



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Bildung vermitteln!“

Didaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Wissen und Bildung anhand der
Ausstellung *COCO-lab*

verfasst von / submitted by

Stefan Schoiswohl

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 313 456

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

Lehramtsstudium
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

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 von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 15.05.2019

Vorwort und Danksagung

Im November 2017 haben Thomas Marschall, ein Freund und Arbeitskollege, und ich über sein neues Projekt, eine Ausstellung zum Thema *Konsum* im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum gesprochen. Er hatte sich zu diesem Zeitpunkt bereits in die konzeptionelle Ausarbeitung vergraben und konnte durch seine Ausführungen auch mich für das Thema begeistern. Dabei legte ich meinen Schwerpunkt auf die Frage nach der Art und Weise der Vermittlung. Gerade bei der Behandlung von Konsum, der durch eine große individuelle, soziale, politische, ökonomische und kulturelle Dimension gekennzeichnet ist, erachte ich einen Zugang als notwendig, der ethischen und moralischen Fragen nachgeht, ohne diese moralisierend zu behandeln. Meine Erfahrungen, die ich in meiner langjährigen Tätigkeit auch im ZOOM Kindermuseum gemacht habe, haben mir gezeigt, dass dieser Umstand keinesfalls vernachlässigt werden darf. Die Herausforderung bestand für mich darin, dass sich der eben erörterte Umstand auch in der didaktischen Konzeption niederschlagen sollte. Schließlich wurde ich mit der Ausarbeitung einiger Stationen sowie der didaktischen Überarbeitung des Gesamtkonzepts betraut.

Zu diesem Zeitpunkt war für mich noch nicht an eine Diplomarbeit zu denken, doch wurde ich durch mein Studium mit unterschiedlichsten Vermittlungszugängen konfrontiert. Da sich die geplante Ausstellung ausschließlich an Schulgruppen richten sollte, lag es für mich auf der Hand, dass didaktische Modelle aus der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eine zentrale Rolle spielen sollten. Gleichzeitig konnte ich Einflüsse, die aus meiner fünfzehnjährigen Berufserfahrung erwachsen, nicht ignorieren. Das Ergebnis ist eine didaktische Aufbereitung, die sich dem konzeptionellen Lernen verpflichtet fühlt und auf Prinzipien zurückgreift, die ich für die Gestaltung interaktiver Ausstellungsräume als unverzichtbar erachte.

Mit fortschreitendem Studium nahm die Themenfindung meiner Abschlussarbeit immer mehr Raum ein. Der daraus resultierende Reflexionsprozess hat ergeben, dass die Abschlussarbeit Schwerpunkte, die sich aus meinen individuellen Studienprozess ergaben, bestmöglich repräsentieren sollte. Das beinhaltet auch, dass beide von mir gewählten Fächer, also sowohl *Geographie und Wirtschaftskunde* als auch *Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* dafür eine wichtige Rolle spielen sollten. Durch

mehrere Gespräche mit einem Lehrveranstaltungsleiter, Felix Magnus Bergmeister, wurde schließlich die Idee geboren, eine Arbeit zu verfassen, die sich mit der im Mai 2018 realisierten Ausstellung *COCO-lab* im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum beschäftigen sollte.

Aus dem Umstand, dass praktische Umsetzung und wissenschaftliche Untersuchung aus einer Hand stammen, resultiert ein Spannungsfeld, auf welches hier explizit hingewiesen werden soll. Selbstverständlich ergeben sich daraus Auswirkungen auf das Forschungsdesign. Einerseits hatte ich so die Möglichkeit, eine Erhebung unter den jugendlichen Besucherinnen und Besuchern direkt in den Ausstellungsbetrieb einzubinden, andererseits musste darauf geachtet werden, dass die Forschungsergebnisse nicht in eine bestimmte Richtung gelenkt werden.

Der hier zur Verfügung stehende Raum soll auch genutzt werden, um mich bei jenen Menschen zu bedanken, ohne die diese Arbeit nie entstanden wäre. Neben Felix Magnus Bergmeister, der mich ermutigt und den Kontakt zu meiner Betreuerin hergestellt hat, möchte ich zu allererst auch Christiane Hintermann dafür danken, dass sie meine Betreuung übernommen und sich immer Zeit für Fragen und persönliche Treffen genommen hat. Dabei habe ich die ermöglichte Mischung aus selbstverantwortlichem und dennoch geleitetem Arbeiten besonders geschätzt.

Auch ohne Thomas Marschall, dem Kurator des *COCO-lab*, wäre diese Arbeit niemals zustande gekommen. Vielen Dank für die Möglichkeit, mein Konzept so umzusetzen.

Als Institution danke ich dem Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum für den Mut, das *COCO-lab* zu realisieren. In Person möchte ich vor allem Harald Lindenhofer, dem neuen Direktor, und Kesira Yildirim danken. Beide haben mich vor allem in der Erhebung der für die Arbeit notwendigen Daten unterstützt.

Christian Fridrich, ein treuer Besucher des Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, hat mir die Möglichkeit gegeben, meinen Fragebogen an Studierende seiner Lehrveranstaltungsgruppe zu verteilen.

Weiters möchte ich meinen Kolleginnen aus dem Kassateam des ZOOM Kindermuseums danken. Diese waren bezüglich meiner *verbalen* Art zu denken immer großzügig und haben diese nicht einfach nur akzeptiert, sondern selbst immer mitgedacht und mir so geholfen, meine Vorstellungen zu einem konkreten Bild weiterzuentwickeln.

Auch Lukas Singer hatte für mich und meine Probleme immer ein offenes Ohr. Meine theoretischen Überlegungen konnte ich ihm gegenüber immer ausführen und durch seine Inputs fachlich weiterentwickeln.

Nicole Twardowsky, Julia Zarbach, Ali Zelnhefer und Mirjam Silbergasser-Boschitz haben sich dankenswerterweise als Korrekturleserinnen zur Verfügung gestellt. Eine zeitintensive Aufgabe, die ich sehr zu schätzen weiß.

Schließlich möchte ich mich speziell bei Yasemin Inan, meiner Frau, bedanken. Keine andere Person musste für die Entstehung dieser Arbeit so viele persönliche Einschränkungen hinnehmen. Indem sie sich oft alleine um unsere drei Kinder gekümmert hat, hatte ich die notwendige Zeit, mich meiner Diplomarbeit zu widmen.

Meine Söhne Arno und Juri sowie Rhea, meine Tochter, haben dafür gesorgt, dass ich nicht vollständig im Schreibprozess versunken bin und mich immer wieder daran erinnert, dass auch eine Welt abseits meiner Arbeit existiert. Das war wichtig!

Vielen Dank!

Abstract

Die Arbeit beschäftigt sich mit den Notwendigkeiten einer theoriegeleiteten didaktischen Konzeption von Lernarrangements. Dabei dient die Ausstellung *COCO-lab* im *Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum* als Untersuchungsgegenstand. Ausgangspunkt der Forschungsarbeit ist die Annahme, dass ein Spannungsfeld zwischen Wissen und Bildung besteht. Dabei wird der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis sich Wissen und Bildung positionieren. Die Arbeit beginnt mit der Bestimmung des zugrundeliegenden Bildungsverständnisses, welches sich aus Kernelementen der politischen und sozioökonomischen Bildung konstituiert. Über die Beschreibung des konzeptionellen Lernens wird der Sprung auf die praktische Ebene einer didaktischen Ausstellungskonzeption vollzogen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich außerschulische Lernarrangements spezifischen didaktischen Prinzipien verpflichtet fühlen, verbindet die Arbeit schulische Herausforderungen mit der Konzeption einer interaktiven Ausstellung zum Thema *Konsum*. Im Zentrum der Arbeit stehen die Schülerinnen und Schüler, daher wird ein vorerst suggerierter Nutzen für Jugendliche anschließend an wissenschaftlichen Kriterien gemessen.

This thesis is about the advantage of a theory-based didactic concept of learning situations. The contemplation is focusing on the exhibition *COCO-lab* which was realised in the *Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum*. The educational process is an area of conflict between knowledge and learning. But how can we describe the relation between them? The paper tries to find an answer by defining one concrete understanding of education, which is based on political and socio-economic theories. The paper provides an answer within conceptual learning and shows the benefits of such an implementation. Learning environments which are not situated in schools require a specific didactic concept. The ambition of the thesis is to design essential principles by connecting school requirements with non school learning environments. The result is an interactive exhibition about the topic of consumption. The paper is mainly developed to generate benefits for the students. Because of that the empiric part is testing the suggested advantage with scientific practices.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	ii
1. Einleitung	3
2. Bildung	6
2.1. Bildungserzählung.....	7
2.2. Politische Bildung.....	9
2.3. Sozioökonomische Bildung	13
2.4. Zusammenführung.....	17
3. Konzeptionelles Lernen	19
3.1. Ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung ...	20
3.1.1. Sachlogik – Lernlogik.....	20
3.1.2. Ein subjekttheoretisches Kompetenzmodell	26
3.2. Bildungsrelevante Spannungsfelder	32
3.2.1. Wissen – Konzept – Kompetenz.....	32
3.2.2. Kategorie – Konzept – Kompetenz.....	37
3.3. Basiskonzepte – Modellvorstellungen.....	40
3.3.1. Policy – Politics – Polity.....	40
3.3.2. Basiskonzepte im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde....	43
3.3.3. Basiskonzepte für synoptische Unterrichtsfächer	49
3.4. Zwischenfazit	52
4. Das COCO-lab	54
4.1. <i>COCO-lab</i> Stationen	56
4.2. Didaktische Prinzipien und ihre Verortung im COCO-lab.....	75
4.2.1. Handlungsorientierung	76
4.2.2. Subjekt- und Lebensweltorientierung	80

4.2.3.	Exemplarisches Lernen.....	83
4.2.4.	Kontroversitätsprinzip und Mehrperspektivität	85
4.3.	Zwischenfazit	88
4.4.	Didaktische Werkzeuge und ihre Wirkung auf Lernende.....	89
4.4.1.	Lehrende im Bildungsprozess - Methodik.....	89
4.4.2.	Lernende im Bildungsprozess - Methodik.....	91
4.4.3.	Lehrende im Bildungsprozess - Auswertung.....	94
4.4.4.	Lernende im Bildungsprozess - Auswertung.....	104
4.5.	Zusammenführung.....	114
5.	Schluss	116
6.	References	i
6.2.	Abbildungsverzeichnis	viii
6.3.	Tabellenverzeichnis	viii
7.	Anhang	x
7.1.	Fragebogen	x
7.2.	Induktive Kategorienbildung	xvii
7.3.	Datenbasis semantisches Differential detailliert	xxii
7.4.	Fotodokumentation der Ausstellung.....	xxx

1. Einleitung

In meiner Arbeit gehe ich von einem Spannungsfeld zwischen Bildung und Lernen beziehungsweise Wissen und Verstehen aus. Dabei folge ich der Annahme, dass Bildung nicht ausschließlich durch Anhäufung von Wissen erfolgen kann, jedoch zweifelsohne ein Zusammenhang zwischen beiden besteht. Aus diesem Verhältnis ergibt sich, nicht nur für angehende Lehrerinnen und Lehrer die Frage, wie Bildung entsteht beziehungsweise wie diese vermittelt werden kann. Bei der Beantwortung der Frage steht die These, dass Bildung aufgrund ihres individuellen Charakters unmöglich direkt vermittelt werden kann, im Zentrum.

In meinem Verständnis sind sozioökonomische und politische Bildung untrennbar miteinander verbunden. Im System Schule begegnet man politischer Bildung im Rahmen des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* sowie über das fächerübergreifende *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* grundsätzlich in allen Unterrichtsfächern. Die Verankerung über ein Unterrichtsprinzip zeigt, dass politische Bildung kaum isoliert unterrichtet werden kann. Meine Arbeit folgt diesem interdisziplinären Verständnis, indem den Verflechtungen zwischen politischer und sozioökonomischer Bildung proaktiv begegnet wird.

Geprägt durch meine beruflichen Erfahrungen in der Museumsarbeit für Kinder, bewege ich mich dabei an der Schnittstelle zwischen musealen Vermittlungszugängen und der Vermittlung und Verankerung von für die Schule relevanter Inhalte. Bereits der Titel der Arbeit - *Bildung vermitteln!* - verweist auf diesen Umstand. Dabei steht *Bildung* für eine Kernkompetenz der Institution Schule und der Begriff *vermitteln* begleitet mich in meiner Arbeit in einem Kulturbetrieb, also in einem außerschulischen Lernort, bereits seit vielen Jahren. Im Zusammenhang mit Schule wird Vermittlungsarbeit häufig als Lehren bezeichnet. Die so geschaffene Distinktion zwischen schulischen und außerschulischen Lernprozessen soll im Titel angedeutet, und im Lauf der Arbeit aufgehoben werden. Vermittlungsarbeit hat mich über viele Jahre begleitet und geprägt. Dieser Balanceakt erscheint mir hinsichtlich einer Vielzahl an Faktoren als fruchtbar. Außerschulische Lernorte unterscheiden sich auch dadurch von Schule, dass es in diesen keine Verpflichtung und keinen Druck zur Sicherstellung eines gewissen

Wissensstandes gibt. Dieser Umstand ermöglicht es, dass in der Vermittlungsarbeit und der Konzeption von Programmen einfacher andere Schwerpunkte gesetzt werden können. Dazu zähle ich eine konsequente Berücksichtigung von Handlungsorientierung, Subjekt- und Lebensweltorientierung, exemplarischem Lernen und das Kontroversitätsprinzip mit der daraus resultierenden Multiperspektivität. Für einen nachhaltigen Lernerfolg erachte ich die Implementierung dieser Prinzipien in den Schulalltag als unbedingt notwendig. Für meine Untersuchungen greife ich auf die Ausstellung *COCO-lab* im *Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum* zurück, da die oben beschriebenen Elemente dort explizit berücksichtigt werden.

Die Unvermittelbarkeit und Unüberprüfbarkeit von Bildung kann für Lehrende in der Tat ein bestimmtes Frustrationspotenzial besitzen. Ziel meiner Arbeit ist es, einerseits diesen Umstand zu thematisieren und stärker ins Bewusstsein zu rufen und andererseits Möglichkeiten, Strategien und Methoden aufzuzeigen, die das Potenzial besitzen, bei Schülerinnen und Schülern einen Bildungsprozess auszulösen. Dabei knüpfe ich an Thomas Hellmuths Ausführungen zu einem subjekttheoretischen Modell historisch-politischer Bildung an. Innerhalb des so abgesteckten Rahmens orientiere ich mich an verschiedenen Forschungsfragen. Diese beinhalten allgemeine, generelle Fragen, welche von mir zu detaillierteren Fragestellungen weiterentwickelt wurden. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Welchen bildungsrelevanten Nutzen können Schülerinnen und Schüler aus einer konsequenten, theoriegeleiteten didaktischen Konzeption von Lernarrangements ziehen?* Davon ausgehend entspannen sich Fragen nach dem zugrundeliegenden Bildungsverständnis über den Einfluss von konzeptuellem Lernen und Basiskonzepten auf Bildungsprozesse für Schülerinnen und Schüler bis zur Frage wie Lernarrangements konkret gestaltet werden müssen, um tatsächliche Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Dabei orientiere ich mich an folgenden Thesen:

- Bei Bildung handelt es sich um einen komplexen Prozess, der die Veränderung des Ichs zur Welt beschreibt.
- Irritation, Vielfalt und Reflexivität sind wesentliche Bestandteile von Bildungsprozessen.
- Durch bewusste didaktische Entscheidungen können Bildungsprozesse angestoßen werden.

- Basiskonzepte bieten das Potenzial, Schülerinnen und Schüler in einer komplexen Welt handlungsfähig zu machen.

Die Bearbeitung der Fragestellungen erfolgt nach dieser Struktur: In einem ersten Schritt wird das konkrete Bildungsverständnis erörtert, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Dieses wird aus einer politikdidaktischen und sozioökonomiedidaktischen Perspektive abgeleitet und schließt damit, dass daraus drei Schlüsselkategorien für die empirische Erhebung destilliert werden. Anschließend folgt ein allgemeiner Abriss über konzeptionelles Lernen, welcher zu drei konkreten *basiskonzeptionellen Modellen* führt. Dieser Schritt ist deshalb notwendig, da das vorgestellte subjekttheoretische Modell historisch-politischer Bildung über Basiskonzepte wirksam werden kann. Kapitel vier beinhaltet die praktische Umsetzung dieses Modells für eine Ausstellung zum Thema *Konsum im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum*. Dafür wird eine Auswahl von Stationen herangezogen. Dabei werden auch die zugrundeliegenden didaktischen Prinzipien verhandelt. Diese Prinzipien nehmen eine Brückenfunktion zwischen theoretischer Basis und praktischer Vermittlungsarbeit ein. Abschließend soll das konsequent verfolgte, theoriebasierte Fundament hinsichtlich seiner bildungsrelevanten Auswirkungen für Schülerinnen und Schüler am konkreten Beispiel untersucht werden. Dabei nimmt der empirische Teil sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch der Lernenden in den Blick und versucht dadurch, valide Antworten auf die Forschungsfragen zur Verfügung zu stellen.

Aus meiner empirischen Arbeit erwarte ich mir einerseits Erkenntnisse hinsichtlich der Wirkung einer konkreten theoriegeleiteten Lernkonzeption auf Schülerinnen und Schüler. Andererseits sollen aus der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung Rückschlüsse auf bildungsrelevante Schwerpunkte von angehenden Lehrerinnen und Lehrern gezogen werden. Dadurch kommt dem Zusammenspiel aus theoretischer Fundierung und praktischer Berufswirklichkeit der Stellenwert zu, der mir für eine professionelle Berufsausübung notwendig erscheint.

2. Bildung

In den folgenden Kapiteln gehe ich der Frage nach, welches Verständnis von Bildung den weiteren Ausführungen zugrunde liegt. Bildung ist ein weites Feld. Ein Feld, welches durch sehr viele unterschiedliche Positionen bestellt wird. Dadurch erachte ich es als unbedingt notwendig, den Bezugsrahmen vorab darzulegen. Gleichzeitig positioniert sich auch mein Verständnis von Bildung nicht eindeutig innerhalb eines einzigen Paradigmas. Zentrale Einflussgrößen auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Bildungsverständnis können sowohl in der politischen als auch in der sozioökonomischen Bildung aufgespürt werden. Beide Zugänge weisen Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede auf. Ziel dieses Kapitels ist es diese herauszuarbeiten und dadurch zu einem Verständnis für die konzeptionellen Grundlagen des *COCO-lab* zu kommen. Konkret ist dieser Prozess dadurch gekennzeichnet, dass spezifische bildungsrelevante Aspekte für eine anschließende empirische Untersuchung herausgearbeitet werden sollen.

Das Kapitel strukturiert sich dabei nach dem Prinzip vom Allgemeinen zum Konkreten. In einem ersten Schritt werden wichtige grundlegende Implikationen für die Nachvollziehbarkeit meines Bildungsbegriffes anhand einer Bildungserzählung herausgearbeitet. Anschließend begeben sich auf eine konkretere Ebene, wobei die konzeptionelle Basis sowohl politischer als auch sozioökonomischer Bildung behandelt wird. Die Ausführungen werden von einem für das *COCO-lab* kennzeichnenden *Bildungskonglomerat* abgeschlossen. Dieses Verständnis lässt sich als Gemenge der erwähnten Einflussgrößen verstehen und berücksichtigt den Umstand, dass außerschulische Lernorte sich nicht mit dem Lernort Schule gleichsetzen lassen. Vor allem über die Gewichtung einzelner didaktischer Überlegungen, innerhalb der politischen und sozioökonomischen Bildung, sollen die spezifischen *COCO-Merkmale* zutage befördert werden.

2.1. Bildungserzählung

Die individuelle Reflexion über den Einfluss von Bildungsangeboten, wie sie einen beispielsweise in Schulen begegnen, kann Bildungserfahrungen vergegenwärtigen und bietet sich als Brücke zwischen Theorie und Praxis an. Dadurch schaffen sie einen niederschweligen Zugang zu oft komplexen, philosophisch anmutenden bildungstheoretischen Überlegungen. Das folgende Kapitel verfolgt keinesfalls das Ziel Bildung vollständig mittels einer Erzählung zu erfassen. Vielmehr zeigt es, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, den unterschiedliche Menschen sehr verschieden wahrnehmen können. Durch den starken individuellen Charakter von Bildung kann keine Arbeit dem Anspruch einer allgemeingültigen Festlegung eines bestimmten Bildungsverständnisses gerecht werden. Der folgende Quellentext wird von mir zuerst interpretatorisch bearbeitet und daraus werden anschließend Schlussfolgerungen für mein Bildungsverständnis abgeleitet.

Werner Heisenberg, ein bekannter Physiker und Nobelpreisträger, hat sich in seinen autobiographischen Schriften mit für ihn prägenden Bildungserfahrungen auseinandergesetzt. Dabei führt er aus:

„Um verständlich zu machen, daß [sic!] mir die Erinnerung an das Studium des `Timaios´ in diesem Moment sehr viel bedeutete, muß [sic!] wohl auch kurz über die merkwürdigen Umstände berichtet werden, unter denen diese Lektüre stattgefunden hatte. Im Frühjahr 1919 herrschten in München ziemlich chaotische Zustände. Auf den Straßen wurde geschossen, ohne daß [sic!] man genau wußte [sic!], wer die Kämpfenden waren. Die Regierungsgewalt wechselte zwischen Personen und Institutionen, die man kaum dem Namen nach kannte. Plünderungen und Raub, von denen einer mich einmal selbst betroffen hatte, ließen den Ausdruck `Räterepublik´ als Synonym für rechtlose Zustände erscheinen. Als sich dann schließlich außerhalb Münchens eine neue bayerische Regierung gebildet hatte, die ihre Truppen zur Eroberung von München einsetzte, hofften wir auf Wiederherstellung geordneter Verhältnisse. Der Vater des Freundes, dem ich früher bei den Schularbeiten geholfen hatte, übernahm die Führung einer Kompanie von Freiwilligen, die sich an der Eroberung der Stadt beteiligen wollten. Er forderte uns, das heißt die halberwachsenen Freunde seiner Söhne, auf, als stadtkundige Ordonnanzen bei den einrückenden Truppen zu helfen. [...]

