-Ausbildung behandelt werden, bitte ich um eine Einschätzung, wie sich dein bisheriges pädagogisches Wissen auf die Studienzweige verteilt (in %).

Bildungswissenschaft/Pädagogik: _____

Fachdidaktik GW: _____

Fachdidaktik Zweifach: _____

Didaktische Modelle in GW

Ausgehend von ausgewählten didaktischen Konzepten und Modellen sollten unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr-/Lernprozesse überführt werden. Daher gehören didaktische Konzepte und Modelle zur Standardausbildung im Lehramtsstudium.

Frage 1a: Anhand welcher angeführten Prinzipien möchtest du primär Lehr-/Lernprozesse in deinem eigenen GW-Unterricht inszenieren? Wähle 5 von Dir als besonders wichtig angesehene Prinzipien und reihe sie nach deren Wichtigkeit für dich von 1 – 5 zu (1 = am wichtigsten).

Frage 1b: Gib an, wie kompetent du dich in allen unten angeführten Prinzipien fühlst.

Rang (1-5)		sehr kompetent	kompetent	nur in Ansätzen kompetent	nicht kompetent
	Handlungsorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lernzielorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Individualisiertes und kooperatives Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Projektorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lebenssituationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Offene Lernformen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SchülerInnenorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Konstruktivistische Lernsettings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Zukunftsorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kritisch-konstruktive Orientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	LehrerInnenzentrierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Exemplarisches Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faktenorientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Wirklichkeitsbezug	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Weitere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 2: Welche drei didaktischen Prinzipien fallen dir bei Unterrichtsplanungsentscheidungen am leichtesten?

1)	
2)	
3)	

Frage 3: Die **curriculumstheoretische Didaktik** ist ein wichtiges didaktisches Modell in der GW-Fachdidaktik-Ausbildung. Wie kompetent fühlst du dich, wenn es darum geht Unterricht diesem Konzept entsprechend zu gestalten?

sehr kompetent	kompetent	nur in Ansätzen kompetent	nicht kompetent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 4: Die **kritisch-konstruktive Didaktik** ist ein wichtiges didaktisches Modell in der GW-Fachdidaktik-Ausbildung. Wie kompetent fühlst du dich, wenn es darum geht Unterricht diesem Konzept entsprechend zu gestalten??

sehr kompetent	kompetent	nur in Ansätzen kompetent	nicht kompetent
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 5: Welche der angeführten Begriffe verbindest du mit der curriculumstheoretischen Didaktik?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Handlungsorientierung | <input type="checkbox"/> Lebenssituation |
| <input type="checkbox"/> Möller | <input type="checkbox"/> SchülerInnenorientierung |
| <input type="checkbox"/> Schlüsselprobleme | <input type="checkbox"/> Exemplarisches Lernen |
| <input type="checkbox"/> Partnerschaftlicher Lehr-Lernverbund | <input type="checkbox"/> Überprüfbarkeit |
| <input type="checkbox"/> Beobachtbares SchülerInnenverhalten | <input type="checkbox"/> Emanzipation |
| <input type="checkbox"/> Solidaritätsfähigkeit | <input type="checkbox"/> Qualifikationsvermittlung |
| <input type="checkbox"/> Konstruktivistische Lernsettings | <input type="checkbox"/> Robinsohn |
| <input type="checkbox"/> Klafki | <input type="checkbox"/> Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> Lernziele | <input type="checkbox"/> Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Weitere: _____ |
| <input type="checkbox"/> Daseinsgrundfunktion | |

Frage 6: Welche der angeführten Begriffe verbindest du mit der kritisch-konstruktiven Didaktik?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Handlungsorientierung | <input type="checkbox"/> Lebenssituation |
| <input type="checkbox"/> Möller | <input type="checkbox"/> SchülerInnenorientierung |
| <input type="checkbox"/> Schlüsselprobleme | <input type="checkbox"/> Exemplarisches Lernen |
| <input type="checkbox"/> Partnerschaftlicher Lehr-Lernverbund | <input type="checkbox"/> Überprüfbarkeit |
| <input type="checkbox"/> Beobachtbares SchülerInnenverhalten | <input type="checkbox"/> Emanzipation |
| <input type="checkbox"/> Solidaritätsfähigkeit | <input type="checkbox"/> Qualifikationsvermittlung |
| <input type="checkbox"/> Konstruktivistische Lernsettings | <input type="checkbox"/> Robinsohn |
| <input type="checkbox"/> Klafki | <input type="checkbox"/> Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> Lernziele | <input type="checkbox"/> Kommunikations- und
Kooperationsfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> Frontalunterricht | <input type="checkbox"/> Weitere: _____ |
| <input type="checkbox"/> Daseinsgrundfunktion | |

Frage 7: Generierst du zusätzliches fachdidaktisches Wissen neben dem Studium?

- Ja Nein

Wenn ja: Woher und welche Bereiche werden dort angesprochen?

Anmerkungen zu den Fragen:

Herzlichen Dank für die Teilnahme an der Umfrage!



Lebenslauf

Philipp Huber

Geburtsjahr 1990
Geburtsort Feldkirch, Vorarlberg
Mail philipp.huber@univie.ac.at

AUSBILDUNG

2014 – 2015 Ausbildung zum Berufsorientierungskordinator (Berufs- und Studienwahlvorbereitung)
2009 – 2015 Lehramtsstudium (Diplom) aus Französisch und Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien
2004 – 2008 BORG Dornbirn Schoren mit besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung (Sportgymnasium Dornbirn)
2000 – 2004 BG/BRG Feldkirch Rebberggasse

UNIVERSITÄRE TÄTIGKEITEN

2015 Studierendenmitglied bei der Auditierung des Qualitätssicherungsystems der Universität Wien
2014 – 2015 Studienassistent der Fachdidaktik GW (FDZ GW)
2013 – 2015 Mitglied der curricularen Subgruppe zur Konzeption eines Bachelor- und Mastercurriculums GW
2012 – 2014 Mitglied der Studierendenvertretung GW
Vorsitzender der Fakultätsvertretung der FGGA
2012 Organisator der 2. FDZ-Night (mit A. Führer und A. Schenkenfelder)
2010 Präsentation bei der 1. FDZ-Night 2010 (Titel: Klappe zu, Film ab – Film ab, Klappe auf)

BERUFSERFAHRUNGEN

Sommer 2010 – 2013 Abenteuer-Sportcamp: Kinderbetreuung (6 - 14 Jahre)
2011 – 2012 Sprachassistent am Lycée Maurice Ravel (Paris, Frankreich)
2009 CARITAS Vorarlberg (Flüchtlings- und Migrantenhilfe)