Um mich allmählich wieder auf die Schule vorzubereiten, zog ich mich dann mit unserer griechischen Schulausgabe der Platonischen Dialoge auf das Dach des Priesterseminars zurück. Dort konnte ich, in der Dachrinne liegend und von den ersten Sonnenstrahlen durchwärmt, in aller Ruhe meinen Studien nachgehen und zwischendurch das erwachende Leben auf der Ludwigstraße beobachten. An einem solchen Morgen, als das Licht der aufgehenden Sonne schon das Universitätsgebäude und den Brunnen davor überflutete, geriet ich an den Dialog `Timaios´, und zwar an jene Stelle, wo über die kleinsten Teile der Materie gesprochen wird. Vielleicht hat mich die Stelle zunächst nur deswegen gefesselt, weil sie schwer zu übersetzen war oder weil sie von mathematischen Dingen handelte, die mich immer schon interessiert hatten. Ich weiß nicht mehr, warum ich meine Arbeit gerade auf diesen Text besonders hartnäckig konzentrierte. Aber was ich dort las, kam mir völlig

absurd vor. Da wurde behauptet, daß [sic!] die kleinsten Teile der Materie aus rechtwinkligen Dreiecken oder Quadraten zusammengetreten waren, sich zu regulären Körpern der Stereometrie Würfel, Tetraeder, Oktaeder und Ikosaeder zusammenfügten. Diese vier Körper seien dann die Grundeinheiten der vier Elemente Erde, Feuer, Luft und Wasser. Dabei blieb mir unklar, ob die regulären Körper nur als Symbole den Elementen zugeordnet waren, so etwa der Würfel dem Element Erde, um die Festigkeit, das Ruhende dieses Element darzustellen, oder ob es wirklich die kleinsten Teile des Elements Erde eben die Form des Würfels haben sollten. Solche Vorstellungen empfand ich als wilde Spekulation, bestenfalls entschuldbar durch den Mangel an eingehenden empirischen Kenntnissen im alten Griechenland. Aber es beunruhigte mich tief, daß [sic!] ein Philosoph, der so kritisch und scharf denken konnte wie Plato, doch auf derartige Spekulationen verfallen war. Ich versuchte irgendwelche Denkansätze zu finden, von denen aus die Spekulationen Platons mir verständlicher werden könnten. Aber ich wusste nichts zu entdecken, was auch nur von ferne den Weg dahin gewiesen hätte. Dabei ging für mich von der Vorstellung, daß [sic!] man bei den kleinsten Teilen der Materie schließlich auf mathematische Formen stoßen sollte, eine gewisse Faszination aus. [...] So benützte ich den Dialog weiterhin nur, um meine Kenntnisse im Griechisch aufzufrischen. [...] Die Beunruhigung blieb und wurde für mich ein Teil jener allgemeinen Unruhe, die die Jugend in Deutschland ergriffen hatte. Wenn ein Philosoph vom Rang Platons Ordnungen im Naturgeschehen zu erkennen glaubte, die uns jetzt verlorengegangen oder unzugänglich sind, was bedeutet dann das Wort 'Ordnung' überhaupt? Ist Ordnung und ihr Verständnis an eine Zeit gebunden?" (Heisenberg nach Dörpinghaus et al., 2013:17f)

Aus diesem Textfragment lassen sich verschiedene allgemeine Aussagen ableiten. Aus der gemeinsamen Beschreibung über die politische Situation und seiner Motivation sich einem bestimmten Lerngegenstand zuzuwenden, geht hervor, dass Bildung für Heisenberg einer persönlichen Zuwendung bedarf und dass diese Zuwendung durch individuelle Interessen gekennzeichnet ist. Daraus kann für die schulische Realität der Schluss gezogen werden, dass durch vielfältige Angebote und Perspektiven gekennzeichnete Lernarrangements das Andocken an diese erleichtert wird.

Weiters sind die Beschreibungen über seine Lernumgebung besonders interessant. Dabei zeichnet er das romantische Bild eines idyllischen und ruhigen Ortes, der durch die Nähe an institutionalisierten Bildungseinrichtungen gekennzeichnet ist. Wiederum soll der Versuch unternommen werden, die Beschreibung in ein aktuelles schulisches Lernsetting zu übersetzen. Diese werden häufig durch Prüfungen und Tests strukturiert. Eine damit in Verbindung stehende zeitliche Limitierung, kann eine vertiefende Auseinandersetzung, die über den Übungsaspekt hinausgeht, beschränken. (Vgl. Dörpinghaus et al., 2013:18)

Heisenberg führt weiter aus, dass er sich nicht genau daran erinnere, warum er sich der beschriebenen Textpassage so intensiv zugewandt hatte. Gleichzeitig spekuliert er über einen möglichen Zusammenhang mit seiner Vorliebe für mathematische Denkweisen

und dem Schwierigkeitsgrad der zu übersetzenden Textstelle. Ich möchte hier zwei wesentliche Aspekte herausstreichen. Bei diesen handelt es sich um das Verhältnis aus Vorwissen und neuem Wissen. Ein Spannungsfeld, das gleichermaßen für die schulische als auch die außerschulische Bildungsarbeit prägend ist. (Vgl. Hackl, 2017:28–36)

Schließlich stößt er sich an einem Aspekt, der in keinem unmittelbaren Bezug zu seiner ursprünglichen Lernintention, der Übersetzungsübung, steht. Die Irritation über einen Umstand, der für ihn nicht nachvollziehbar ist, löst eine intensive Auseinandersetzung über die Bedeutung von scheinbar gesichertem Wissen aus. Zwar konnten die zur Verfügung stehenden Materialien die Auflösung dieses Zustandes nicht leisten, doch haben sie – in seiner Beurteilung – dazu geführt, dass eine bestehende Ordnung infrage gestellt wurde (vgl. Dörpinghaus et al., 2013:18). Es lässt sich also einerseits festhalten, dass Widersprüche und Irritationen einen Bildungsprozess initiieren können und andererseits, dass gesellschaftliche Bildungsverständnisse einem ständigen Wandel unterliegen. Das Bewusstsein darüber kann als Resultat eines Reflexionsprozesses gesehen werden. (Vgl. Hackl, 2017:77–96)

Die behandelte Bildungserzählung beinhaltet sehr viele unterschiedliche Aspekte. Neben der Bedeutung von vielfältigen Angeboten und dem Stellenwert der kognitiven Dissonanz für individuelle Lernprozesse, die hier als Irritation beschrieben wurde, streicht der Beitrag auch die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit scheinbar gesicherten Ordnungssystemen, wie Lehrplänen, heraus (vgl. Dörpinghaus et al., 2013:124f; Hackl, 2017:96–105). Die durch den Text aufgeworfenen Bildungsaspekte bilden den zentralen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Sie werden in den folgenden Kapiteln detaillierter behandelt und nachvollziehbar zusammengeführt. Schließlich lassen sie sich auch in der *COCO-lab* Ausstellung identifizieren.

2.2. Politische Bildung

Um sich dem Wesen der politischen Bildung nähern zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen zu diesem Thema. Daraus ergibt sich der Schluss, dass es sich bei den hier behandelten Aspekten nicht um objektiv feststellbare Determinanten von politischer Bildung handelt. Vielmehr folge ich den Ausführungen

von May und Schattschneider, die einige klassische Texte der politischen Bildung durch die Brille einer aktuellen Diskursgemeinschaft betrachten (vgl. May and Schattschneider, 2014:31f). Dadurch sollen bestimmende Prinzipien einer zeitgemäßen politischen Bildung hervortreten.

May und Schattschneider treffen eine Unterscheidung in relevante didaktische Problemstellungen und gesellschaftlich-politische Bedingungen. Unter dem Punkt der didaktischen Problemstellungen subsumieren sie die Aspekte *Wissensexplosion und Brückenproblem* beziehungsweise *Lebenswelt und System*. *Wissensexplosion* beschäftigt sich mit den didaktischen Herausforderungen, die mit einem rasenden Wachstum von Wissen einhergehen. Dabei handelt es sich keineswegs um eine rein auf das Fachgebiet der politischen Bildung reduzierbare Feststellung. (Vgl. May and Schattschneider, 2014:32) Bezüglich der auszuwählenden Lerninhalte hat Fischer einen interessanten Ansatz verfolgt: Er streicht heraus, dass die Lerngegenstände der politischen Bildung durch einen hohen Grad an Austauschbarkeit gekennzeichnet sind (vgl. Fischer, 1993:19). Im Laufe seiner Ausführungen kommt er zu dem Begriff der *Einsicht*. Diese hält er für besonders wichtig und bewertet den konkreten Lerngegenstand danach ob er Einsichten ermöglicht oder nicht. Diese Einsicht wird über *Urteile* der Lernenden sichtbar. Das heißt, dass Lernende aus konkreten Beispielen allgemeine Grundsätze ableiten sollen.. Dabei folgt das Urteil der Einsicht. (Vgl. May and Schattschneider, 2014:32f)

Brückenproblem/Lebenswelt und System beschreibt ein weiteres Merkmal didaktischer Problemstellungen. Dieses verweist auf den Umstand, dass die Distanz zwischen einer jugendlichen Wirklichkeit und einem politischen System oft unüberwindbar erscheint. Dafür können unterschiedliche Integrationsmechanismen verantwortlich gemacht werden. Habermas führt in diesem Zusammenhang aus, dass Sozialintegration über Moral, Anerkennung oder Vertrauen erfolgt, dahingegen orientiert sich eine systemische Integration an Faktoren wie Macht oder Geld. (Vgl. Habermas, 2011:171–173) Aus diesem Verhältnis ergibt sich das Problem, dass sich systemische Integration nicht mithilfe der erstgenannten Mechanismen erschließen lässt. Ein Umstand, der sich freilich nicht nur auf politische Systeme anwenden lässt, sondern zumindest gleichwertig auf ökonomische Systeme zutrifft. Die klassische politikdidaktische Antwort auf dieses Spannungsfeld lässt sich in der Herstellung von Analogien finden. In diesem

Verständnis dienen kooperative Arbeitsweisen zur Vorbereitung auf gesellschaftliche Partizipation und damit zur Politisierung der Jugendlichen (vgl. May and Schattschneider, 2014:33f). So erfordert auch das produktive Arbeiten in der Gruppe die Bereitschaft einander zuzuhören und in Form von Kompromissen auf wechselseitige Bedürfnisse einzugehen.

Gesellschaftlich-politische Bedingungen politischer Bildung umfassen die Bereiche Pluralität und Fehlbarkeit, Krisenerfahrung, Bedrohungslagen und Regelungsbedarf sowie Fremdbestimmtheit und Verbesserungsbedürftigkeit der herrschenden Verhältnisse (vgl. May and Schattschneider, 2014:34f). *Pluralität und Fehlbarkeit* beschäftigt sich mit dem Stellenwert vielfältiger Standpunkte und Meinungen für ein politisches System. In diesem Zusammenhang spielen vor allem auch Minderheitenrechte eine bedeutende Rolle. Gleichzeitig betont dieser Aspekt den Umstand, dass auch politische Systeme nicht fehlerfrei agieren können. Daraus ergibt sich eine stärkere Einbindung der Bürgerinnen und Bürger in den Prozess der politischen Entscheidungsfindung. (Vgl. May and Schattschneider, 2014:34f) Giesecke folgert daraus, dass Konflikte im Zentrum politischer Aushandlungsprozesse stehen müssen. Dabei steht ein analytisches Verständnis dieser im Vordergrund – ein Verständnis, dass nicht automatisch zur Auflösung konfliktgeladener Situationen führt, sondern diese untrennbar mit Politik verbindet. Er betont, dass keinesfalls das Aufspüren einer spezifischen politischen Wahrheit, sondern die Selbstverortung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Konflikts als Ziel formuliert werden muss. (Vgl. Giesecke, 1974:143; vgl. Grammes, 2011:32–35)

Der Bereich *Krisenerfahrung, Bedrohungslagen und Regelungsbedarf* korreliert mit der Policy-Dimension aus dem Dimensionen Modell der Politik. Dieses wird unter Kapitel 3.3.1. näher erläutert. Policy steht dabei für die Inhalte politischer Auseinandersetzungen. Hilligen plädiert für eine starke Bedeutung der Inhalte in der politischen Bildung und spricht über konkrete Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Er nennt Beispiele wie Umweltzerstörung oder mediale Erfahrung und streicht heraus, dass in der Bearbeitung dieser Problemstellungen von einer aktuellen Ausprägung dieser Herausforderungen ausgegangen werden muss. Den Begriff der Herausforderung leitet er her indem er ausführt, dass Probleme immer gleichzeitig als Gefahr und als Chance verstanden werden können. Das heißt, dass sich politische

Bildung an großen gesellschaftlichen Herausforderungen abarbeiten muss. (Vgl. Hilligen, 1975; May and Schattschneider, 2014:35f; Grammes, 2011:35–38)

Fremdbestimmtheit und Verbesserungsbedürftigkeit der herrschenden Verhältnisse bezeichnet einen für mich sehr wichtigen Zugang zu politischer Bildung. Dieser besteht dadurch, dass Kritik an bestehenden Institutionen, wie an der Schule, zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen genommen wird (vgl. May and Schattschneider, 2014:36). Das Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler einen kritischen Blick auf scheinbar konsistente Bedingungen entwickeln. Eine Hauptaufgabe der Institution Schule sehe ich darin, diese Reibfläche zur Entwicklung einer kritischen Grundhaltung zu bieten. Die kritische Auseinandersetzung mit Regeln und Verhaltensweisen im System Schule kann, manchmal zwar anstrengend, aber doch als Indikator für ein entwickeltes politisches Bewusstsein gelten. Der Zugang schließt an die Kritische Theorie, die Dialektik der Aufklärung von Adorno und Horkheimer an, die ausführen, dass Ungleichheiten zu den beständigen Merkmalen menschlicher Gesellschaften zählen (vgl. Horkheimer and Adorno, 2001). Für die politische Bildung vertritt Schmiederer einen vergleichbaren Zugang. Für ihn ist eine durch Erkenntnis und Selbstreflexion erreichte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler das erklärte Ziel. Dabei muss von den Interessen der Lernenden ausgegangen werden (vgl. Schmiederer, 1977; Grammes, 2011:40–43). Schmiederers Position besticht vor allem durch eine konsequente Schülerinnen- und Schülerorientierung und vertritt dadurch eine Position, die sowohl für das *COCO-lab* als auch Didaktikern aus dem Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* relevant ist (vgl. Hedtke, 2011:184).

Der Zugang über klassische Texte der politischen Bildung offenbart, dass viele aktuelle politikdidaktische Prinzipien als Destillat einer ausführlichen theoretischen Auseinandersetzung mit lerntheoretischen Problemstellungen gelten können. Über diesen Weg finden sie Einzug in die Lehrpläne und ermöglichen dadurch einen Zugang für Lehrende. Sie leisten sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion von Unterrichtsarrangements einen wertvollen Beitrag. (Vgl. Reinhardt, 2016:41f)

2.3. Sozioökonomische Bildung

Diskussionen über die Qualität der wirtschaftlichen Bildung und die damit verbundenen ökonomischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern prägen bildungstheoretische Überlegungen nicht nur in Österreich. Dabei scheinen sich zwei gegensätzliche Denkrichtungen herauszukristallisieren: Während sozioökonomische Bildung sich an dem einen Pol positioniert, bezieht die wirtschaftswissenschaftliche Bildung Stellung am Gegenüberliegenden. Der hier verfolgte Ansatz orientiert sich im Sinne Hedtkes an dem sozioökonomischen Grundprinzip der Sozialwissenschaftlichkeit (Vgl. Hedtke, 2018b:1) und führt anschließend weitere prägende Prinzipien der Sozioökonomiedidaktik an.

Diese Schlagseite der sozioökonomischen Bildung konstituiert sich primär aus einer fachdidaktischen Auseinandersetzung. Ein Umstand, der insofern erwähnenswert erscheint, da Bildungsprozesse sehr rasch mit spezifischen Disziplinen in Verbindung gebracht werden. Dagegen verortet sich das Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit als interdisziplinärer Zugang mit einer größeren Menge an Bezugswissenschaften (vgl. Hedtke, 2018b:5). Für die Entwicklung derartiger Bildungskonzepte hat sich der Begriff der *Domäne* weitgehend durchgesetzt. Dieser kann unterschiedlich ausgelegt werden (vgl. Hedtke, 2018a:242–245). Für die Sozioökonomiedidaktik bezeichnet der Begriff ein „[...] von Öffentlichkeit, Wissenschaft oder Bildungspolitik als zusammenhängend aufgefasstes Gebiet des Wissens und Könnens [...]“ (Hedtke, 2018a:242 nach Gesellschaft für Fachdidaktik). In diesem Verständnis handelt es sich bei Wirtschaft um eine Subdomäne der übergeordneten Sozialwissenschaft. Inhaltlich definiert sich die Domäne nicht über Disziplinen, sondern über Leitprobleme. Diese lassen sich dahingehend beschreiben, dass sie sich mit Fragen nach den Möglichkeiten gesellschaftlicher Ordnungen auseinandersetzen. Dabei finden soziale, wirtschaftliche und politische Ordnungen Beachtung. Hedtke definiert eine Kerngruppe, die aus den Disziplinen Volkswirtschaftslehre, Soziologie und Politikwissenschaft besteht und behält sich gleichzeitig eine gewisse Flexibilität, indem er die Öffnung zu anderen Disziplinen - wie der Betriebswirtschaft- von konkreten thematischen Aspekten abhängig macht (vgl. Hedtke, 2018b:5).

Neben der Sozialwissenschaftlichkeit werden in der Konzeption nach Hedtke vor allem die Bildungssubjekte als zweite fundamentale Säule gesehen. Dabei wählt er, in Distinktion zu der Adressatenorientierung der Politikdidaktik, den Begriff der Subjektorientierung. Diese ist durch die Priorisierung persönlicher Standpunkte gegenüber vermeintlich bedeutungsvollen Inhalten gekennzeichnet und umgeht dadurch mögliche Probleme, die aus einem klassischen Verständnis von aktiven Kommunikationsmodellen entstehen können. Solche Vorstellungen beherbergen das Risiko, dass von einem aktiven Sender und einem passiven Empfänger, also von einer Einwegkommunikation, ausgegangen wird (vgl. Burkart, 1998:30–34). Durch die Orientierung am Subjekt soll ein gewisser Grad an Bevormundung vermieden und Lernen an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden (vgl. Hedtke, 2018b:3f). Die Subjekt- und Lebensweltorientierung bedarf einer Konkretisierung, welche in Kapitel 4.2.2. gegenwärtig wird.

Nach diesen beiden Hauptsäulen der sozioökonomischen Bildung nach Hedtke, führt er weitere kennzeichnende fachdidaktische Prinzipien aus. Diese lehnen sich an traditionelle didaktische Prinzipien an, und unterfüttern die subjekt- und sozialwissenschaftlichen Prämissen weiter. Ihre Berücksichtigung erachte ich insofern als bedeutend, da sie bestehende Vorstellungen über bildungsrelevante Entscheidungen in einer sozialwissenschaftlichen Domäne erweitern. An dieser Stelle erfolgt, mit Blick auf den praktischen Schwerpunkt der Arbeit, ein kurzer Abriss über die Logik der Prinzipien.

Kontextualisierung beschreibt die Notwendigkeit, dass behandelte Gegenstandsbereiche gesellschaftlich eingebettet werden. Diese Gegenstandsbereiche werden immer problembezogen behandelt und sollen zu einer Lösung des formulierten Problems führen, die nicht aus einer einzigen, isolierten Disziplinlogik entspringt, und so eine Orientierung in einer komplexen Lebenswelt ermöglicht. Durch kritische Reflexion kann dabei die eigene Gestaltungskraft herausgearbeitet werden. Hedtke betont den Stellenwert der Kontextualisierung weiter, indem er alle wirtschaftlichen Phänomene direkt aus gesellschaftlichen Prozessen erwachsen sieht und daraus legitimierende, stabilisierende, evolutionäre und revolutionäre Funktionen ableitet. Wirtschaft ist also niemals losgelöst von gesellschaftlichen Entwicklungen zu verstehen. (Vgl. Hedtke, 2018b:11f)

Die Kontextualisierung wird durch die Berücksichtigung lebensweltlicher wirtschaftlicher Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler weiter erleichtert. Neben identitätsstiftenden Aspekten von Konsum spielen in diesem Zusammenhang auch sozioökonomische Widerstände in der Befriedigung von Bedürfnissen eine wesentliche Rolle. (Vgl. Hedtke, 2018b:12f)

Mit dem Prinzip des *Wissenschaftsbezugs* versucht Hedtke verschiedene Zugänge zu fassen. In einem ersten Schritt führt er die Bedeutung von bildungsrelevantem Wissen aus. In sich konsistent betont er dabei die Bedeutung von Sozialwissenschaftswissen, welchem er Wissensformen wie Alltagswissen oder Kulturwissen zur Seite stellt (vgl. Hedtke, 2018b:13). Dabei bleibt er in den Wissensformen merkwürdig unkonkret und versucht sich an einer Spezifizierung, indem er betont, dass es sich um jenes Wissen handle, dass die „problembezogenen Perspektiven der Kinder und Jugendlichen selbst“ (Hedtke, 2018b:14) betrifft. Einen anderen Aspekt des Wissenschaftsbezugs beschreibt er ungleich konkreter. So führt er Zweifel, Skepsis, Forschen, Präzision, Austausch, Prüfen und Kritik als bestimmende Größen dieses Prinzips an und streicht heraus, dass sich isolierte ökonomische Zugänge wie die *entrepreneurship education* diesem Prinzip nicht verpflichtet fühlen, da sie die Anpassung an bestehende Rahmenbedingungen, also an gesellschaftlich-politische Erwartungen, in ihre Agenda aufnehmen würden. (Vgl. Hedtke, 2018a:176f)

Aus einer didaktischen Perspektive stehen für die Wissenschaftlichkeit das „Einführen, Anwenden, Evaluieren und Reflektieren wissenschaftlicher Denkweisen“ (Hedtke, 2018a:177) im Zentrum. Diese Schritte sollen zunächst auf einer allgemeinen, elementaren Ebene ausgeführt und erst in weiteren Schritten auf wissenschaftliche Konzepte spezifischer Einzeldisziplinen ausgeweitet werden (vgl. Hedtke, 2018a:178).

Auch *Pluralität* nimmt eine bedeutende Rolle als sozioökonomiedidaktisches Prinzip ein. Im Verhältnis zur Multiperspektivität liegt hier der Fokus stärker auf den individuellen Schlüssen, die unter Bezugnahme auf konkrete Aspekte, oft sehr unterschiedlich ausfallen können (vgl. Borries, 2016:236–258). Dafür können verschiedene Gründe angeführt werden. So beinhaltet Pluralität die Möglichkeit, überrascht zu werden, sich irritieren zu lassen. Daraus kann wiederum die Möglichkeit erwachsen, dass neue Inhalte mit einer individuellen Bedeutung versehen werden und sich so bildungsrelevant niederschlagen. Weiters ist Pluralität ein für moderne Wirtschaften kennzeichnendes

Merkmal. Dieser Umstand zeigt sich auf einer internationalen Maßstabsebene besonders deutlich. So existieren stärker wettbewerbsorientierte Wirtschaftssysteme - wie in den USA - neben solchen, in denen die Wettbewerbsorientierung sozial eingebettet wurde - wie in Österreich. Aber auch in Bezug auf Formen des Handelns lässt sich Pluralität ausmachen. Dabei verweist Hedtke auf Erkenntnisse der Konventionenökonomie (vgl. Hedtke, 2018a:207–209), die vier Handlungsformen unterscheidet. *Handeln im Vertrauen* beschreibt einen ungezwungenen und *Handeln im Plan* einen strategisch-instrumentellen Umgang mit einer Sache. *Rechtfertigungsfähiges Handeln* betrachtet individuelle Entscheidungen immer in ihren Auswirkungen auf die Umwelt und *entdeckendes Handeln* spricht von einer spielerischen Auseinandersetzung mit bestimmten Aspekten. (Vgl. Hedtke, 2018a:208–210) Am Beispiel des privaten Konsums können die Formen des Handelns nachvollzogen werden. Während das *Handeln im Vertrauen* durch fehlende Multiperspektivität gekennzeichnet ist, kann *Handeln im Plan* die bestimmende Größe bei einer Konsumententscheidung sein, ohne dass dabei auf mögliche Auswirkungen rücksichtgenommen wird. Das *entdeckende Handeln* kann als kennzeichnendes Merkmal einer modernen Konsumgesellschaft gesehen werden. Dabei werden Konsumprodukte und Entdeckungsräume geschaffen, die einen niederschweligen und spielerischen Zugang befördern. (Vgl. Hedtke, 2018a:221f)

Schließlich schlägt Hedtke eine Strukturierung durch Probleme, also *Problemorientierung*, als wesentliches Prinzip vor. Dabei handelt es sich um die Vorstellung, dass Wissensaneignung als Folge einer praktischen Problemlösung entsteht. Selbstverständlich stehen Kontext- und Subjektorientierung in einem starken Interdependenzverhältnis zu diesem Prinzip. Dabei handelt es sich keineswegs um ein spezifisch sozioökonomiedidaktisches, sondern vielmehr um ein weithin anerkanntes allgemeines didaktisches Prinzip. (Vgl. Hedtke, 2018a:162f) Für die sozioökonomische Bildung sind Probleme deshalb so bedeutend, weil sie am Anfang und am Ende eines Lernsettings stehen (vgl. Pandel, 2017:341f). Das heißt, dass konkrete Probleme mit einem Lernsetting verknüpft werden, um über diese zu allgemeinen Schlussfolgerungen zu gelangen (vgl. Hedtke, 2018a:164). Die sozioökonomische Bildung geht jedoch noch einen Schritt weiter und versteht Problemorientierung strukturell. Das heißt, dass Probleme die „Themen, Inhalte und Prozesse von Bildung strukturieren und eine an der

wissenschaftlichen Fachsystematik orientierten Curriculumstruktur ablösen[...]“.
(Hedtke, 2018a:165)

Zwar soll ein gleichzeitiges Ineinandergreifen theoretischer Ausführungen und ihren praktischen Niederschlägen im *COCO-lab* innerhalb dieser Arbeit weitgehend vermieden werden, doch erscheint mir hier eine Anmerkung notwendig, da Problemorientierung auch unter den behandelten didaktischen Prinzipien nicht extra angeführt wird. Das ist dem Umstand geschuldet, dass Problemorientierung im *COCO-lab* konzeptionell zwar als Ausgangspunkt von Lernprozessen gesehen wird eine weitreichende strukturelle Einbindung nach sozioökonomiedidaktischer Sicht wurde aber nicht realisiert.

2.4. Zusammenführung

In den beiden vorhergehenden Kapiteln wurden die spezifischen Ausrichtungen der politischen und sozioökonomischen Bildung beleuchtet. Diese ergeben die Basis für das Theoriekonzept des *COCO-lab* und sollen in diesem Zusammenhang getroffene konzeptionelle Entscheidungen leichter verortbar und nachvollziehbar gestalten. Das *COCO-lab* fühlt sich, ganz im Sinne Hedtkes, beiden Denkrichtungen verpflichtet.

Einige wichtige bildungsrelevante Parallelen zwischen der politischen und der sozioökonomischen Bildung sollen hier noch einmal zusammengefasst werden. Die beschriebene Auswahl wird, durch die für den empirischen Teil benötigten Aspekte begrenzt. *Pluralität und Vielfältigkeit* sind für beide Bildungsvorstellungen wesentlich. Während die sozioökonomische Bildung die Rolle von Identitätsbildung durch wirtschaftliches Handeln fokussiert, lenkt politische Bildung ihre Aufmerksamkeit in Richtung der Bedeutung individueller Handlungen für politische Systeme. In meinem Verständnis bedingen sich beide Schwerpunkte gegenseitig. Auch *Reflexivität und Diskursivität* beschreiben beide Zugänge. Nur über eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung kann zu einer fundierten Kritik an bestehenden politischen Institutionen gelangt werden. Aber auch wirtschaftliche Systeme lassen sich nur durch eine vorangegangene reflexive Zuwendung verändern. Diskursivität beschreibt den Umstand, dass Veränderungen nur dann erfolgreich, oder präziser, demokratisch implementiert werden können, wenn diese gesellschaftlich verhandelt wurden.

Schließlich beschreibt *Irritation und Widersprüchlichkeit* einen Aspekt, der eng mit der kognitiven Verbindung von alten, bekannten und neuen Inhalten zusammenhängt. Während sich in der politischen Bildung Irritation bezüglich politischer Partizipation außerhalb parteipolitischer Kanäle manifestieren kann besitzt sozioökonomische Bildung die Möglichkeit widersprüchliche Allokationsmechanismen von Grundbedürfnissen, wie dem Wohnen, über den Markt zu thematisieren.

Sowohl in den autobiographischen Ausführungen von Heisenberg als auch in den theoretischen Grundlagen der politischen wie der sozioökonomischen Bildung lassen sich Elemente identifizieren, die sich dem für meine Arbeit relevanten Verständnis von Bildung zuordnen lässt. Wie ausführlich in den vorhergehenden Kapiteln diskutiert, handelt es sich dabei um eine sozialwissenschaftliche Einbettung der Begriffspaare *Pluralität-Vielfalt*, *Reflexivität-Diskursivität* und *Irritation-Widersprüchlichkeit*. Bei diesen Begriffspaaren handelt es sich um Kernbegriffe der *COCO*-Konzeption. Zusätzlich spielen sie für den empirischen Teil der Arbeit eine bedeutende Rolle.

3. Konzeptionelles Lernen

„Ein didaktisches Modell historisch-politischer Sinnbildung muss daher konzeptuelle Vorstellungen zugänglich machen und Lernräume schaffen, in denen der/die Lernende angeregt wird, in der Auseinandersetzung mit den anderen Lernenden und der Lehrperson auf Basis historisch-politischen Wissens ihre konzeptuellen Vorstellungen weiterzuentwickeln.“ (Hellmuth, 2014:234)

Nachdem in Kapitel eins der Bildungsbegriff näher betrachtet und daraus drei wesentliche Aspekte extrahiert wurden, soll im folgenden Kapitel der theoretische Bezugsrahmen für die Konzeption des *COCO-labs* ausgeweitet werden. Um nicht der reizvollen Illusion zu erliegen, dass es sich bei den hier behandelten Theorien und Modellen um eine allgemein gültige und von allen Seiten anerkannte Denkrichtung handelt, habe ich das Kapitel nach folgender Logik strukturiert: In einem ersten Schritt wird ein *subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung* vorgestellt. Dieses führt zur Behandlung mit damit in Verbindung stehenden Spannungsfeldern. Besondere Berücksichtigung finden die Beziehungen zwischen *konzeptionellem Lernen* auf der einen und Wissen, Kategorien und Kompetenzen auf der anderen Seite. Wie deutlich erkennbar, handelt es sich dabei um Begriffe, die in einem Naheverhältnis zu schulischer Bildung stehen. Erst anschließend ist die Ausführung konkreter basiskonzeptioneller Modelle sinnvoll. Schließlich erfolgt die Zusammenführung der angeführten Modelle dahingehend, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die Vorteile und Nachteile für ein subjekttheoretisches Modell von Bildung erläutert werden.

3.1. Ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung

„Im Zentrum des Faches `Geographie und Wirtschaftskunde´ (GW) steht der in gesellschaftlichen Kontexten räumlich und wirtschaftlich handelnde Mensch. Dies schließt die Jugendlichen und ihre Lebenswelten mit ein. Diese grundlegende Zugangsweise verbindet GW mit der sozioökonomischen Bildung, die Wirtschaft als *gesellschaftlich eingebettet* und von jedem Menschen *mitgestaltbar* versteht. Eines der zentralen Bildungsziele ist es, die reflektierte Weltaneignung von jungen Menschen im Sinne der Entfaltung von *Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit* zu fördern.“ (Fridrich and Hofmann-Schneller, 2017:56)

Aus dem *Positionspapier Sozioökonomische Bildung der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, und aus dem Lehrplan des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* geht sehr deutlich hervor, dass der Mensch im Zentrum des Interesses steht. Gleichzeitig werden dabei eine Fülle an Anforderungen erhoben, die, im Sinne eines kurzen prägnanten Papiers, formuliert wurden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016:60; Fridrich and Hofmann-Schneller, 2017, 2017:54–57). Ziel dieses Kapitels ist es, die Verbindungen zwischen politischer und sozioökonomischer Bildung auf einer Modellebene nachvollziehbar zu gestalten. Durch die Betrachtung eines subjekttheoretischen Modells historisch-politischer Bildung nach Thomas Hellmuth können in einem ersten Schritt Gemeinsamkeiten identifiziert und diese in einem Zweiten auf eine interdisziplinäre Ebene gehoben werden. Auch Dirk Lange hat sich mit subjekttheoretischen Zugängen beschäftigt. Er streicht dabei die Bedeutung eines solchen Zugangs besonders deutlich heraus. In diesem Zusammenhang hat er die Begriffe *Politikbewusstsein* beziehungsweise *Bürgerbewusstsein* eingeführt und meint damit die subjektiven Vorstellungen über eine (politische) Wirklichkeit, welche in weiterer Folge individuelle Sinnbildungsprozesse und somit den Ausgangspunkt für sozialwissenschaftliche Lernprozesse determinieren. (Vgl. Lange, 2008:245–258, 2007:205–213)

3.1.1. Sachlogik – Lernlogik

Wie Hellmuth ausführt, existieren in Bezug auf konzeptionelles Lernen, zwei grundsätzliche Entwürfe. Diese unterscheiden sich wesentlich voneinander und positionieren sich innerhalb der Diskussion um Basiskonzepte nahezu an entgegengesetzten Polen (vgl. Hellmuth, 2014:230). Eine Position betont verstärkt die

Verbindung von Konzepten und Fachwissen, fokussiert hier also auf den Sachaspekt, und stellt somit auch spezifische Inhalte ins Zentrum ihres Interesses. Die Unterscheidung in Basis- und Fachkonzepte spielt dabei eine bedeutende Rolle. Während Basiskonzepte als „Leitideen [...], Paradigmen oder zentrale übergeordnete Prinzipien einer Disziplin bzw. Domäne“ (Richter, 2008:156) verstanden werden, dienen Fachkonzepte überwiegend der Konkretisierung dieser (vgl. Richter, 2008:157–158). Auf diese Definition aufbauend wurde 2010 ein Modell entwickelt, das drei fächerübergreifende Basiskonzepte, anführt: Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl. In weiterer Folge werden diesen verschiedenste Fachkonzepte der Politik zugeordnet. Sowohl die Gliederung als auch die Zuordnung gehen deutlich aus Abbildung eins hervor.

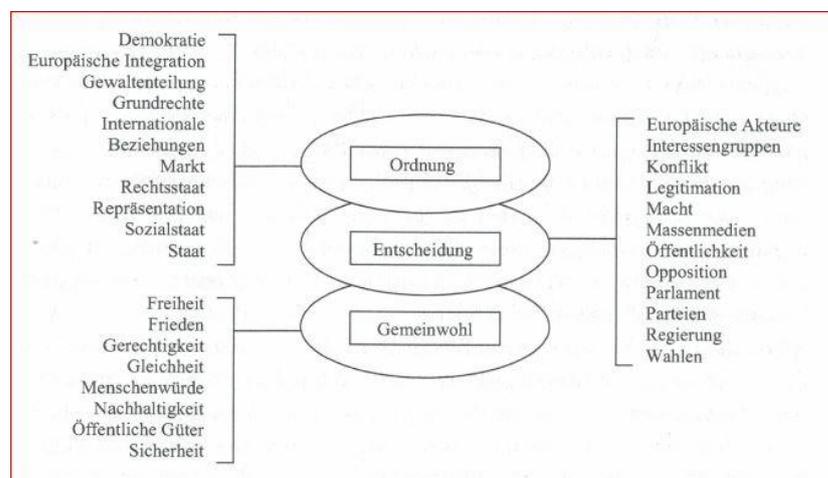


Abbildung 1: An Sachaspekten orientierte Basiskonzepte und Fachkonzepte (Hellmuth, 2014:232)

Solche Modelle folgen der Idee, dass politische Kompetenzen als logische Folge von vermitteltem Fachwissen zustande kommen. Dabei wird auf die Ausführungen von Rodger W. Bybee und seinem Verständnis von *Civic Literacy* zurückgegriffen, welches verschiedene Formen, der *Civic Literacy* anführt. *Nominale Civic Literacy* steht für die scheinbare Kenntnis über politische Themen, Namen und Wörter, *funktionale Civic Literacy* beschreibt die korrekte Verwendung von Begriffen, *konzeptuelle* und *prozedurale Civic Literacy* fokussiert auf das Verständnis zentraler politischer Konzepte und der Verbindung zwischen Fakten und Prinzipien und schließlich steht *multidimensionale Civic Literacy* für die Fähigkeit zur Einordnung inhaltlicher Aspekte in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge. (Vgl. Weißeno et al., 2010:18f)

Daraus geht hervor, dass der Ausgangspunkt von Bildung in einem Fehlverständnis von Konzepten verortet wird. In weiterer Folge werden Lernende in der *Nominalen Civic Literacy* als eine Gruppe angesehen, die noch nicht den *richtigen* Weg zu einer

Problemlösung gefunden haben. Der korrekte Pfad kann jedoch durch Lehrende aufgezeigt werden und erst dann wird eine tatsächliche Einsicht ermöglicht. Durch die Einteilung in *richtige* und *falsche* Konzepte wird eine moralisierende Kategorisierung vorgenommen, die eine Weiterentwicklung individuell vorhandener Konzepte verunmöglichen kann und, wie Sander ausführt, nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Pluralität und damit einer Wissenschaftsorientierung steht (vgl. Sander, 2008:102) und somit der Idee politischer Bildung widerspricht. Den Ausführungen Hellmuths folgend kann dieses Problem als Folge der primären Ausrichtung auf Sachaspekte gesehen werden. Anstelle von *richtig* oder *falsch* bietet es sich an, die Nachvollziehbarkeit von Begründungen oder die Plausibilität von Konzepten als Bewertungsmaßstab anzusetzen und dadurch seinen Fokus auf die Weiterentwicklung bereits vorhandener Konzepte zu legen. (Vgl. Hellmuth, 2014:233f)

Zusätzlich dazu führt Weißeno einen Punkt an, der die Logik seines Systems weiter verdeutlicht. Er spricht davon, dass Politikkompetenz zwar nicht aus der Politikwissenschaft abgeleitet werden soll, erläutert dann aber weiter, dass sich die in der Schule zu erwerbende Bildung aus einem didaktischen Konstruktionsprozess des politikwissenschaftlichen Wissens zusammenstellen soll (vgl. Weißeno et al., 2010:19). Aus dieser Feststellung gehen zwei Aspekte sehr deutlich hervor: Einerseits sieht er den Kernbereich der politischen Bildung innerhalb des Faches der Politikwissenschaft verortet und andererseits schränkt er die Bedeutung der Fachwissenschaft ein, indem er hier dem didaktischen Prozess eine gewichtigere Rolle zuschreibt. Durch die Einschränkung der politischen Bildung auf die Politikwissenschaft vollzieht er eine Reduktion, die nicht dem Verständnis dieser Arbeit, von einer breiten sozialwissenschaftlichen Basis politischer Bildung, folgt und dadurch den interdisziplinären Anforderungen einer zeitgemäßen politischen Bildung nicht gerecht werden kann. Gleichzeitig betont er die Wichtigkeit didaktischer Überlegungen für einen erfolgreichen Bildungsprozess, ein Stellenwert der, wenngleich auf einer anderen Ebene, auch in dieser Arbeit vertreten wird.

Mittels des einleitenden Zitats dieses Kapitels soll der Weg zu einem anderen Verständnis von konzeptionellem Lernen aufgezeigt werden. Im Gegensatz zu dem soeben beschriebenen Zugang werden Konzepte hier direkt mit individuellen Erfahrungen und Sozialisationen in Verbindung gesetzt. Dabei beruht diese Denkweise

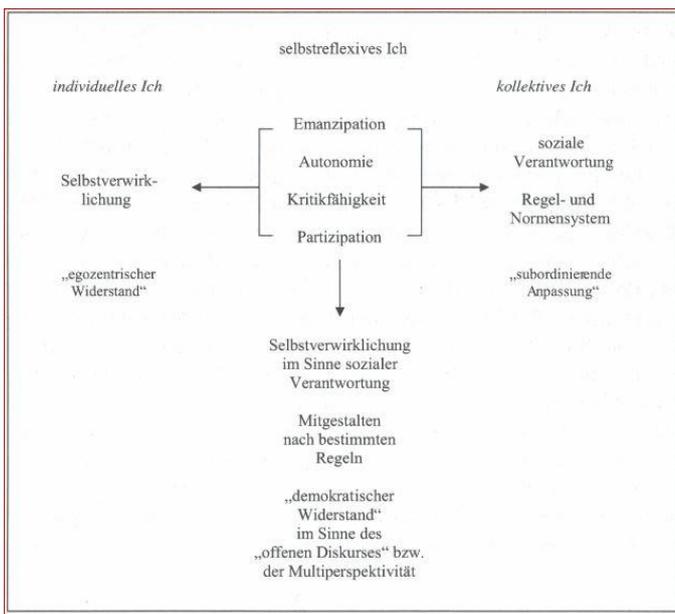
viel stärker auf konstruktivistischen Lerntheorien, da hier die Organisation des Wissens im Individuum selbst berücksichtigt wird. (Vgl. Germ, 2015:36–40; von Glasersfeld, 1985:16–38)

Gemeinsamkeiten zwischen den beiden grundsätzlich Zugängen konzeptionellen Lernens können in der ebenfalls vorhandenen Unterteilung in Basis- und Fachkonzepte gefunden werden. Doch bereits ein zweiter Blick offenbart auch hier deutliche Unterschiede. Unter diesem Licht von konzeptionellem Lernen bezeichnen Konzepte „komplexe Vorstellungsräume, die Menschen mit unterschiedlichen, durch die eigene Sozialisation geprägten Vorstellungen, füllen“. (Hellmuth, 2014:234) Solche Vorstellungen können das Handeln der Menschen, sowohl bewusst als auch unbewusst, auf vielfältige Art und Weise beeinflussen (vgl. Sander, 2008:103). Für Lehrende besteht ein großer Vorteil in der Beibehaltung der Termini Basiskonzepte und Fachkonzepte darin, dass die im Lehrplan vorgesehenen Themenbereich in eine übersichtliche Struktur gebracht werden können. Im Lauf der Unterrichtstätigkeit kann dabei immer wieder auf bestimmte Begrifflichkeiten zurückgekommen werden. Dieses Vorgehen unterstützt sowohl die vertikale Vernetzung über die Schuljahre hinweg, als auch die horizontale Vernetzung über die Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern oder Domänen (vgl. Richter, 2008:157). Der hier verfolgte Ansatz von Bildung ermöglicht das zumindest insofern, als er im Gegensatz zu isoliertem Fachwissen sein Augenmerk auf die Gesamtheit der Sozialwissenschaften legt. Sozioökonomische Bildung und auch politische Bildung sind durch einen dermaßen hohen Grad an Komplexität und Verflochtenheit zwischen Politik, Recht, Wirtschaft, Kultur und Gemeinschaft gekennzeichnet, dass die Verankerung im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips oder als synoptisches Unterrichtsfach, trotz der damit einhergehenden Beschränkungen, als sinnvoll erscheint. (Vgl. Bergmeister, 2017:17; Massing, 2008:193; BMBF, 2015a, 2015b)

Dieses zweite Verständnis von konzeptionellem Lernen bezieht sich auf hermeneutische und phänomenologische Überlegungen. Dabei handelt es sich um einen Zugang, der durch erhebliche Auswirkungen auf die Praxisarbeit in den Schulen gekennzeichnet ist. Die Phänomenologie verfolgt das Ziel auf konkrete Ausformungen eines Umstandes einzugehen. Dabei erscheint es mir sowohl konsequent als auch sinnvoll das Lernen selbst als Phänomen zu begreifen, um zu einem subjektgeleiteten Unterricht zu kommen

(vgl. Hackl, 2017:7f). Für die Aufbereitung von Lerninhalten bedeutet das, dass für den Unterricht wichtige Begrifflichkeiten, zumindest in einem ersten Schritt, nicht erklärt werden, sondern erhoben wird, welches Verständnis darüber bei den Schülerinnen und Schülern bereits vorherrscht. Erst anschließend kann tiefer in die Materie vorgedrungen werden. (Vgl. Hellmuth, 2014:235f)

Über den Begriff des *selbstreflexiven Ich* führt Hellmuth an, dass dieses Vorgehen nicht nur auf die Lernenden bezogen sein darf. Vielmehr muss von einer Lehrperson erwartet werden können, dass er oder sie sich selbst auch diesem Prozess unterwirft. Dadurch



können Entfernungen zwischen vermeintlich einheitlichen Konzepten identifiziert und somit für Bildung nutzbar gemacht werden. Das *selbstreflexive Ich* dient also der Bewusstmachung des wechselseitigen Verhältnisses zwischen Individuum und gesamtgesellschaftlichem System beziehungsweise dem Ausgleich zwischen individuellen Bedürfnissen und kollektiven

Abbildung 2: Das selbstreflexive Ich (Hellmuth, 2014:207)

Regeln. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:95f) In Abbildung zwei kann die Konzeption des *selbstreflexiven Ichs* nachvollzogen werden.

Dabei identifizieren Hellmuth und Klepp vier wichtige Zielvorstellungen für politische Bildung (siehe Abb. 2). Durch die bereits erwähnten Verflechtungen zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft erscheint mir eine Ausweitung dieser Prinzipien auf sozioökonomische Bildungsinhalte im Speziellen beziehungsweise sozialwissenschaftliche Unterrichtsfächer im Allgemeinen als sinnvoll. *Emanzipation* spricht den Einfluss der individuellen Sozialisation an und betont daraus entstehende Grenzen, die über einen reflektierten Umgang bewusst gemacht werden und somit zu größerer *Autonomie* führen können. *Kritikfähigkeit* ist dafür eine Voraussetzung. Diese meint die Interdependenzen zwischen eigenen Bedürfnissen und kollektiven Interessen. Auf Grundlage dieser drei Ziele ist schließlich *Partizipation* an gesellschaftlichen

Entscheidungsprozessen möglich. (Vgl. Hellmuth, 2014:206–209; Hellmuth and Klepp, 2010:95–98)

Alfred Germ weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des *Beutelsbacher Konsenses* für die politische Bildung hin, der aufgrund zahlreicher Verflechtungen auch für das hier betrachtete Bildungsverständnis zentral ist (vgl. Germ, 2015:58). Obwohl weithin bekannt, erachte ich es als sinnvoll explizit darauf hinzuweisen und zumindest die Grundelemente kurz zu skizzieren. Er besteht aus drei Punkten: Mit dem *Überwältigungsverbot* ist gemeint, Schülerinnen und Schüler nicht mit einer bestimmten Meinung zu vereinnahmen, sondern diese vielmehr dazu zu befähigen eine eigene Meinung zu entwickeln. Das *Kontroversitätsprinzip* beschreibt den Umstand, dass alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird im Unterricht auch so dargestellt und behandelt werden muss. Somit zählt es zu den Aufgaben der Lehrpersonen darauf zu achten, dass wichtige Standpunkte auch, gerade wenn man sie selbst nicht vertritt, im Unterricht ihren Platz bekommen. Das Prinzip der *Schülerinnen- und Schülerorientierung* steht dafür, dass diese in die Lage versetzt werden müssen, eine politische Situation hinsichtlich ihrer eigenen Interessenlage zu analysieren und in weiterer Folge Fähigkeiten zu entwickeln, um an der Weiterentwicklung des demokratischen Systems partizipieren zu können. (Vgl. Wehling, 2004; BMBF, 2015b).

Für die sinnvolle Darlegung eines subjekttheoretischen Bildungsmodells ist es notwendig, auf die Verknüpfungen zwischen Objekt- und Subjektebene einzugehen. Auf der einen Seite steht die *Objektebene*, welche fachliche Inhalte, Fakten, Begrifflichkeiten, aber auch Methoden oder Arbeitstechniken umfasst und somit die Sachlogik anspricht. Auf der anderen Seite positioniert sich die *Subjektebene* eng an der Lernlogik und rückt dadurch Emotionalität, Aktivität und die Interessen der Lernenden ins Zentrum. (Vgl. Hellmuth, 2014:197f) Dabei lässt sich das Ziel der Vermittlung zwischen *Objekt-* und *Subjektebene* auch in die Nähe von Strategien und Methoden aktueller Kindermuseen rücken. Deren konzeptionelle Zugänge werden häufig mit den Phrasen *learning by doing* oder *hands on* beschrieben (vgl. Oelkers, 2012; Leonard, 2012). Analog dazu führt Hellmuth weiter aus, dass die Handlungsorientierung als Brücke zwischen der *Objektebene* und der *Subjektebene* dienen kann (vgl. Hellmuth, 2014:198). Unter Berücksichtigung des Umstandes, dass Lernende über eine Vielzahl individueller Konzepte verfügen, kann es dazu kommen, dass bei den Lernenden

kognitive Dissonanzen entstehen. Das heißt, dass sich bestimmte Erfahrungen nicht in die eigene Struktur integrieren lassen. (Vgl. Hellmuth, 2014:218) Dabei handelt es sich um einen durchaus erwünschten Effekt, da so Bildungsprozesse angeregt werden können. Van der Berg und Rieger-Ladich kritisieren in diesem Zusammenhang die Positionierung von Kindermuseen in Opposition zur Institution Schule. Dabei würde auf der einen Seite ein fremdbestimmtes und durch ständige Kontrolle und Bewertung geprägtes Bild von Schule gezeichnet werden, während Kindermuseen als Orte interessensgeleiteter und selbstbestimmter Lernprozesse auf der anderen Seite stünden. Zwar kann dieser dichotomen Darstellung rasch gefolgt werden, doch weist sie blinde Flecken bezüglich aktueller subjekttheoretischer Lernsettings und somit zumindest bezüglich eines Teilbereichs schulischer Realität auf. (Vgl. van der Berg and Rieger-Ladich, 2012)

3.1.2. Ein subjekttheoretisches Kompetenzmodell

Den Ausgangspunkt für das Modell stellen *Reflexions-* und *Partizipationskompetenz* dar. Erstere besitzt die Aufgabe einen Sinnbildungsprozess zu ermöglichen, indem Lernende diesen hinterfragen und dekonstruieren können. Eine Fähigkeit, die eng mit der

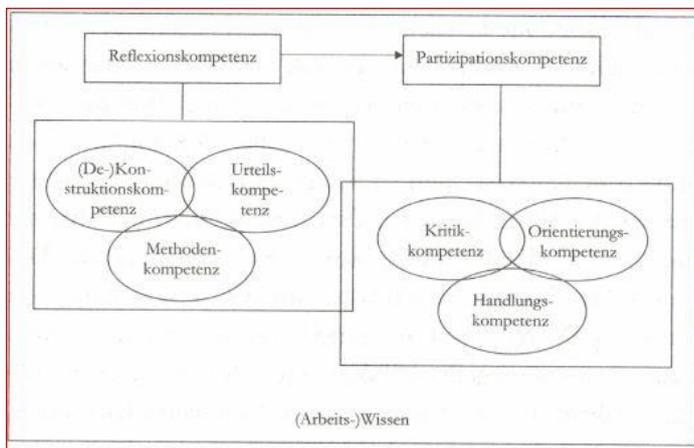


Abbildung 3: Kompetenzen nach subjekttheoretischem Modell (Hellmuth and Klepp, 2010:118)

kritischen Auseinandersetzung politischer und wissenschaftlicher Aussagen zusammenhängt. Darauf

aufbauend kann es zur Herausbildung von *Partizipationskompetenz*

kommen. Diese soll eine Teilhabe an politischen Prozessen auf der Grundlage

demokratischer und argumentativer Prinzipien ermöglichen. Beiden Überbegriffen werden jeweils drei Kernkompetenzen zugeordnet. Unter die *Reflexionskompetenz* werden die (De-)Konstruktionskompetenz, die Urteilskompetenz und die Methodenkompetenz subsumiert und die *Partizipationskompetenz* umfasst die

Kritikkompetenz, die Orientierungskompetenz und die Handlungskompetenz. Abbildung drei stellt diesen Zusammenhang sehr übersichtlich dar. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:118)

Die *(De-)Konstruktionskompetenz* bezieht sich dabei auf Positionen des Konstruktivismus, welche dadurch gekennzeichnet sind, dass wir als Menschen unsere individuellen Wirklichkeiten ständig neu erfinden (von Glasersfeld, 1985; Foerster, 1985). Das heißt, dass wir Vorstellungen von Politik oder Ökonomie entwickeln, indem wir diese mit einem Sinn belegen und sie somit für unseren Identitätsbildungsprozess bedeutsam machen. Daraus ergibt sich das Problem, dass die Anzahl der Wirklichkeiten, zumindest theoretisch, mit der Bevölkerungszahl korrelieren könnte. Das Resultat sind unterschiedliche Varianten des Verstehens, welche jedoch keineswegs beliebig sind. So können die verschiedensten Vorstellungen über unsere Welt einer rationalen und nachvollziehbaren Logik folgen. Rorty und Luhmann prägen in diesem Zusammenhang den Begriff der Kontingenz (vgl. Rorty, 1999; .Luhmann, 2018) welcher uns im Kapitel über die Basiskonzepte im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde erneut in zentraler Rolle begegnen wird. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass unser Weltverständnis selbstverständlich und wesentlich von Einflussgrößen wie der biologischen Determination sowie der sozio-kulturellen und der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit geprägt wird (vgl. Sander, 2018:25–27). Die *(De-)Konstruktionskompetenz* beschränkt sich jedoch nicht auf die Dechiffrierung vereinzelter Positionen, vielmehr verfolgt sie den Anspruch, diese in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verorten, um somit zu Bedeutungen zu gelangen, die sich ansonsten nicht sofort erschließen würden.

Urteilskompetenz kann sich einzig als Folge von *(De-)Konstruktionskompetenz* entwickeln. Meist wird sie als Bereitschaft beziehungsweise Fähigkeit zur Beurteilung verschiedener politischer Positionen beschrieben. Dabei sollen die Lernenden in der Lage sein, bestimmte Handlungen argumentativ und auf Grundlage einer rationalen Basis zu bewerten. Zusätzlich soll *Urteilskompetenz* auf Basis von demokratischen Werten zu eigenen Urteilen ermächtigen. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:120) Einen konkreteren Nutzen kann man aus der Betrachtung der verschiedenen Arten von Urteilen ziehen. Dabei können Vorausurteile von Vorurteilen unterschieden werden. Während Vorausurteile auf einer relativ kleinen Wissensbasis basieren und sich

emotional noch nicht verfestigt haben, beschreibt der Begriff Vorurteil eine Verfasstheit, die sich als äußerst widerstandsfähig gegenüber abweichenden Positionen erweist (vgl. Massing, 1999:199). In der Verbindung einer differenzierten Betrachtung von Urteilsfähigkeit mit dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität liegt eine erhebliche Chance für den Unterricht. So bietet die Konfrontation der eigenen Urteile mit unterschiedlichen Perspektiven und anderen Sichtweisen, die Möglichkeit diese anzupassen und/oder zu erweitern (vgl. Detjen et al., 2004:16). In diesem Zusammenhang erscheint es mir wichtig anzuführen, dass es sich dabei keineswegs um einen automatischen Wandlungsprozess handelt. Es ist durchaus vorstellbar, dass Anpassungen in Form von Verfestigungen der bereits vorhandenen Urteile stattfinden.

Mit der *Methodenkompetenz* wird eine Fertigkeit beschrieben, die als Voraussetzung für (De-)Konstruktionskompetenz und Urteilskompetenz gilt. Darunter fallen laut Hellmuth

sowohl Arbeitstechniken wie „Argumentationstechniken, die Anwendung rhetorischer Regeln und [...] Regeln der Textstrukturierung“ (Hellmuth and Klepp, 2010:121). Zusätzlich können Lesekompetenz, Zeitplanung, Präsentationstechniken und das Interpretieren von Karikaturen, Grafiken oder Karten angeführt werden. Daraus ergibt sich,

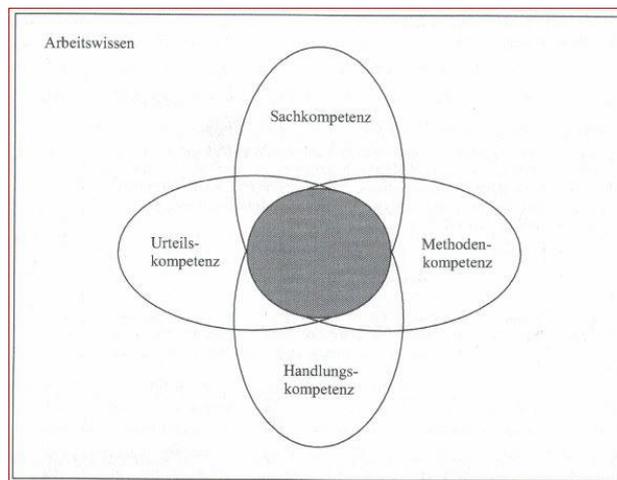


Abbildung 4: Modell der politischen Bildung in Österreich (Hellmuth, 2014:182)

dass es sich dabei nicht ausschließlich um fachbezogene Fähigkeiten handeln muss (vgl. Detjen et al., 2004:17f). Ein weiterer Aspekt der *Methodenkompetenz* ist darin zu identifizieren, dass die Sachkompetenz des österreichischen Kompetenzmodells darin aufgeht. Das österreichische Kompetenzmodell für politische Bildung ist in Anlehnung an die deutsche Version entstanden und hat dieses um den Bereich der Sachkompetenz erweitert. Abbildung fünf zeigt die grafische Aufbereitung des österreichischen Kompetenzmodells der politischen Bildung. (Vgl.Hellmuth, 2014:182)

Unter *Sachkompetenzen* werden allerdings nicht spezielle Formen von Wissen wie Arbeitswissen, Faktenwissen oder andere verstanden (vgl. Germ, 2015:52f; Kühberger, 2012a:35 nach Anderson/Krathwohl). Vielmehr werden damit das Verständnis und die

kritische Weiterentwicklung über Begriffe, Kategorien und Konzepte des Politischen angesprochen (vgl. Krammer, 2008:11). *Sachkompetenzen* meinen also nicht Begriffe, die für ein spezifisches Themenfeld vorliegen und über Wissen gelernt werden können, sondern das Verfügen über die Begriffe in wechselnden Situationen (vgl. Schreiber, 2012:122). Leider erscheint die Bezeichnung irreführend, da die *Sachkompetenz* „letztlich nicht fachspezifische Inhalte beschreibt, sondern deren Anwendung“ (Hellmuth, 2014:184). Für ein besseres Verständnis führt Hellmuth den Freiheits-Begriff als Beispiel an. Er führt aus, dass die Kenntnis über unterschiedliche Freiheits-Begriffe dem Bereich Wissen zuzuordnen ist, während die Anwendung bei der Analyse von bestimmten Inhalten die Idee der Sachkompetenz beschreibt (vgl. Hellmuth, 2014:184).

Schließlich werden Kritikkompetenz, Orientierungskompetenz und Handlungskompetenz unter dem Bereich der Partizipationskompetenz gefasst. *Kritikkompetenz* steht für die Bereitschaft oder Fähigkeit, eine individuelle Sinnggebung hinsichtlich eines allgemeinen Demokratieverständnis zu hinterfragen. Allgemeiner formuliert kann sie als Ausgleich zwischen individueller Bedürfnisbefriedigung und kollektiven Normen und Rechten beschrieben werden. Damit ist *Kritikkompetenz* im Sinne des selbstreflexiven Ichs zu verstehen. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:121f) Während in der politischen Bildung der Fokus auf demokratische Regeln gelegt wird, kann für die sozioökonomische Bildung das Spannungsfeld zwischen informellen kollektiven Zwängen, wie die Distinktion bestimmter Gruppen über den Konsum spezifischer (Luxus) Güter, und individuellen Bedürfnissen in den Blick genommen werden.

Die *Orientierungskompetenz* nimmt einen großen Stellenwert bei der Ausbildung von Identitäten ein. Sie besitzt die Verantwortung, eine große unübersichtliche Welt für Lernende verhandelbar zu machen. Dabei spielen die Interdependenzen zwischen Wissen und Kompetenzen eine entscheidende Rolle, da eine Orientierungsfunktion nur aus der Kombination beider Bereiche entstehen kann. Unter einem zeitlichen Aspekt betrachtet bedeutet das, dass ein vertiefendes Verstehen aktueller Probleme, seien es politische oder ökonomische, das zukünftige Zurechtfinden innerhalb unserer Gesellschaft erleichtert. Wiederum entwickelt auch die *Orientierungskompetenz* ihr volles Potenzial erst im Zusammenspiel mit didaktischen Prinzipien wie der Lebensweltorientierung oder der Handlungsorientierung, da abstrakte Phänomene

dadurch eine individuelle Bedeutung annehmen können. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:122f)

Handlungskompetenz kann erst auf Basis von Kritik- und Orientierungskompetenz realisiert werden. Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, eigene Positionen in politischen Fragen vertreten zu können und eigene als auch kollektive Interessen auf rationale Art und Weise nachvollziehen zu können. Dabei spielt selbstverständlich auch die Frage nach der Durchsetzbarkeit partikularer Interessen eine gewichtige Rolle (vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:123). Detjen führt explizit Gedanken zu sozioökonomischen Fragestellungen aus, indem er innerhalb der *Handlungskompetenz* auf die Rolle der Konsumentinnen und Konsumenten hinsichtlich bestimmter ökonomischer Entscheidungen hinweist (vgl. Detjen et al., 2004:17).

Ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung muss in der Lage sein, die Verbindungen zwischen Objektebene, Subjektebene, Sachlogik, Lernlogik und den verschiedenen Kompetenzen stimmig herzustellen. Abbildung sechs zeigt den Entwurf von Thomas Hellmuth. Um das Modell lesbar zu machen, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass er dafür die Trennung zwischen *Kompetenzen* und *Wissen* auflösen musste, da sich Kompetenzen nur der Subjektebene nicht aber der Objektebene zuordnen lassen. Sein Wissensbegriff ist durch eine Trennung in methodisches Wissen, deklaratives Wissen, Orientierungswissen und Handlungswissen gekennzeichnet. *Methodisches Wissen* umfasst sowohl strategisches als auch prozedurales Wissen. *Strategisches Wissen* steht für die Handhabung unterschiedlicher Methoden und Arbeitstechniken ohne einen konkreten fachlichen Bezug. *Prozedurales Wissen* meint die Spezifizierung von strategischem Wissen wie zum Beispiel die Verortung von Texten in ihrem jeweiligen historischen Kontext. *Deklaratives Wissen* beinhaltet sowohl episodisches als auch semantisches Wissen. *Episodisches Wissen* ist dadurch gekennzeichnet, dass es aus der Erfahrung entsteht und dadurch weitgehend unstrukturiert erscheint. Dabei werden die Wissens Elemente nicht kontextualisiert und stehen somit in loser Verbindung zueinander. *Semantisches Wissen* beschreibt die Verbindung einzelner Elemente und dadurch einen gesteigerten Erkenntnisgewinn. *Orientierungswissen* soll durch die Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Zusammenhänge erfassbar machen und diese in einen persönlichen Bedeutungshorizont einordnen. *Handlungswissen* umfasst Kenntnisse und Grundlagen

über unterschiedlichste Partizipationsformen. Hellmuth führt Beispiele bezüglich einer politischen Teilhabe an, doch kann diese Form von Wissen auf unzählige systemische

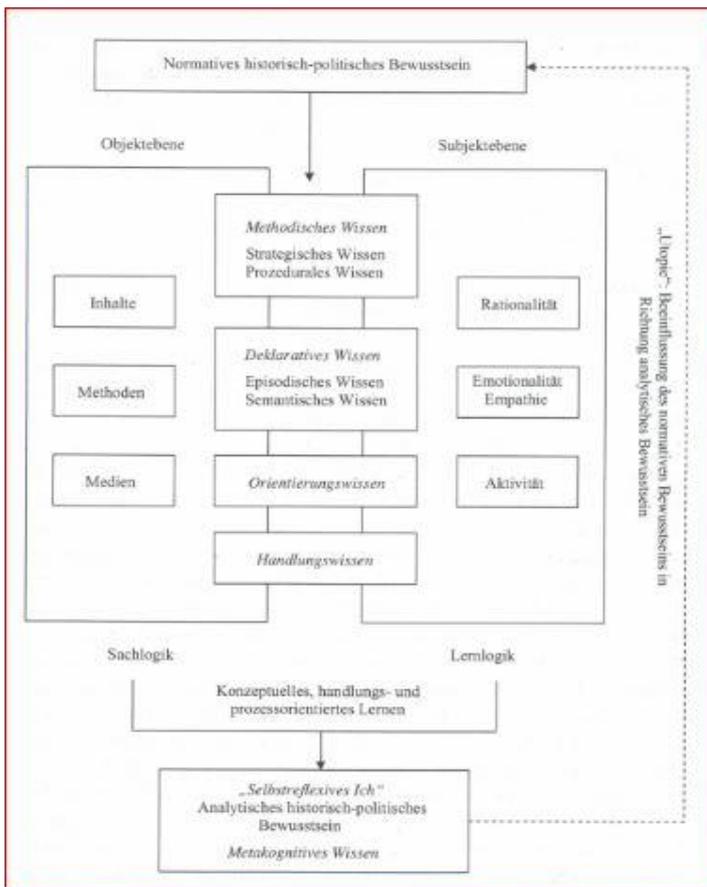


Abbildung 5: Ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung, (Hellmuth, 2014:202)

Rahmenbedingung angewandt werden. Dabei sind die Überschneidungen zwischen den Wissenselementen offensichtlich. So können Argumentationstechniken sowohl dem Handlungswissen als auch dem methodischen Wissen zugeordnet werden. Aus der Darstellung des Modells geht hervor, dass die verschiedenen Wissensformen immer zu einem Teil in der Objektebene und der Subjektebene verortet werden. Schließlich erfolgt die Verbindung zwischen Sachlogik

und Lernlogik über die Prinzipien des konzeptuellen, handlungsorientierten und prozessorientierten Lernens. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:201–206)

3.2. Bildungsrelevante Spannungsfelder

Die im Kapitel über ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung ausgeführten Standpunkte führen zu einer Reihe von Spannungsfeldern und fachdidaktischen Auseinandersetzungen. Dabei handelt es sich um wichtige Überlegungen die, in ihrer Kontroversität, zu differenzierten Betrachtungen führen. Damit leisten sie sowohl für das klare Verständnis über bestimmte Begriffe als auch für die Nachvollziehbarkeit des gesamten theoretischen Bezugsrahmens einen erheblichen Beitrag.

Besonders fruchtbar erscheint mir das Spannungsfeld zwischen Wissen und Kompetenz auf der einen und Kategorien und Konzepten auf der anderen Seite. Daher werden beide Spannungsfelder in einem eigenen Kapitel behandelt. Selbstverständlich darf die Gliederung nicht über die starken Interdependenzen zwischen diesen hinwegtäuschen.

3.2.1. Wissen – Konzept – Kompetenz

„ [Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2002:27f)

Kompetenzmodelle beschreiben eine performative Dimension von Wissen. Das heißt, dass dabei das Verfügen über und das Anwenden von Wissen im Zentrum stehen (vgl. Ziegler, 2012:137). Um Redundanzen zu vermeiden, soll an dieser Stelle lediglich auf das Kompetenzmodell der politischen Bildung in Österreich wie in Abbildung 5 ersichtlich und die dazugehörigen Ausführungen im vorangegangenen Kapitel verwiesen werden. Dennoch muss erwähnt werden, dass sich Kompetenzmodelle erheblich in der Ausarbeitung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen niederschlagen. Diese folgen nunmehr verschiedenen Anforderungsbereichen, welche sich von der Reproduktion (AB I) über den Vergleich und die Analyse (AB II) zu komplexen Transfers und Problemlösungen (AB III) beschreiben lassen. Damit verbunden sind sogenannte Operatoren, Verben die den Anforderungsbereichen - nicht immer trennscharf -

zugeordnet werden können und somit das Niveau einer Aufgabenstellung erkennen lassen. (Vgl. BMBF, 2012)

Durch die Diskussionen über Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und damit verbunden über standardisierte Leistungsmessung im System Schule, wurde auch dem Stellenwert von Wissen neue Aufmerksamkeit zuteil (vgl. Henkenborg:275; Kühberger, 2012b:7f). Dabei kann eine gemeinsame Betrachtung der Relationen, zwischen Wissen und Kompetenz, wertvolle Erkenntnisse liefern. Diese lassen sich vor allem aus der Legitimationskrise des Geschichteunterrichts, der häufig durch eine undifferenzierte Anhäufung von Daten, Fakten und Personen gekennzeichnet ist, ableiten. Analog dazu kann das im Kontext sozioökonomischer Bildung beschriebene Vorgehen klassischer wirtschaftswissenschaftlicher Bildung als Beispiel gelten. Wie Heinrich Ammerer anführt bleibt das neue didaktische Paradigma der Kompetenzorientierung dabei keineswegs unkritisiert. Konrad Paul Liessmann, ein österreichischer Philosoph und Wissenschaftstheoretiker, bezieht dabei Position, indem er die Fachdidaktik in ihrer Bedeutung für einen Bildungsprozess deutlich hinter der Fachwissenschaft anstellt (vgl. Liessmann, 2008:69–71). In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass Faktenwissen in Form eines kanonisierten Wissensstocks einen festen Platz in unserer Vorstellung von Allgemeinwissen einnimmt. Ein Indiz dafür kann in dem Umstand verortet werden, dass die erfolgreiche Teilnahme an Quizformaten, wie der Millionenshow, eine hohe Allgemeinbildung suggeriert. Das Problem und gleichzeitig der Ausgangspunkt dieses didaktischen Dilemmas ist es nun, dass gerade stofforientierter Unterricht dieses Verständnis von Bildung weiter befeuert. (Vgl. Ammerer, 2012:237f) Bodo von Borries weist schlüssig darauf hin, dass die Auswahl der scheinbar wichtigsten und unbestrittensten Fakten nach einem bildungsbürgerlichen Kenntniskanons problematisch ist, da ein solches Vorgehen passives Wissen anstelle eines aktiven ins Zentrum rückt (vgl. Borries, 2012:25). Indem man Liessmann mit der Vermittlung isolierter Wissensbestände und damit mit der Forderung nach einer Renaissance von reinem daten- und faktenbasiertem Unterricht in Verbindung bringt, wird man seiner Kritik jedenfalls nicht gerecht. Er führt aus, dass dafür ein fehlendes Verständnis über Wissen in Form von Verstehen verantwortlich sei. (Vgl. Liessmann, 2008:72) Reine Stofforientierung kann also auch nicht im Sinne eines Bildungsverständnisses nach Liessmann sein.

Kompetenzorientierter Unterricht sieht eine aktive, reflexive und kritische Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Umwelt als notwendig an. Dabei ergibt sich ein nicht zu verachtendes Spannungsfeld zwischen Wissen und Kompetenz. Von Borries führt in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kontextualisierung von Inhalten, welche notwendigerweise ein bestimmtes Sachwissen beziehungsweise Begriffswissen voraussetzt, an. (Vgl. Borries, 2012:17) Ammerer hat, mithilfe einer empirischen Erhebung, den Versuch unternommen, Licht in die Diskussion zu bringen. Zwei für meine Arbeit besonders wichtige Beobachtungen sollen hier angeführt werden. Seine Untersuchungen wurden mit sich in Ausbildung befindlichen Studierenden des Unterrichtsfaches Geschichte durchgeführt. Dabei konnte er feststellen, dass diese bereits bekannte Wissensbestände im Verhältnis zu unbekanntem Aspekten als besonders bedeutsam empfanden. Dieses Ergebnis zeigt die Bedeutung von Vorwissen für einen (Sinn-)Bildungsprozess. In einer weiteren Aufgabenstellung sollten die Studierenden Einzelinformationen zu einem bestimmten Themenkomplex in ihrer Wichtigkeit ordnen. Bei den zur Verfügung gestellten Informationen handelte es sich sowohl um abstraktes Überblickswissen als auch um detailliertes Tiefenwissen. Das Ergebnis macht deutlich, dass Schlüsselbegriffen gegenüber Detailinformationen eine größere Bedeutung zugeschrieben werden. (Vgl. Ammerer, 2012:241–243)

Das Verständnis darüber, dass es sich bei Wissen um eine statische Größe handle, kann in einer Welt, die durch rasche Veränderung und ständigen Wandel gekennzeichnet ist, nicht mehr aufrechterhalten werden. Das bedeutet, dass der jeweilige inhaltliche Kern einer Domäne destilliert werden muss, um eine relative Stabilität zu erreichen. Zusätzlich zu einem gewissen Grad an Stabilität benötigt das als relevant identifizierte Wissen Flexibilität. Nur so besteht zumindest die Chance, dass damit auch zukünftige Anwendungssituationen erfasst werden können. (Vgl. Kühberger, 2012a:33f) Gerade hinsichtlich der Entwicklung von Basiskonzepten muss dieser Umstand berücksichtigt werden, da diese die inhaltliche Dimension einer Domäne repräsentieren (vgl. Richter, 2008:152f). Dabei kann es sinnvoll sein, sich die vielfältigen Formen von Wissen zu vergegenwärtigen. Eine differenzierte Betrachtung des Wissensbegriff eröffnet, besonders hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Wissen und Kompetenzen, eine neue Erkenntnisdimension. Im Folgenden sollen also unterschiedliche Arten von Wissen erläutert werden. Die hier präsentierte Ordnung geht auf Lorin W. Anderson und David

R. Krathwohl zurück und wird nach Christoph Kühbauer wiedergegeben. In ihrer Systematik unterscheiden die Autoren zwischen vier Dimensionen des Wissens und beschreiben diese als *Faktenwissen*, *Konzeptionelles Wissen*, *Prozedurales Wissen* und *Metakognitives Wissen*. Kühbauer merkt bei der Behandlung dieser Wissensformen zurecht an, dass es sich dabei um die Beschreibung wichtiger Merkmale handelt, gleichzeitig werden jedoch keine Aussagen über die Gewichtung der einzelnen Wissensarten getroffen.

Faktenwissen beschreibt abgrenzbare und isolierte Informationsteile, die einzeln gesehen, keinen hohen Komplexitätsgrad besitzen. Dieses Wissen ist durch eine unerschöpfliche Breite der relevanten Wissens Elemente gekennzeichnet. Faktenwissen setzt sich aus terminologischem Wissen und Wissen über spezielle Details zusammen. Während ersteres die domänenspezifischen Konventionen beschreibt, steht zweiteres für das Wissen über spezifische Ereignisse, Orte oder Menschen. Eine kanonische Festlegung solcher Wissensbestände erscheint schwierig, da nicht festgestellt werden kann, welche Fakten zur Bewältigung zukünftiger Probleme relevant sein werden. Zusätzlich kann eine additive Anhäufung von isoliertem Wissen keine Einsicht in strukturelle oder kontextuelle Besonderheiten geben. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist in dem Umstand zu finden, dass derart normative Vorgaben in der Regel von Expertinnen und Experten in Abstimmung mit der Politik und vielen anderen Interessensgruppen erarbeitet werden. Die Interessen der Lernenden spielen dabei eine höchst untergeordnete Rolle. Die Kognitionswissenschaft trifft zwischen Wissen im Sinn von Wahrheit und Wissen im Sinn von Glauben keine Unterscheidung und positioniert sich dabei näher an Unterrichtssituationen der schulischen Realität. (Vgl. Henkenborg:276f)

Hinsichtlich der Bedeutung des Vorwissens von Schülerinnen und Schüler für das Verständnis von grundlegenden Konzepten wirkt eine Setzung problematisch. Das heißt, dass mit dem Blick auf kompetenzorientierte Bildung dem Verhältnis zwischen Faktenwissen und Konzepten beziehungsweise konzeptionellem Wissen eine größere Bedeutung geschenkt werden muss (vgl. Kühberger, 2012a:36–38). Diese Aufmerksamkeit tritt, auch in dieser Arbeit, durch die Diskussionen rund um das konzeptuelle Lernen zutage.

Konzeptionelles Wissen beschreibt „das Wissen um komplexe und organisierte Wissensformen, wie sie in Schemata oder mentalen Modellen repräsentiert sind“ (Kühberger, 2012a:35 nach Anderson/Krathwohl) Mit dessen Hilfe können also einzelne Informationshappen miteinander verbunden und zueinander in Bezug gesetzt werden. Konzeptionelles Wissen wird weiter nach dem Grad der Abstraktheit unterschieden. An erster Stelle stehen hier Klassifikationen und Kategorien, die sich um Strukturen und Systematisierungen domänenspezifischer Phänomene drehen. Daran anschließend führen die Autoren Prinzipien und Generalisierungen an. Damit meinen sie partikulare Abstraktionen von bestimmten Mustern. Schließlich sprechen sie von Theorien, Modellen und Strukturen, welche weitere Abstraktionen vornehmen und die Zusammenhänge der einzelnen Teile ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. (Vgl. Kühberger, 2012a:35 nach Anderson/Krathwohl) Dabei kann der Unterschied zwischen Faktenwissen und konzeptionellem Wissen so beschrieben werden, dass ersteres nur sehr beschränkt auf andere Situationen angewandt werden kann und immer nur in einem spezifischen Kontext sinnstiftend wirkt. Auch daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Auseinandersetzung mit konzeptionellem Lernen und Basiskonzepten. Aus dieser Perspektive können Basiskonzepte als Werkzeuge eines systematischen Wissensaufbaues beschrieben werden. (Vgl. Kühberger, 2012a:38f) Dabei spielt die Rolle als Werkzeug eine bedeutende Rolle, da sich Basiskonzepte nicht in konkreten Inhalten niederschlagen und somit nicht dem Selbstzweck dienen.

Prozedurales Wissen wird in das Wissen um fachspezifische Fähigkeiten, Techniken und Methoden und das Wissen darüber in welchen Situationen welche Wege beschritten werden eingeteilt. Schließlich meint *Metakognitives Wissen* jene Aspekte, die zu einem bewussten und verantwortungsvollen Umgang *über* das eigene Denken und Wissen führen.

Zwar lässt die Darstellung der Formen von Wissen nach Anderson und Krathwohl keine Rückschlüsse auf die Gewichtung der einzelnen Bereiche zu, doch wurde für die Arbeit ein Fokus auf das Verhältnis zwischen Faktenwissen und konzeptuellem Wissen gelegt, da mir diese hinsichtlich der Kompetenzdimension *Fachwissen* als besonders relevant erscheinen. Diese Relation ist dadurch gekennzeichnet, dass Faktenwissen für ein tieferes Verstehen von Konzepten notwendig ist. Es tritt entlang exemplarischer Lernprozesse fast automatisch auf, soll aber nicht als prioritär behandelt werden.

Dagegen verspricht die Schwerpunktverlagerung auf konzeptionelles Wissen, welches auch außerhalb spezifischer Beispiele variabel einsetzbar bleibt, die Chance nachhaltige Bildungsprozesse zu initiieren. (Vgl. Kühberger, 2012a:38f)

3.2.2. Kategorie – Konzept – Kompetenz

„Das Konzept bezeichnet demnach die *mentale Repräsentation* eines Phänomens (z.B. Gerechtigkeitsvorstellungen) und die *Kategorie* einen Einzelbegriff, ein 'Etikett' zur Identifizierung und Einordnung des Konzepts. Wir können auch von kategorialer Oberflächen- und konzeptueller Tiefenstruktur sprechen.“ (Petrik, 2011:85f)

Aus dem Spannungsfeld zwischen Wissen – Konzept – Kompetenz folgt die Frage nach der Erschließung sinnvoller Konzepte für den Unterricht. Dabei spielt einerseits der theoretische Bezug zu wissenschaftlichen Erkenntnissen eine bedeutende Rolle und andererseits muss berücksichtigt werden, dass „mentale Strukturen von Lernenden nicht durch das Setzen von wissenschaftlichen Konzepten erreicht werden“. (Kühberger, 2012a:44) Aus diesem Umstand leitet Kühbauer den Schluss ab, dass Basiskonzepte nicht zu eng entlang eines fachlichen Bezugsrahmens entwickelt werden sollen (vgl. Kühberger, 2012a:44). Das Verhältnis von fachwissenschaftlichen zu fachdidaktischen Aspekten innerhalb der Basiskonzepte spielt vor allem in Bezug auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle. Durch die immer weiter fortschreitende Spezialisierung der einzelnen Wissenschaften kann es zu einer Konzentration auf Partikularinteressen kommen. Dabei verlieren die gemeinsamen Kategorien und die in diesen ruhenden Konzepte immer mehr an Bedeutung. (Vgl. Kühberger, 2012a:46f) Dieser Umstand trifft jedoch nicht auf Unterrichtssituationen in der Schule zu, da Lehrerinnen und Lehrer immer noch vor der Herausforderung stehen, ein Fach möglichst in seiner vollständigen Breite abzudecken. Die inhaltliche Eingrenzung aus fachlicher Sicht beschränkt ein Unterrichtsfach auf bestimmte, ausgewählte Aspekte, die sich aus der Logik des wissenschaftlichen Faches ergeben. Dadurch besteht die Gefahr, dass sich Basiskonzepte auf Grundlage von wissenschaftlichen Kategorien, von den Bedürfnissen der Lernenden entfernen und eine Entfremdung zwischen den Inhalten und den Schülerinnen und Schülern eintritt. Mit anderen Worten nimmt man auf diese Art und Weise einen Verlust der Lebensweltorientierung zugunsten kategorialer Inhaltsetzung in Kauf. (Vgl. Kühberger, 2012a:47)

An dieser Stelle möchte ich die grundlegenden Unterschiede zwischen Kategorien und Konzepten ausführen. Unser heutiges Verständnis über kategoriale Bildung wurde durch Wolfgang Klafki geprägt (vgl. Klafki, 1959). Meist wird sein Konzept mit Sachaspekten in Verbindung gebracht. Unter der Prämisse der Allgemeinbildung formuliert Klafki epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. Klafki, 2007:56–68) anhand derer und unter Zuhilfenahme des exemplarischen Lernens die Lerngegenstände überschaubar werden sollen (vgl. Klafki, 2007:141–161). Das heißt, dass Beispiele in den Kategorien verortet werden und dadurch das für eine Allgemeinbildung Elementare für die Lernenden erschließbar wird. Nach Sander besteht eine Gefahr nun darin, dass Kategorien mit dem Kern eines Unterrichtsfaches gleichgesetzt werden und dadurch selbst zum Lerninhalt werden (vgl. Sander, 2008:80). Dadurch können wichtige Teilaspekte eines subjektorientierten Lernprozesses wie Selbststeuerung oder Multiperspektivität unter Umständen nicht realisiert werden. Einen Ausweg bietet konzeptuelles Lernen, indem es die Bedeutung der individuellen Sinnstiftung und damit die Orientierungskompetenz stärker betont. (Vgl. Hellmuth, 2014:224f) Konzeptuelles Lernen positioniert sich also nicht als Gegenpol zu kategorialer Bildung, vielmehr versucht es diese zu erweitern und eventuelle blinde Flecken auszufüllen. Dadurch entsteht eine Nähe zwischen Kategorien und Konzepten, welche für Verwirrung sorgen kann und genauer betrachtet werden muss. So führt Henkenborg aus, dass er die Unterscheidung zwischen Basiskonzepten und kategorialer Bildung für eine unsinnige Polarisierung halte (vgl. Henkenborg:286) und geht auf eine fachdidaktische Position ein die „Kategorien wie Basiskonzepte als Instrumente der Ordnung und Reduktion von Komplexität“ (Henkenborg:286) beschreibt. Das heißt, dass auch er ein sachlogisches Verständnis von Basiskonzepten verfolgt, ein Verständnis, dass Unterschiede zwischen Kategorien und Konzepten tatsächlich verschwinden lässt.

Der zentrale Unterschied zwischen beiden liegt in der Auffassung, dass individuelle Erfahrungen und Sozialisation, in einem subjekttheoretischen und konstruktivistischen Modell immanenter Bestandteil von Konzepten sind. Das heißt auch, dass Basiskonzepte hier nicht der reflexhaften Setzung von scheinbar eindeutigen wissenschaftlichen Schlüsselbegriffen folgen dürfen. Vielmehr bezeichnen sie den Umstand, dass Menschen unterschiedlichste Bereiche ihres Lebens mit Vorstellungen füllen, die durch

verschiedene Einflussgrößen determiniert werden. (Vgl. Hellmuth, 2014:234f) In diesem Zusammenhang sei auf das zu Beginn des Kapitels angeführte Zitat hingewiesen.

3.3. Basiskonzepte – Modellvorstellungen

Nach der grundsätzlichen Behandlung unterschiedlicher Vorstellungen zu konzeptionellem Lernen, sollen in diesem Kapitel konkrete Modellierungsversuche von Basiskonzepten skizziert und miteinander verglichen werden. Dabei habe ich mich für drei Diskussionsvorschläge entschieden. Nach einem Konzept, das sich an den verschiedenen Dimensionen von Politik orientiert, folgen die im Lehrplan des Unterrichtsfachs *Geographie und Wirtschaftskunde* für die Sekundarstufe II festgeschriebenen Basiskonzepte. Schließlich widme ich mich einem Modell von Peter Massing, das in seiner Konzeption verstärkt die Verflochtenheit von Bildung und speziell von politischer Bildung mit verschiedenen Unterrichtsfächern berücksichtigt. Am Ende der Betrachtung werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle zueinander in Beziehung gesetzt.

Zur Erinnerung: Basiskonzepte lassen sich der Kompetenzdimension Fachwissen zuordnen. Das heißt, dass es sich bei diesen Konzepten um eine inhaltliche Dimension der verschiedenen Fächer handelt. Dabei sollen derartige Leitideen die Vernetzung elementarer Prozesse und Phänomene von fachspezifischen Begriffen und Theorien erleichtern. Die Auswahl der Basiskonzepte kann sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden ein unübersichtliches Themengebiet strukturieren und damit systematisch erschließbar machen. (Vgl. Massing, 2008:184)

3.3.1. Policy – Politics – Polity

Im Zusammenhang mit politischer Bildung erscheint es hilfreich, die Bedeutung des Begriffs *Politik* zu klären. Ein scheinbar einfaches Vorhaben, das aufgrund seiner Vielschichtigkeit komplexer ausfällt als ein erster Gedanke suggerieren würde (Vgl. Weißeno et al., 2010:28–36; Hellmuth and Klepp, 2010:87–90; Germ, 2015:40f).

Eine sehr allgemeine Definition von Politik kann so ausfallen, dass dabei jenes menschliche Handeln im Zentrum steht, das allgemein verbindliche und am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen vorbereitet und herstellt (vgl. Weißeno et al., 2010:29). Zu Recht kann man einem solchen Verständnis vorwerfen, dass es bezüglich bestimmter politischer Systeme oder

Ordnungen, dahingehend einen blinden Fleck aufweist, dass diese sich einer solchen Maxime nicht verpflichtet fühlen. Dabei ist es nicht notwendig den Sprung außerhalb demokratischer Systeme zu vollziehen. Vielmehr offenbart bereits die gedankliche Erweiterung auf eine interessen geleitete Steuerung bestimmter Prozesse, dass von dieser Definition ständig Abstriche gemacht werden müssen.

Bemerkenswert ist, dass Politik sehr stark mit menschlichem Handeln in Verbindung steht. In einem europäischen Kontext muss in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Vernunft hingewiesen werden. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter beschreiben diesen Umstand so:

„Dahinter steht die Vorstellung, dass der Mensch sich kraft seiner Vernunft mit Seinesgleichen über das Sein der Dinge, über sein Verhältnis zu den Dingen, über zwischenmenschliche Verhältnisse und über das, was nützlich und schädlich sowie gerecht und ungerecht ist, verständigen kann.“ (Weißeno et al., 2010:29)

Durch diese Ausführung wird ein wesentlicher Aspekt von Politik in den Blick genommen: Der Umstand, dass ethische beziehungsweise moralische Fragen für die kognitive Erschließung politischen Handelns wichtig sind (Bergmeister, 2017:17). Doch wiederum bleibt dabei ein wichtiger Aspekt unberücksichtigt: So kann nicht davon ausgegangen werden, dass allein durch die Orientierung an Vernunft Politik in einem demokratischen Verständnis gewährleistet werden kann. Schließlich ist es in Europa, trotz der Errungenschaften der Aufklärung, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu systematischen Massenmorden an bestimmten ethnischen und religiösen Gruppen gekommen (vgl. Hellmuth, 2014:42–51).

Sprache und Denken sind sehr eng miteinander verknüpft. Das geht soweit, dass die jeweilige Sprache Denkprozesse steuert, lenkt und damit auch limitiert. Es handelt sich dabei also nicht um ein bloßes Werkzeug des Denkens. Das bedeutet in weiterer Folge, dass erst durch die Sprache eine Erschließung der objektiven Wirklichkeit ermöglicht wird. Dieser Vorgang kann sich von Sprache zu Sprache unterscheiden. Hackl spricht dabei von sprachlichen Strukturen und führt dazu auch Beispiele an. (Vgl. Hackl, 2017:59–68) Allein in der Betrachtung des zur Verfügung stehenden Vokabulars offenbaren sich Grenzen. Nachvollziehbar wird dieser Gedanke über das Dimensionen-Modell des Politik-Begriffs. Dieses beschreibt unterschiedliche Aspekte von Politik anhand von drei Dimensionen und leitet sie aus der englischen Sprache ab. Das Englische bietet über die Begriffe *polity*, *policy* und *politics* die Möglichkeit, begrifflich zwischen

einer *formalen, inhaltlichen und prozessualen Dimension* zu unterscheiden. Die *formale Dimension (polity)* beschreibt politische Institutionen, wie die Verfassung oder eine bestimmte Parteienlandschaft aber auch Wertvorstellungen und Absichten hinter bestimmten Regelungen. Die *inhaltliche Dimension (policy)* behandelt die Inhalte, Ziele und Aufgaben der Politik und damit auch die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Fokus der *prozessualen Dimension (politics)* liegt auf der Betrachtung der Durchsetzung politischer Ideen und den damit verbundenen Prozessen der Konfliktaustragung, (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:87f; Sander, 2008:190–200) Vor allem hinsichtlich der häufig diskutierten Politikverdrossenheit vieler Jugendlicher kann die Berücksichtigung des Dimensionen-Modells einen gesteigerten Erkenntnisgewinn nach sich ziehen, da daraus hervorgeht, dass Jugendlichen keine allgemeine Politikverdrossenheit attestiert werden kann. So kann das Desinteresse von Schülerinnen und Schülern primär auf Institutionenkunde und somit auf die *formale Dimension*, welche sich häufig in trockenen, primär durch Auswendiglernen gekennzeichneten Arrangements niederschlägt. Das Problem besteht also darin, dass innerhalb dieser Dimension eine Konzentration auf rein deskriptive Inhalte stattfindet – ein Vorgehen, das keinesfalls im Sinne eines anschlussfähigen Unterrichts ist.

Diese Erkenntnis kann fruchtbar auf sozioökonomische Bildung umgelegt werden, da auch hier die Gefahr der Reduktion auf eine Dimension besteht. Das heißt, dass analog zu der Verwendung eines weiten Politikbegriffs, wie er durch den hier vorgestellten Ansatz vertreten wird, ein weites Verständnis ökonomischer Bildung multiperspektivisches Vorgehen begünstigen kann. Durch den vom Dimensionen-Modell vertretenen analytischen Zugang wird auch die Bedeutung der Verbindung zwischen didaktischen Prinzipien und konzeptuellem Lernen deutlich. Keine der beiden Zugänge kann voneinander getrennt betrachtet werden, da sich beide gegenseitig bedingen.

In der Beurteilung der Politikdimensionen als Basiskonzepte kann man den Ausführungen Dagmar Richters folgen, die festhält, dass mit einer solchen Konzeption zwar eine Ordnungsfunktion einhergeht, sie jedoch nicht die Möglichkeit bietet „[...] mit ihrer Hilfe das Politische zu verstehen“. (Richter, 2008:163) Damit handelt es sich um eine, vor allem für die praktische Bildungsarbeit, lohnenswerte Stoßrichtung, die es

Lehrpersonen ermöglicht (mitunter irritierende) Bemerkungen von Schülerinnen und Schülern analytisch einzuordnen, doch nicht um ein Basiskonzept an sich.

Zusätzlich weißt das Modell Schwächen hinsichtlich einer konsequenten Einbeziehung der Perspektive der Lernenden und somit einer Lebensweltorientierung auf. Diesen kann durch die Erweiterung auf eine subjekttheoretische Dimension begegnet werden. (Vgl. Germ, 2015:41)

3.3.2. Basiskonzepte im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde

„Auch wenn es [...] im Verordnungstext nicht explizit festgehalten ist, so verabschiedet sich der GW-Lehrplan ein Stück weit von der Perspektive, Geographie und Wirtschaftskunde (als Disziplinen) zu unterrichten. Vielmehr unterstützt er den Gedankengang, dass Alltagssituationen und -probleme durch die Anwendung fachlicher Konzepte und Methoden der Disziplinen Geographie und Ökonomie erschließbar, analysierbar, reflektiert und somit bewältigbar werden.“ (Jekel and Pichler, 2017:6)

In Verbindung mit dem einführenden Zitat steht der derzeit gültige Lehrplan des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* der Sekundarstufe II für die *Allgemein Höherbildenden Schulen*. Dieser führt Basiskonzepte an zentraler Stelle an, ein Schritt, der mit Konsequenzen für alle Lehrerinnen und Lehrer verbunden ist. Um diese zu identifizieren, ist es notwendig, die theoretische Basis der Konzeption zu kennen und diese in einen aktuellen Stand des wissenschaftlichen Diskurses einzuordnen. Um die Beurteilung der hier behandelten und im Lehrplan implementierten Basiskonzepte nachvollziehen zu können, ist die Kontextualisierung mit den vorhergehenden Kapiteln der Arbeit wichtig.

Jekel und Pichler führen an, dass für die Basiskonzepte im Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* die Alltagsorientierung im Vordergrund stünden. Die fachlichen Konzepte und Methoden wären dieser Prämisse untergeordnet (vgl. Jekel and Pichler, 2017:6). Dabei muss betont werden, dass sich die Konzeption dennoch an fachlich aktuellen geographischen und ökonomischen Zugängen orientiert (vgl. Jekel and Pichler, 2017:6). Zwar handelt es sich nicht um eine Konzeption in einem breiten sozialwissenschaftlichen Verständnis mit dem Anspruch, durch eine kleine übersichtliche Anzahl an Basiskonzepten, die wesentlichen Aspekte eines solchen

Unterrichtsfaches in ihrer Gesamtheit abzudecken, doch scheint sich die Auswahl der Basiskonzepte an einer Schnittstelle zu bewegen. Eine Schnittstelle, die durch ein Spannungsfeld zwischen naturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher - oder besser - zwischen einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausrichtung des Unterrichtsfaches, gekennzeichnet ist. Darin spiegeln sich die Diskussionen um die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichtsfachs *Geographie und Wirtschaftskunde*. Vor allem in der sozioökonomischen Bildung, ein Teilbereich, der das Unterrichtsfach wesentlich prägt, erfreut sich die Forderung nach einer sozialwissenschaftlichen Prägung immer größerer Popularität. (Vgl. Hedtke, 2018b:1–26)

In der folgenden tabellarischen Übersicht können die für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* bestimmten Basiskonzepte, abgelesen werden.

Basiskonzepte des österreichischen GW- Lehrplans der AHS-Oberstufe für die Sekundarstufe II

Raumkonstruktion und Raumkonzepte

Zur Analyse natürlicher, sozialer und ökonomischer Phänomene ist auch im Unterricht auf mindestens drei unterschiedliche Raumkonzepte zurückzugreifen. Das klassische absolute Raumkonzept im Rahmen naturwissenschaftlicher Analyse und kartographischer Kommunikation beinhaltet zum einen die Verortung bestimmter Sachverhalte der physisch-materiellen Welt in einem „Raum als Container“ oder sieht „Raum als System von Lagebeziehungen und Reichweiten“ auf unterschiedlichen Maßstabsebenen. Weiters soll der Wahrnehmungsraum als Grundlage raumbezogener Images und Identitäten sowie als eine Bezugsgröße räumlicher Orientierung und handlungsleitender Entscheidungen Beachtung finden. Darüber hinaus gilt es, im GW-Unterricht das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.

Regionalisierung und Zonierung

Regionalisierungen bilden, ausgehend von subjektiven Vorgaben, die Strukturierung von Räumen unterschiedlicher Maßstäbe nach unterschiedlichen Überlegungen ab. Zonierungen beschreiben die interessengeleitete Abgrenzung von Raumeinheiten in Politik, Administration und zu wissenschaftlichen Zwecken, etwa im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Entsprechend sind Regionalisierungen und Zonierungen in Bezug auf ihre Zielsetzungen zu hinterfragen. Darüber hinaus können Methoden der Zonierung auf Basis von selbst entwickelten Indikatoren und Grenzwerten auch beispielhaft praktisch mittels geeigneter Techniken durchgeführt werden.

Diversität und Disparität

Verhältnisse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure zueinander können Aspekte der Diversität aufweisen, etwa wenn im Rahmen der Arbeitsteilung ähnlich verantwortlichen und/oder qualifizierten Tätigkeiten nachgegangen wird, die aber mit unterschiedlichem Einkommen verbunden sind. Ferner kann es Verhältnisse der Ungleichheit geben, wenn beispielsweise Einkommen und Vermögen unterschiedlicher Individuen, Gruppen oder Regionen stark voneinander abweichen. Die Probleme rund um regionale und soziale Unterschiede werden dabei als zentrale Fragestellungen der Ökonomie begriffen. Fragen der Zugänglichkeit, der Erreichbarkeit sowie der territorialen Verfügbarkeit behandeln ebenfalls Dimensionen der Diversität und Disparität und stellen wesentliche geographische Anliegen dar. Schülerinnen und Schüler sollen Diversität als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen begreifen. Es erscheint dabei wichtig, dass Lösungen für spezifische Konflikte, die Aspekte der Diversität oder Disparitäten aufweisen, nicht nach verallgemeinerbaren Regeln erzielbar sind. Die Analyse von Fallbeispielen soll deshalb verallgemeinernden und homogenisierenden Wahrnehmungen entgegenwirken und differenzierte Einschätzungen und Urteile befördern.

Maßstäblichkeit

Maßstäblichkeit kann sowohl als Grunddimension räumlicher als auch sozialer und ökonomischer Darstellung und Analyse betrachtet werden. In der räumlichen Dimension sind hier grundlegende metrische Dimensionen von der lokalen über die regionale zur globalen Ebene angesprochen. Der gewählte Maßstab beeinflusst dabei die Perspektive, auf unterschiedlichen Maßstabsebenen – etwa in den Dimensionen der Mikro- und Makroökonomie, aber auch in sozialen Kontexten – ergeben sich unterschiedliche Antworten auf ähnliche Problem- und Fragestellungen. Mikro- und makroanalytische Perspektiven sind im Unterricht immer in Bezug zu individuellen Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler zu setzen.

Wahrnehmung und Darstellung

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung beschäftigt sich neben der Frage, was Menschen als „real“ erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren. Dies beinhaltet zum einen die Reflexion und Analyse alltagsweltlicher Wahrnehmung einschließlich der Orientierung im physischen Raum. Zum anderen impliziert es die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlich strukturierten und technisch unterstützten Wahrnehmung (z. B. mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden, Fernerkundung, virtuelle Realitäten etc.) unter Bezugnahme auf spezifische inhaltliche Fokussierungen und blinde Flecken im Unterricht. Eingeschlossen ist in beiden Bereichen die kritische Analyse der jeweils produzierten und publizierten Darstellungen. Schülerinnen und Schüler sollen auch aktiv Methoden der sachadäquaten sowie der interessen geleiteten Kommunikation anwenden. Anhand zur Verfügung stehender Daten kann dies durch Mittel des Textes, der Kartographie und verwandter grafischer Darstellungstechniken realisiert werden.

Nachhaltigkeit und Lebensqualität

Das Basiskonzept Nachhaltigkeit ist als sehr eng mit dem der Lebensqualität verknüpft zu begreifen. Der im Sprachgebrauch zum Gummiwort mutierte Begriff der Nachhaltigkeit bedeutet im Sinne unseres Fachverständnisses weitaus mehr als nur „andauernd“ oder „langanhaltend wirksam“. Er sollte als eine Art Leitmotiv ökologischer Modernisierung gesehen werden: Für die Anforderungen modernen GW-Unterrichts bedeutet dies, Überlegungen anzustellen, wie das fragile Mensch-Umwelt-System in eine gewünschte Balance gebracht sowie die Aushandlung eines Ausgleichs hinsichtlich der tragenden Säulen der Nachhaltigkeit (Gesellschaft, Wirtschaft, Natur) unterstützt werden kann. Als „Lebensqualität“ wird in Studien zur Lebensqualitätsforschung die Entfaltungsmöglichkeit jedes Menschen und dessen Nachkommen gesehen, wobei die gleichwertige Sicherung der ökologischen, materiellen und sozialen Lebensgrundlagen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Leitgedanken der Nachhaltigkeit und der Solidarität erweisen sich als notwendige Voraussetzung für eine möglichst hohe Lebensqualität einzelner Menschen und der Gesellschaft. Das Ziel der UNESCO, über Bildung für Nachhaltige Entwicklung allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft(en) erforderlich sind, sollte für gelingenden GW-Unterricht vorrangig sein.

Interessen, Konflikte und Macht

Die Analyse unterschiedlicher (Gruppen)Interessen, die Durchsetzung im Rahmen gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden und in der Folge entstehen, ist eine wichtige geographische und ökonomische Fragestellung. Dies entspricht auch einem essentiellen Anliegen der Politischen Bildung. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht lenkt die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung. Dies betrifft die Frage der gesellschaftlichen Inklusion und Exklusion und der Beteiligung an Entscheidungsprozessen ebenso wie Fragen des Zugangs zu Ressourcen oder Verteilungsfragen. Schülerinnen und Schüler sollen sich über Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können. Schließlich soll der Aufklärung über Manipulationen und Entfremdungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler selbst betreffen, Raum gegeben werden.

Arbeit, Produktion und Konsum

Dieses Basiskonzept umfasst einmal eine Akteur/innenperspektive, die nachvollziehbar macht, dass Menschen, täglich als Konsument/inn/en oder über das Erwerbsleben ökonomisch tätig sind. Es beinhaltet weiters die gesellschaftliche Produktion von Bedürfnissen ebenso wie die Bedürfnisse der Produktion, mit denen sich die Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit Marketing, Unternehmensführung, Bilanzierung und Rechnungswesen, rechtlichen Grundlagen des betrieblichen Wirtschaftens sowie unternehmerischem Denken, wie Kosten/Nutzen-Überlegungen oder Opportunitätskosten, gibt Aufschlüsse über Logiken betriebswirtschaftlichen Denkens und Handelns, die für Schülerinnen und Schüler durchschaubar gemacht werden sollen.

Märkte, Regulierung und Deregulierung

Der Kern dieses Basiskonzepts fordert die Diskussion der Koordinierung von Wirtschaft in einem Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements, zwischen spontaner Koordinierung und Macht bzw. bewusstem Eingreifen. Theorien, die Märkte als isoliert und frei von staatlicher und institutioneller Einbettung darstellen, sind kritisch zu hinterfragen. Märkte sind immer mit Marktmacht verbunden und dem Versuch diverser Akteur/innen staatliche Regulierung bzw. Deregulierung zu beeinflussen. Das auf viele Situationen übertragbare, entscheidende konzeptionelle Wissen für Schülerinnen und Schüler liegt im Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Markt und (De-) Regulierung.

Wachstum und Krise

Warum wächst Wirtschaft? Muss und soll Sie wachsen? Ist wirtschaftliche Entwicklung unbedingt mit Wachstum gleichzusetzen? Warum kommt es zu Krisen? Ein Basiskonzept Wachstum und Krise fordert die Bereitschaft, Krisenmomente als ein zentrales Feld der Ökonomie zu sehen, aber auch eine Einschätzung der politisch-ideologischen Konfliktlinien, die dieses Feld durchziehen. Krisenanalyse ist die Vorbedingung aktueller Wirtschaftspolitik, und aus unterschiedlichen Theorien werden unterschiedliche und sehr oft gegensätzliche Politikvorschläge argumentiert. Der GW-Unterricht trägt in diesem Zusammenhang zu einem demokratischen Empowerment der Schülerinnen und Schüler bei. Ein grundsätzliches Verständnis rivalisierender Politikoptionen ermöglicht die Teilnahme an der gesellschaftlichen Debatte mit dem Ziel einer konstruktiven Weiterentwicklung des Ist-Zustandes.

Mensch- Umwelt Beziehungen

Eine der großen Herausforderung des Anthropozäns bzw. der Zukunft liegt darin, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System ansteigt und die Ausmaße der Folgewirkungen mittlerweile globale Dimension erreicht haben. Mensch-Umwelt-Beziehungen sind dabei als jene Beziehungen und Effekte zu verstehen, die bei Menschen in ihrem alltäglichen Handeln eine zentrale Rolle spielen. Dies inkludiert sowohl Beziehungen zur physischen Umwelt wie auch zur sozialen und ökonomischen Umwelt. Im Unterricht ist die Entwicklung eines eigenen Handlungsrepertoires zu ermöglichen, wobei die vorhersehbaren Folgen dieser Handlungen unter Bezugnahme auf Konzepte der Nachhaltigkeit zu reflektieren sind.

Geoökosysteme

Geoökosysteme sind als selbstregulierende, in einem dynamischen Gleichgewicht funktionierende Wirkungsgefüge zwischen Biosystem, Geosystem und belebten Faktoren zu verstehen. Wesentliche Aspekte, die im Rahmen der Bearbeitung dieses Basiskonzepts vermittelt werden sollen, sind die Vulnerabilität dieser Systeme, etwa durch Eingriffe des wirtschaftenden Menschen, aber auch deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) und Anpassungsfähigkeit (Adaption). Schülerinnen und Schüler sollen naturräumliche Gegebenheiten und deren anthropogene Überformung deshalb unter der Perspektive von Chance und Risiko abwägen und einschätzen lernen.

Kontingenz

Individuelle und gesellschaftliche Probleme sind räumlich, (sozio-)ökonomisch und historisch eingebettet. Mögliche Strategien und Lösungsansätze verändern sich mit einer menschlichen Gesellschaft, in der der stetige Wandel die einzige Konstante ist. Verbunden mit der Unmöglichkeit kontrollierter Experimente lassen sich daher keine allgemein und zeitlos gültigen Gesetze aufstellen – absolute Wahrheitsansprüche bei der (Er)klärung von Sachverhalten und Prozessen sind nicht haltbar. Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenz sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungsansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen. Dies erfordert die Thematisierung der Mehrdeutigkeiten unterrichtsrelevanter Phänomene aus den Bereichen Gesellschaft, Politik, Ökonomie und Ökologie, aber auch den Blick auf vielfältige Lösungsansätze. Mehrperspektivität als Grundprinzip der Betrachtung im GW-Unterricht kann ein tauglicher Einstieg sein, um das Kontingenzprinzip wirksam werden zu lassen.

Tabelle 1: Basiskonzepte des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe II - AHS (Vgl. Jekel and Pichler, 2017)

Dieser Zugang ist durch eine große Anzahl an Basiskonzepten gekennzeichnet. Selbstverständlich sind dabei nicht immer alle für ein Lernarrangement zu berücksichtigen. Das heißt, dass die Lehrenden hier eine Auswahl treffen müssen und so auch Schwerpunkte setzen können. Die Basiskonzepte selbst verstehen sich, wie bereits mehrfach angeführt, nicht als eigener inhaltlicher Themenkomplex. Sie bündeln „fachliche Zugänge, die darauf abzielen, eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016:61).

An dem Basiskonzepten wie *Interessen, Konflikte und Macht; Arbeit, Produktion und Konsum* oder *Kontingenz* lässt sich eine Orientierung an der Gesamtheit der sozialwissenschaftlichen Fächer erkennen. Vor allem im Zusammenspiel zwischen politischer und sozioökonomischer Bildung und dabei auch unter Berücksichtigung historischer Dimensionen können diese ihr gesamtes Potential entfalten. Ein Potential, das vor allem darin besteht, dass Lernende partikulare Wissensbestände miteinander verbinden, ihre Verflechtungen erkennen und diese in einen Bezug zu ihrer individuellen Lebensrealität setzen können.

3.3.3. Basiskonzepte für synoptische Unterrichtsfächer

Peter Massing erschließt mit seinem Diskussionsvorschlag bezüglich Basiskonzepten innerhalb der politischen Bildung einen weiteren wichtigen Aspekt. So weist er darauf hin, dass es sich bei der politischen Bildung um ein synoptisches Unterrichtsfach, also um ein Fach, das sich nur dann schlüssig unterrichten lässt, wenn eine Vielzahl von Einzeldisziplinen miteinbezogen werden, handelt (vgl. Massing, 2008:193). Diese Feststellung kann auf österreichische Leser eine befremdliche Wirkung haben, da politische Bildung in Österreich nicht als eigenes Unterrichtsfach, sondern in Form eines fächerübergreifendes Unterrichtsprinzips verankert wurde (vgl. BMBF, 2015b). Gerade die Gestaltung der österreichischen Unterrichtsfächer erfolgt häufig nach einem synoptischen Prinzip. Die Unterrichtsfächer *Geographie und Wirtschaftskunde* oder *Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung* können dafür als Beispiele dienen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016:52). Mittlerweile sollte deutlich zu Tage getreten sein, dass es sich auch bei ökonomischer Bildung im Sinne einer sozioökonomischen Bildung um eine synoptische Konstruktion handelt.

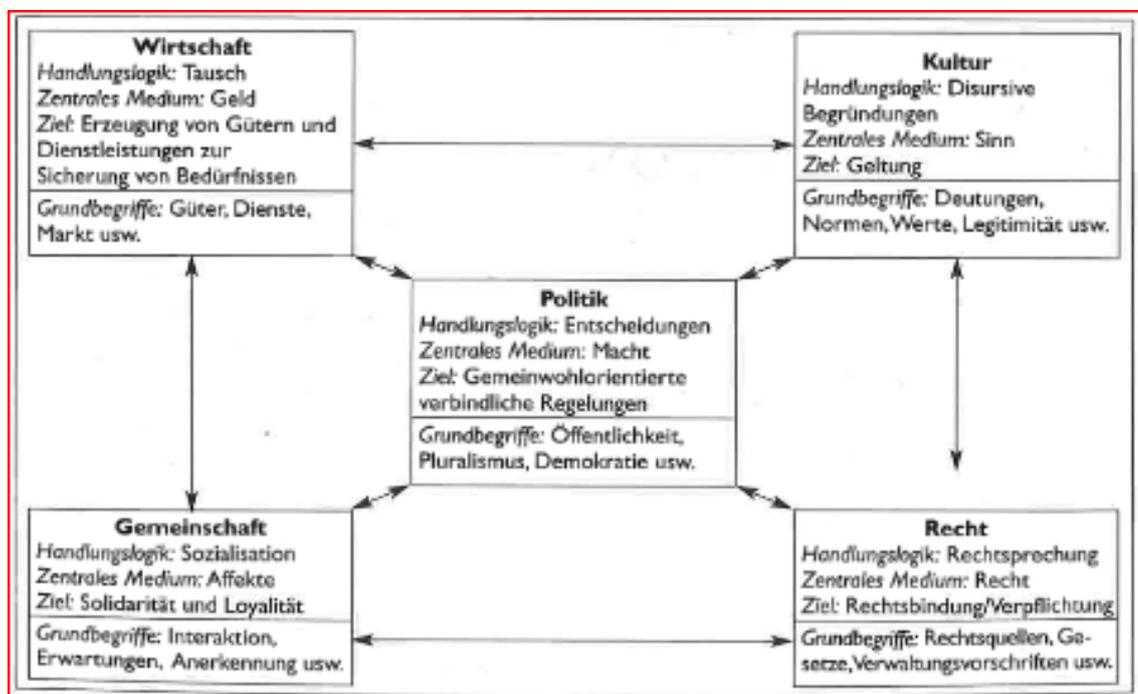


Abbildung 6: Basis- und Fachkonzepte für ein synoptisches Unterrichtsfach (Massing, 2008:195)

Massings Ausgangspunkt liegt in der These, dass für das Bestehen von Gesellschaften fünf unterschiedliche Systeme notwendig sind: Namentlich handelt es sich bei diesen um *Wirtschaft, Kultur, Gemeinschaft, Recht* und *Politik*. Weder kann eine dieser ersetzt

oder weggelassen werden, noch folgt ein bestimmtes System einem anderen. Das heißt, dass alle in ihrer gesellschaftlichen Rolle gleichrangig und von einem engen Interdependenzverhältnis gekennzeichnet sind. Abbildung sieben zeigt seinen Entwurf. Die Basiskonzepte ergeben sich aus der Handlungslogik des Systems, dem zentralen Medium und dem Ziel. Daraus leitet Massing Fachkonzepte für die einzelnen Systeme ab, die er in der Grafik als Grundbegriffe bezeichnet. Durch die Position der Politik im Zentrum der Darstellung unterstreicht er seine Position, dass alle anderen Systeme sowohl Voraussetzung, Bedingung und Ergebnis von Politik sind. (Vgl. Massing, 2008:193) Aus den Ausführungen Massings und seiner Grafik lässt sich folgende Übersicht ableiten:

Systeme	Basiskonzepte	Fachkonzepte
Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen • Tausch • Geld 	<ul style="list-style-type: none"> • Markt • Güter • Dienste
Gemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Erzeugung von Solidarität und Loyalität • Prozess der Sozialisation • Affekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung • Erwartungen • Interaktion
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> • Geltung • Sinn • Diskursive Begründung 	<ul style="list-style-type: none"> • Deutungen • Normen • Werte • Legitimität
Recht	<ul style="list-style-type: none"> • Regelungen und friedliche Ordnung des sozialen Lebens • Recht • Rechtsprechung 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtsquellen • Gesetze • Verwaltungsvorschriften
Politik	<ul style="list-style-type: none"> • Verbindliche gemeinwohlorientierte Regelungen • Macht • Entscheidungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlichkeit • Pluralismus • Demokratie

Tabelle 2: Eigene tabellarische Darstellung von Massings Basiskonzepten sowie Fachkonzepten

Zwar verdeckt eine tabellarische Darstellung die Verflechtungen zwischen den einzelnen Systemen, doch erhöht sie in gleicher Weise die Übersichtlichkeit. Dadurch wird die

systematische Betrachtung von Massings Konzeption erleichtert. Für eine korrekte Lesart erachte ich die Betrachtung beider Darstellungen als notwendig.

Wirtschaft besteht aus dem Ziel, welches mit der Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen zur Sicherung der menschlichen Bedürfnisse beschrieben werden kann. Dabei greift der Mensch auf die Logik des Tauschhandels zurück, welche er mittels Geldes vollzieht. *Gemeinschaft* verfolgt das Ziel der Konsolidierung und Stabilisierung politischer Systeme. Dieses wird über Herstellung von Solidarität und Loyalität erreicht. Dabei spielt die Sozialisation eine bedeutende Rolle, da diese unsere Verhaltensweisen nachhaltig prägt. Schließlich benötigt soziale Teilhabe eine emotionale Zuwendung durch die Gemeinschaft. Massing beschreibt das mit dem Begriff *Affekt*. Über das System *Kultur* wird beschrieben, dass menschliche Handlungen fast immer einem Grund folgen. Gesteuert werden die Handlungen über den Sinn, durch die Logik einer diskursiven Begründung erfolgt ihre Nachvollziehbarkeit. *Recht* besitzt die Funktion verbindliche Regelungen festzusetzen und hat dabei ein friedliches Zusammenleben als Ziel. Dieses Ziel soll mithilfe des Rechts erreicht werden und folgt der Logik der Rechtsprechung. Das Selbstverständnis von *Politik* sollte sich an dem Ziel der Freiheit und dem Glück der Menschheit orientieren. Dieses Ziel kann sowohl durch den Fortbestand als auch durch die Veränderung einer politischen Ordnung erreicht werden. Jedenfalls können gemeinwohlorientierte Regelungen als Ziel festgelegt werden. Dabei nehmen der Erwerb und die Ausübung von Macht eine zentrale Rolle ein. Schließlich ist Politik durch ein hohes Maß an Entscheidungsdruck gekennzeichnet. (Vgl. Massing, 2008:195f)

Massing folgt einem interdisziplinären Verständnis von politischer Bildung und so versteht sich auch seine Modellierung. Die Zahl der Basiskonzepte fällt mit fünfzehn verhältnismäßig groß aus – ein Umstand, der einen breiten Konsens innerhalb der Politikdidaktik und somit ihrer Funktionalität als Basiskonzepte erschwert. (Vgl. Massing, 2008:192) Gerade hinsichtlich der Tatsache, dass sich universitäre Wissenschaften sich immer weiter spezialisieren und somit den Abstand zwischen konkreten Wissenschaftsdisziplinen und der Lehrtätigkeit in der Schule stetig vergrößern, halte auch ich es für notwendig, dass nicht spezialisierte fachwissenschaftliche, sondern fachdidaktische Überlegungen die Grundlage für die Wahl der jeweiligen Basiskonzepte darstellen. (Vgl. Massing, 2008:191–196)

3.4. Zwischenfazit

Wie anhand der angeführten Konzeptionen erkennbar, existieren vielzählige Denkweisen bezüglich der Konzeption von Basiskonzepten. Das Dimensionen-Modell ermöglicht einen analytischen Blick auf Bildungsprozesse und kann dadurch die Aufbereitung von Inhalten qualitativ deutlich verbessern. So schafft es dieser Ansatz die in den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Präkonzepte zu destillieren und dadurch neue Inhalte auf bereits vorhandene Konzepte aufzubauen und weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang weist Bernd Hackl auf den Stellenwert von Vorwissen für Bildungsprozesse hin (vgl. Hackl, 2017:28–36). Die Basiskonzepte des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* für die Sekundarstufe II gehen bereits einen Schritt weiter. Sie formulieren Basiskonzepte, die in ihrer Ausprägung eine Unterscheidung in Basiskonzepte und Fachkonzepte zulassen würden, verzichten dabei jedoch darauf diese Entscheidung zu treffen. Das heißt, dass es sich um eine Aufzählung handelt, die mit keiner modellhaften Konzeption einhergeht (vgl. Richter, 2008:157f). Peter Massings synoptisches Modell von Basiskonzepten versucht schließlich, sich dieser Problematik anzunehmen und trifft eine Unterscheidung in übergeordnete Basiskonzepte und diesen zugewiesenen Fachkonzepten. Zwar entwirft er dieses Modell für das Unterrichtsfach *Politische Bildung*, welches in dieser Form in Österreich nicht existiert, doch schafft er es, dabei über den rein fachlichen Horizont zu blicken und sein Modell dadurch auf breitere Beine zu stellen. Der große Wert seiner Modellierung liegt für mich in dem Umstand, dass die Grundlage für Basiskonzepte nicht aus spezialisierten Fachwissenschaften, sondern aus fachdidaktischen Überlegungen geschaffen werden müssen (Vgl. Massing, 2008:191–196).

Basiskonzepte bieten die Möglichkeit, abstrakte Probleme näher an die Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler zu transportieren. Dabei handelt es sich um ein grundlegendes Problem von Schule. Dieses kann folgendermaßen beschrieben werden: Lernen beginnt nicht erst mit dem Eintritt der Lernenden in das System Schule, stattdessen handelt es sich dabei um einen integralen Bestandteil der menschlichen Existenz. Ausgangspunkt dafür ist meist ein Problem, das es zu lösen gilt und somit mit einer Handlung verbunden ist, die man als Anpassung an eine bestimmte Situation

beschreiben kann. Hackl beschreibt diese Seite der Medaille als unauffällige, inzidentelle Form des Lernens. (Vgl. Hackl, 2017:68–76) Intentionales, also beabsichtigtes Lernen, ist ein wesentliches Handlungsfeld der Schule. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass die Konstruktion von Lernarrangements immer mit der Abstraktion komplexer Inhalte, der sogenannten didaktischen Reduktion einhergeht (vgl. Martin Lehner, 2012:9–16). Dabei wird eine inzidentelle Form des Lernens simuliert, indem intentionale Lernsettings konstruiert werden. Zentrale Aufgabe eines Bildungsprozesses muss es also sein, für die Lernenden relevante Probleme zu konstruieren. Diese sollen in weiterer Folge ein Diskrepanzerlebnis auslösen und somit den Anstoß für einen Lösungsprozess geben. Das heißt, dass Lernvorgänge immer dann notwendig werden, wenn wir mit Umständen konfrontiert werden, denen nicht schlüssig mit einem bereits zuvor aufgebauten Repertoire begegnet werden kann. Gleichzeitig steigt die Motivation etwas zu lernen, wenn wir es gerne machen. (Vgl. Hackl, 2017:77–87)

Auch Basiskonzepte reduzieren komplexe Phänomene auf eine begrenzte Zahl übergeordneter Aspekte. Dadurch ermöglichen sie vielfältige Anknüpfungspunkte für Schülerinnen und Schüler und so die Chance, dass Lernende diese in einem ersten Schritt mit bereits vorhandenen Konzepten verbinden und in einem Zweiten an der Weiterentwicklung dieser mitwirken. (Vgl. Richter, 2008:156f)

4. Das COCO-lab

Für das *COCO-lab* ist die Ausrichtung an konzeptionellem Lernen entscheidend. In der Ausstellung wird das Thema des bewussten Konsums behandelt, dabei könnte man sehr schnell der Verlockung erliegen, Entscheidungen in *richtig* und *falsch* zu unterteilen. Vermittlungsarbeit, die diesen Ansatz verfolgt, unterstellt, dass die Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler aus *falschen* Konzepten bestehen würden. Als Folge verlagert man als Lehrender seinen Fokus wiederum auf den Sachaspekt, vernachlässigt den Lernaspekt und somit die Kernidee eines subjekttheoretischen Modells. Die Vermittlungsarbeit im *COCO-lab* orientiert sich in enger Verbindung mit den Schülerinnen und Schülern an konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. Sander, 2014b; Dickel and Glasze, 2009) und folgt dabei der Auffassung, dass Konzepte gerade durch individuelle Erfahrungen und Sozialisation geprägt sind (vgl. Hellmuth, 2014:234). Dadurch soll dem Reflex bestimmte Aspekte in *richtig* oder *falsch* zu unterteilen entgegengewirkt werden. Die Verbindung zwischen der Konzeption und der praktischen Vermittlungsarbeit beziehungsweise zwischen der Sachlogik und der Lernlogik erfolgt über die Handlungsorientierung. Das heißt, dass die Aktivität der Besucherinnen und Besucher für ein entsprechendes Ausstellungserlebnis im *COCO-lab* unverzichtbar ist. Neben diesem Brückenprinzip wurden zusätzliche didaktische Prinzipien an zentraler Stelle implementiert. Lebensweltorientierung, Aktualitätsorientierung, Zukunftsorientierung, Problemorientierung, die Orientierung am Prinzip des Exemplarischen sowie Mehrperspektivität sind in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben. Nachdem im Kapitel über die didaktischen Prinzipien zuerst die grundsätzliche Bedeutung einiger dieser Prinzipien herausgearbeitet werden wird, sollen diese anschließend in einem konkreten Setting verortet werden.

Beim *COCO-lab* handelt es sich um eine Ausstellung im Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, die sich mit dem Thema *Konsum* auseinandersetzt und für Schülerinnen und Schüler zwischen dreizehn und achtzehn Jahren entwickelt wurde. Im Rahmen eines zweistündigen Workshops werden die Besucherinnen und Besucher mit vielfältigen Perspektiven des Konsums konfrontiert. *COCO* steht für *CON*scious *CON*sumers und verweist auf die aktive, partizipierende Funktion bewusster Konsumententscheidungen. Neben herkömmlicher Kaufentscheidungen werden dabei

auch mediale Konsumformen behandelt. Der Zusatz *lab* deutet an, dass es sich bei der Ausstellung um einen Lernraum handelt, der methodisch durch ein forschendes und experimentelles Setting gekennzeichnet ist. Dabei handelt es sich keineswegs um ein Labor im Sinne naturwissenschaftlicher chemischer Experimente, vielmehr werden Phänomene behandelt, die unser Leben in einer konsumorientierten Gesellschaft kennzeichnen. Das heißt, dass im *COCO-lab* sozioökonomischen Fragen nachgegangen wird. Diese werden, ganz im Sinne des Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, nicht als isoliertes Wissen, sondern in ihrer individuellen und gesellschaftlichen Relevanz erforscht.

Die Ausstellung besteht aus fünfzehn Einzelstationen und kann nur im Rahmen eines Lehrausgangs besucht werden. Diese müssen weder vollständig, noch in einer bestimmten Reihenfolge absolviert werden. Vielmehr handelt es sich um ein modulares Baukastensystem, welches vielfältige Kombinationen der Einzelstationen ermöglicht. Daraus ergeben sich eine Reihe von Vorteilen. So besteht die Möglichkeit auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und die zu behandelnden Aspekte daran anzupassen. Beispielsweise können Stationen, in denen Basiskonzepte über Themenkomplexe erarbeitet werden, angepasst an die jeweilige Gruppe, verwendet werden. Zusätzlich können Lehrerinnen und Lehrer die Rahmenbedingungen des *COCO-Workshops* so anpassen, dass dieser zu den in der Schule behandelten Themen passt. Für die Konzeption war es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler den konkreten Weg durch die Ausstellung selbst bestimmen können. Mithilfe eines TED-Abstimmungssystems teilen die Besucherinnen und Besucher ihre Interessen mit den Vermittlerinnen und Vermittlern und legen dadurch ihren Weg durch das *COCO-lab* auf demokratische Art und Weise fest. Dabei nimmt das *COCO-Parlament* als zentraler Ausstellungsraum einen entscheidenden Platz ein. Dieser ist, auch in seiner Architektur, als ein Parlament angelegt. Dort werden die Schülerinnen und Schüler mit kontroversen Themen konfrontiert, welche anschließend gemeinsam diskursiv verhandelt werden.

Die Ausstellung richtet sich ausschließlich an Schulklassen. In der Schule werden die Lernenden im Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* mit ökonomischen Themen konfrontiert. Daher spielen im Lehrplan verankerte Kompetenzorientierung, didaktische Prinzipien und Basiskonzepte des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* für die Sekundarstufe II in der Ausstellung eine wichtige Rolle. Die

dezidierte Anbindung und Ausrichtung auf Anforderungsbereiche der Schule sollen den Besuch im *COCO-lab* für Lehrerinnen und Lehrer unkompliziert und attraktiv gestalten. (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018)

Auf Grundlage eines subjekttheoretischen Modells historisch-politischer Bildung bietet das *COCO-lab* die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler ihre individuell konstruierten Konzepte an Versuchsanordnungen testen und erweitern. Dabei können Dissonanz- und Kontingenzerfahrungen gesammelt und somit Orientierungskompetenz erworben werden. Den Rahmen bietet das *COCO-lab*, die konkrete Erfahrung ist vielfältig und individuell steuerbar.

4.1. *COCO-lab* Stationen

In diesem Kapitel soll eine Auswahl von Ausstellungsstationen beschrieben werden. Die Auswahl orientiert sich einerseits an einem exemplarischen Besuch und andererseits an den bestehenden Korrelationen zu den beschriebenen didaktischen Prinzipien. Dabei lehnen sich die Ausführungen eng an die durch Thomas Marschall und mir verfassten didaktischen Begleitmaterialien an und sollen ein möglichst umfangreiches Bild des *COCO-lab* ermöglichen. Das heißt, dass die folgenden Ausführungen dem didaktischen Begleitmaterial entstammen und für die vorliegende Arbeit leicht verändert aufbereitet wurden. Auch die im Folgenden behandelten inhaltlichen Aspekte bewegen sich entlang der Beschreibungen aus dem Begleitmaterial. Dieses ist über die Webseite des Österreichischen Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum zugänglich. Durch die enge Orientierung am Begleitmaterial soll dem Anspruch einer an der Praxis orientierten Arbeit gerecht werden. Zusätzlich geht daraus auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung hervor. (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018) Auch das *COCO-lab* befindet sich im ständigen Wandel. Dieser Umstand tritt dadurch zutage, dass manche Spielkonzeptionen sich von den Ausführungen in den mit Ausstellungseröffnung zur Verfügung gestellten didaktischen Materialien unterscheiden. Die Beschreibungen der Stationen beziehen sich auf den Stand der Ausstellung zum Zeitpunkt der Abgabe der Arbeit. Mögliche zukünftige Adaptionen fließen in die Ausführungen demnach nicht ein.

Die Ausführungen zu den Stationen folgen einer festen Struktur. Neben Beschreibungen zu konzeptionellen Überlegungen, dem Setting und dem konkreten Ablauf, wird auch auf unterschiedliche Vermittlungsinteressen eingegangen (Vgl. Vielhaber, 1999). Namentlich handelt es sich dabei um ein *technisches, praktisches, kritisch-emanzipatorisches* und *konstruktivistisches Vermittlungsinteresse*. Durch die konzeptionelle Berücksichtigung dieser bestimmten Interessen können die Lehrenden einfacher bestimmte Ziele verfolgen. Das *technische Vermittlungsinteresse* erklärt Funktionsweisen bestimmter Abläufe, während das *Praktische* die behandelten Aspekte in einen persönlichen Bedeutungshorizont rückt. Das *kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse* kann auf vielfältige Art und Weise bedient werden. Im *COCO-lab* wird in diesem Zusammenhang die Frage nach Gewinnern und Verlieren bestimmter Prozesse und damit zusammenhängend die Frage nach Machtverhältnissen thematisiert. Dabei nimmt das Prinzip der Multiperspektivität eine zentrale Rolle ein. Dieses stellt gleichzeitig eine Brücke zu dem *konstruktivistischen Vermittlungsinteresse* her. So soll erkannt werden, dass Ideen oder Lösungen für bestimmte gesellschaftliche Herausforderungen individuell konstruiert werden. (Vgl. Vielhaber, 1999) Dieser Anspruch wird über jene Stationen verfolgt, welche die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion von Prozessen beinhalten (vgl. Reich, 2012:137–141). Zusätzlich werden kompetenzorientierte Lernziele formuliert. Diese bewegen sich entlang der bereits beschriebenen Anforderungsbereiche I bis III.

Selbstverständlich kann ein Ausstellungsraum, der vor allem durch Interaktion und haptische Auseinandersetzung erlebbar wird mittels einer reinen Beschreibung niemals vollständig erfasst werden. Diesen Umstand berücksichtigend befindet sich im Anhang eine Fotodokumentation der Ausstellung. Dadurch soll das *COCO-lab* auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit erfassbar gemacht werden.

Station: Begrüßungssituation und Dataming-Preisausschreiben (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:41f)

Mithilfe eines Displays werden hier vielseitige Ausprägungen von Konsum projiziert. Die Vermittlerinnen und Vermittler behandeln Fragen wie: Wo sind wir hier und warum sind wir hier? Was ist Konsum? Was sind Konsumgüter? Wo und wann konsumieren wir? Was bedeutet bewusster Konsum? Welche Rechte, Pflichten und Chancen ergeben sich

für uns? Was bedeutet die Aussage, dass wir sowohl Konsumentin und Konsument als auch Produzentinnen und Produzenten sind? Diese Fragen werden mit Bildern verwoben, die in direktem Zusammenhang mit Konsum stehen. (Aluminium-Abbau, Fleischkonsum, Werbung, Social Media, ...) Im Sinne einer kurzen Begrüßung und ersten Orientierung handelt es sich dabei lediglich um ein Anschneiden von Inhalten. Diese können in der eigentlichen Ausstellung detaillierter behandelt werden.

Eine zentrale Rolle nimmt der Hinweis auf den partizipativen Charakter der Ausstellung ein. Dieser kann abschreckend wirken, da ein herkömmlicher Museumsbesuch keine aktive Teilnahme erfordert. Daher muss betont werden, dass Kategorisierungen nach *richtigen* und *falschen* Aussagen im *COCO-lab* keine Rolle spielen.

Das Preisausschreiben ist Teil der Begrüßungssituation. Alle Schülerinnen und Schüler bekommen ein Formular in welchem sehr persönliche Fragen gestellt werden. Neben dem zur Verfügung stehenden monatlichen Geldmittel, sollen die Schülerinnen und Schüler hier auch Angaben zu ihrem liebsten Song oder ihrer Konfektionsgröße machen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Formulare in die Gewinnspielbox geworfen haben gehen sie, gemeinsam mit den Vermittlerinnen und Vermittlern, in den eigentlichen Ausstellungsbereich.

Dieses sehr kurze, fast nebenbei abgehandelte Element soll ein Bewusstsein über persönliche Daten herstellen. Vorerst wird nicht weiter darauf eingegangen, doch wird das Preisausschreiben am Ende des Ausstellungsbesuchs wieder aufgegriffen und problematisiert. Hier stehen vor allem zielgruppenoptimierte und personalisierte Werbung im Zentrum. Dabei bietet es sich an, dass eine Gewinnerin oder Gewinner gezogen wird und einzelne Angaben vorgelesen werden. Meist können die Schülerinnen und Schüler daraus rasch einen konkreten Namen ableiten.

Das *COCO lab* verfolgt hier ein technisches, praktisches und kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse. Über Fragen nach der Funktionsweise von Werbung und nach der Bedeutung für die Jugendlichen arbeiten sich die Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema der Weitergabe persönliche Daten und Konsum vor. Dabei bilden veränderte beziehungsweise miteinander verwobene Produzentinnen- und Produzenten- sowie Konsumentinnen- und Konsumentenrollen

einen Schwerpunkt. Diese Grenze kann nicht immer eindeutig gezogen werden und nimmt individuell sehr unterschiedliche Ausprägungen an.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung persönlicher Daten beschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler können die Vor- und Nachteile dieser Datenweitergabe analytisch betrachten.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie mit der Weitergabe persönlicher Daten ihr eigenes Leben gestalten.

Station: Warm Up und Debatte (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:42f)

Mithilfe des TED-Systems, einem interaktiven Abfragesystem, werden einige kurze Fragen gestellt. Alle behandeln unterschiedliche Ausprägungen von Konsum. Dabei handelt es sich um eine zentrale Station, da hier die Interessen der Gruppen herausgearbeitet werden. Davon hängt der weitere Verlauf des Ausstellungsbesuchs wesentlich ab. Die Fragen wurden bewusst so formuliert, dass sie eine eindeutige Positionierung erschweren. Dadurch soll eine diskursive Auseinandersetzung mit dem Thema provoziert werden. Es obliegt der Entscheidung der Vermittlerinnen und Vermittler ob alle Fragen oder nur ein Teil davon tatsächlich behandelt werden. Die Fragen lauten:

- Soll es auf Elektrogeräte zwei Jahre Garantie geben?
- Soll man lieber *fairtrade* oder *lokal* kaufen?
- Sollen digitale Home-Assistenten gratis und gesetzlich verpflichtend sein?
- Soll die Versorgung von Leitungs- und Trinkwasser durch private Konzerne gemanagt werden?
- Soll möglichst alles recycelt werden?
- Sollen Geräte wie z.B. Kühlschränke oder Smartmeter das Nutzungsverhalten von KonsumentInnen aufzeichnen und weiterleiten dürfen?
- Soll Fleischkonsum bestraft werden um das Klima zu verbessern?
- Sollen Konzerne gesetzlich dazu gezwungen werden, dass Produkte wie Handys oder Autos reparierbar sind, auch wenn das die Hersteller-Garantie verkürzt?

Wie in der gesamten Ausstellung spielen auch hier die Vermittlerinnen und Vermittler eine wichtige Rolle, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass bei den Schülerinnen und Schülern alle Begriffe bekannt sind. Hier werden die Grundthemen der Ausstellung Gesundheit, Soziales, Ökonomisches, Ökologisches und Politisches in einen persönlichen Zusammenhang gestellt. Interessant ist der Aspekt, dass sich bei bestimmten Fragen immer wieder Schülerinnen oder Schüler melden, um auf *unklare* Formulierungen hinzuweisen. Jedoch wurden diese bewusst so formuliert und erfüllen den Zweck miteinander ins Gespräch zu kommen. Nur so kann die Basis für eine weitere Station, die *COCO-Debatte* geschaffen werden.

Im Zentrum steht hier vor allem ein praktisches Vermittlungsinteresse. Die zentrale Aufgabe ist es also, dass die Schülerinnen und Schüler einen Zusammenhang mit ihrer Realität herstellen können. Diesen Umstand müssen auch die Vermittlerinnen und Vermittler berücksichtigen. Durch gezielte Fragen soll immer wieder der persönliche Bezug hergestellt werden. Doch auch das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse kann durch gezieltes Fragen stark betont werden.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können den individuellen Stellenwert ihrer Konsumentenscheidung beschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre getroffenen Entscheidungen begründen.
- Die Schülerinnen und Schüler können zu ihrer Entscheidung kritisch Stellung nehmen.

Die *COCO-Debatte* versteht sich als Ventil für Fragen, die während des Ausstellungsbesuchs provoziert wurden, aber nicht in ihrer notwendigen Breite behandelt werden konnten und kann jederzeit in den Ablauf integriert werden. Die Methode der Debatte, welche an der Methode des Dabattierclubs angelegt ist, bietet das Potenzial den Konstruktionscharakter von Argumentationsketten deutlich herauszuarbeiten. Durch das Einnehmen unterschiedlicher Positionen üben sich die Schülerinnen und Schüler zusätzlich in Multiperspektivität. Für die *COCO lab-Debatte* gelten folgende Spielregeln:

Jede Rednerin und jeder Redner haben 90 Sekunden Redezeit. Die erste Rednerin, der erste Redner einer Partei stellt ihre Position dar. Daraufhin darf die Opposition mit ihrer ersten Rednerin oder ihrem ersten Redner die soeben gehörten Argumente aufgreifen, entkräften und den eigenen Zugang vorstellen. Diese Abfolge wiederholt sich bis zur letzten Wortmeldung, welche die aus ihrer Sicht wichtigsten Argumente wiederholen und bekräftigen soll.

Für die *COCO-Debatte* werden zwei Gruppen benötigt. Gruppe A vertritt eine Pro und Gruppe B eine Contra-Position. Jede Gruppe kann die Reihenfolge der Rednerinnen und Redner selbst bestimmen. Insgesamt werden drei Rednerinnen oder Redner pro Gruppe benötigt. Nach einer gemeinsamen Vorbereitungsphase von ca. fünf Minuten treffen die beiden Gruppen in der *COCO-Debatte* aufeinander. Alle Schülerinnen und Schüler, die sich nicht aktiv an der Debatte beteiligen können oder wollen, übernehmen die Aufgabe der Jury und sollen die vorgebrachten Argumente abschließend auf ihre Überzeugungskraft beurteilen. Aus diesem Setting lässt sich ableiten, dass die *COCO lab-Debatte* eine spezielle Fragestellung benötigt. Diese orientiert sich an den im *Warm-Up* gestellten Fragen. Dort besonders kontrovers diskutierte Aspekte drängen sich dafür auf. Häufig werden dabei Fragen zur Privatisierung von Trinkwasser oder auch ein möglicher unter Strafe gesetzte Fleischkonsum behandelt.

COCO-kitchen (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:48f)

In der Konzeption der *COCO-kitchen* wurde die Entscheidung getroffen, das Setting der Station auf drei Gruppen festzulegen. Über die Mahlzeiten (Frühstück, Mittagessen und Abendessen) bilden sich drei Gruppen zu jeweils zwischen sieben und acht Schülerinnen und Schüler. Jede dieser Gruppen bekommt eine Person (mit den vorgegebenen Namen Lotte, Yasemin, Erwin, Harald, Mirjam) und die damit verbundenen Charakterbeschreibungen zugewiesen. Anschließend werden die Mahlzeiten durch die Vermittlerinnen und Vermittler in Form von Einkaufszetteln zugeteilt. Damit einher geht die konkrete Handlungsanweisung für die Schülerinnen und Schüler, diese Produkte mit ihrem vorhandenen Budget einzukaufen. Sie müssen also konkrete Produkte mit der aus der Personenbeschreibung herausgelesenen Priorisierung in einem Geschäft kaufen. Im Supermarkt selbst sind jedoch keine konkreten Produkte gelistet, sondern Kategorien, die sich durch die Prinzipien *bio*, *regional*, *fairtrade* und *herkömmlich* unterscheiden. Ein

zusätzlicher limitierender Faktor liegt in dem zur Verfügung gestellten Budget. Dadurch ist es für die Schülerinnen und Schüler nicht möglich, alle Produkte in Bio-Qualität zu kaufen. Die gewählten Produkte werden mit zu den Tischen genommen. Jede Gruppe stellt die Auswahl ihrer Produkte vor. Dabei soll auf die durch die Personenbeschreibung vorgegebene Priorisierung Bezug genommen werden. Das heißt, dass die Kaufentscheidung begründet werden muss. Das Spiel lässt auch eine Erweiterung in dem Sinn zu, dass die Personenbeschreibungen – in einem zweiten Spielablauf – weggelassen werden können. In dieser Situation müssen sich die Kleingruppen selbstständig auf eine Priorisierung einigen und diese in weiterer Folge auch rechtfertigen. Durch diese simple Adaptierung werden unterschiedliche Aspekte der Handlungsorientierung angesprochen.

Das Spiel lässt sehr viele Spezialisierungsoptionen offen und erfordert von den Vermittlerinnen und Vermittler große Flexibilität. Die Schwerpunkte sollen also nicht durch diese getroffen werden – vielmehr sollen die von den Schülerinnen und Schülern betonten Aspekte aufgegriffen werden. Neben einer sozialen Dimension können inhaltlich auch die ökologischen Auswirkungen von übermäßigem Fleischkonsum oder die Transportwege von Lebensmitteln behandelt werden. Die soziale Dimension wird in erster Linie durch das zur Verfügung stehende Budget bestimmt. Doch bietet das Spiel auch einen subtileren Zugang dazu. So finden die Schülerinnen und Schüler auf einem Einkaufszettel das Produkt Petersilie. Jedoch fehlt dieses im Supermarkt. Die Personenbeschreibung von Lotte umfasst jedoch einen Punkt, der ihre Vorliebe für Kräutergärten herausstreicht. Es ist also durchaus erwünscht, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Punkt herausgreifen und argumentativ verarbeiten. Die Bedeutung der Kennzeichnung von Lebensmitteln bildet einen weiteren Schwerpunkt, da die primären Entscheidungen entlang der Prinzipien *bio*, *regional fairtrade* oder *herkömmlich* getroffen werden.

Die gesamte Station weist einen relativ hohen Konstruktionscharakter auf, ein Umstand, der in der Vermittlungsarbeit eine bedeutende Rolle einnimmt. Wird dieser von den Schülerinnen und Schülern erkannt, so sollte diese Chance nicht vergeben werden, da man dadurch die Möglichkeit hat, ein auch für die Werbung wesentliches Prinzip zu betonen. Dahinter steht die Idee, dass wir in einer konstruierten Konsumgesellschaft, welche alle Konsumentinnen und Konsumenten in Zielgruppen unterteilt, leben. Der

Konstruktionscharakter über die oben beschriebenen Prinzipien kann zu einer Erkenntnis über Zielgruppen führen und erleichtert das Hinterfragen des vorgefundenen Settings.

Das Spielprinzip folgt unterschiedlichsten Vermittlungsinteressen und verwebt diese miteinander. Der Einstieg über die Personenbeschreibungen orientiert sich sowohl an einem praktischen als auch an einem konstruktivistischen Interesse. Zwar existiert für die Priorisierungen ein Muster, doch kann dieses argumentativ durchbrochen werden. Somit können die Schülerinnen und Schüler aus einer Personenbeschreibung vielfältige Reihungen ableiten. Durch die Einkaufszettel wird ein technisches Vermittlungsinteresse verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler müssen mit einem vorgegebenen Budget eine festgelegte Zahl von konkreten Lebensmitteln nach bestimmten Prinzipien einkaufen. Im Prozess des Einkaufens kann ein kritisch-emanzipatorisches Interesse im Zentrum stehen. Um die Übung nicht zu einer Rechenaufgabe verkommen zu lassen, ist hier die Aktivität der Vermittlerinnen und Vermittler gefragt. Die Konsumententscheidung darf den Schülerinnen und Schülern nicht zu einfach gemacht werden. Dazu bietet es sich an, dass die Vermittlerinnen und Vermittler konträre Positionen zu den Schülerinnen und Schülern einnehmen. Schließlich bietet die Präsentation der Produkte und der damit einhergehenden Entscheidungen die Möglichkeit der Reflexion und Diskussion in einem kritisch-emanzipatorischen Verständnis.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können Texte sinnerfassend lesen und Schlüsse daraus ableiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Produkte in Kategorien wiederfinden und erlangen dadurch eine Sachkompetenz.
- Die Schülerinnen und Schüler können die getroffenen Entscheidungen argumentativ untermauern und erkennen, dass hier verschiedene, persönliche Positionen eine Rolle spielen.
- Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Konsumrelevanz individueller Konzepte für die Kategorien *bio*, *regional*, *fairtrade* und *herkömmlich*.

Energie-Maschine (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:50)

Zentrales Thema dieser Station ist der stetig wachsende globale Energieverbrauch. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in zwei Gruppen auf: Die Energieproduzenten und die Energiekonsumenten. Die Produktion geschieht durch körperliche Aktivität und nur, wenn diese stetig vorangetrieben wird, kann die zweite Gruppe ihren energieintensiven Tätigkeiten nachgehen. Konkret bedeutet das, dass eine Gruppe konstant an einem Seil ziehen muss, um der anderen die Betätigung an dem *Flipper* zu ermöglichen. Dadurch wird die Frage nach der Notwendigkeit des Energieverbrauchs gestellt. Zusätzlich bietet die Station die Möglichkeit, Energiegewinnung mit dem Energieverbrauch in Relation zu setzen. Beide Größen werden angezeigt und durch den typischen Energieverbrauch bestimmter Waren, Handlungen oder Dienstleistungen ergänzt. Diese Ergänzung erfolgt mittels einer Wandgrafik, die den Energieaufwand unterschiedlicher Alltagsabläufe darstellt.

Neben dem technischen Vermittlungsinteresse der Wandgrafik, steht für die Energie Maschine sowohl ein praktisches als auch kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse im Zentrum. Durch die enge Verknüpfung dieser beiden Aspekte, in Form von körperlicher Anstrengung, will das *COCO-lab* die kritische Auseinandersetzung in einem persönlichen Setting fördern. Das heißt, dass der individuelle Energieverbrauch nicht losgelöst von der Energieproduktion betrachtet werden kann.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können alltägliche Aktionen mit einem gewissen Energieverbrauch in Kontext setzen.
- Die Schülerinnen und Schüler können den Energieaufwand unterschiedlicher Tätigkeiten miteinander vergleichen.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihren persönlichen Energieverbrauch kritisch hinterfragen.

Vlogging (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:51f)

Das *COCO-Vlogging* basiert auf dem Phänomen der Online-Influencer. Der Name leitet sich aus der Verbindung zwischen Blog und Video, dem Video-blogging, ab. Dabei

handelt es sich um Personen, meist Jugendliche, die scheinbar authentische Videos von sich in unterschiedlichen Situationen machen und dabei bestimmte Produkte verwenden. Es handelt sich also um eine Form von Werbung, die erstens nicht ohne Weiteres als solche erkennbar ist und zweitens durch ihre lockere und unkomplizierte Präsentation einen wesentlichen Beitrag zu Identitätskonstruktionen von Jugendlichen leistet. Das Verständnis von Individualität lässt sich dahingehend beschreiben, dass Konsum als Mittel der Distinktion gesehen wird. Neben den klassischen Luxusgütern betrifft dieser Umstand in zunehmenden Maß auch Produkte des täglichen Gebrauchs. Neben Kosmetika und Lifestyle-Produkten sind hier auch Lebensmittel zu nennen. In der Konzeption folgt das *COCO-lab* dem realen Vorbild dahingehend, dass es sich um persönliche Botschaften handeln soll, die den Anschein erwecken, dass es sich dabei um einen gut gemeinten Rat einer Freundin oder eines Freundes handeln würde. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer Studiosituation. Dort bekommen sie die Aufgabe beziehungsweise die Möglichkeit, sich selbst als Influencer zu versuchen und gemeinsam ein Werbevideo aufzunehmen. Dafür wird eine Produktpalette zur Verfügung gestellt. Um die möglichen Näherungsversuche für die Schülerinnen und Schüler niederschwellig zu gestalten, befinden sich auf der Rückseite der Produkte kurze Sprüche oder ein prägnantes Statement. Damit bietet die Station den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich zu orientieren und nimmt den Druck, dass sie in kurzer Zeit kreativ sein müssen. Folgende Elemente stehen zur Wahl:

- Party Deko
- Chips/Snacks
- Soft Drinks
- Deo
- Handy
- Fitness-Schlankheits-Beauty-Shake
- Food-Service

Zusätzlich zu den Schauspielerinnen und Schauspielern bedienen die Schülerinnen und Schüler auch die Kamera oder betätigen sich als Regisseurin und Regisseur. Die Station ist dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen für diesen performativen Zugang erreichbar sein müssen. Das heißt auch, dass die Vermittlerinnen und Vermittler sich dabei weitgehend im Hintergrund halten sollen. Erwachsene oder Lehrende wirken in solchen Situationen häufig als Hemmschuh. Der fertige Clip wird direkt im Anschluss

betrachtet und besprochen. Selbstverständlich können alle Gegenstände der Ausstellung oder auch Mitgebrachte verwendet werden. Die Erfahrung hat gezeigt, dass dann die spannendsten Videos entstehen, wenn nicht auf die vorbereiteten Produkte zurückgegriffen wird.

Neben einem technischen Vermittlungsinteresse stehen hier ein kritisch-emanzipatorisches sowie ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse im Vordergrund. Während durch das Handling der technischen Ausstattung weniger extrovertierte Schülerinnen und Schüler an den Inhalten partizipieren können, bieten die kurzen Werbesprüche die Möglichkeit virtuelle Realitäten zu konterkarieren, zu dekonstruieren oder neu zu konstruieren. Die Zugänge sind so vielfältig wie die Schülerinnen und Schüler selbst. Von Seiten der Vermittlerinnen und Vermittler ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass die Jugendlichen genug Spielraum erfahren, um sich die Inhalte eigenständig erarbeiten zu können.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Tätigkeit von Influencern als Werbung erkennen.
- Die Schülerinnen und Schüler finden ihren eigenen Weg von der Rekonstruktion über die Dekonstruktion zur Konstruktion von Wirklichkeiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre eigene Position als handelnde Akteure kritisch reflektieren.

Schein+Sein (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:53f)

Schein+Sein behandelt die Thematik von Produktdesigns und Verpackungsgestaltung im Sinne einer Profitmaximierung. Dabei handelt es sich um eine kleine Anzahl von virtuellen Schaubildern, durch die ein Bewusstsein dafür geschaffen werden soll. Der gemeinsame Nenner aller hier präsentierten Bilder ist also die Vergleichbarkeit. In österreichischen Supermärkten muss ein Grundpreis zu den Produkten angegeben werden. Dieser hat die Aufgabe, eine Vergleichbarkeit zu garantieren beziehungsweise herzustellen. Als klassisches Beispiel kann hier die Müsli- oder die Chipsverpackung angeführt werden. Häufig findet man in Supermärkten Packungen, die sich in Form und Größe kaum unterscheiden. Als entscheidenden Faktor lässt sich die jeweilige Füllhöhe

identifizieren, da nur diese Aussagen über die tatsächlich enthaltene Menge trifft. Zusätzlich wird am Beispiel von Ketchup das Prinzip verhandelt, dass Packungsgrößen nicht immer gleich groß bleiben. Bei einer Verkleinerung der Packung bei gleichzeitigem Beibehalten des Preises kann in diesem Zusammenhang von einer verschleierte Preiserhöhung gesprochen werden. Am Beispiel von Kaffeekapseln und Kaffeebohnen tritt ein besonders deutlicher Preisunterschied zu Tage. Selbstverständlich handelt es sich dabei um eine didaktische Verkürzung, da sich die Produktionsabläufe zwischen reinen Bohnen und Kapseln deutlich unterscheiden. Im Sinne einer kritischen Beschäftigung soll diese Konstruktion von den Schülerinnen und Schülern erkannt und angesprochen werden. Das inhaltliche Sicherheitsnetz bilden hier wieder die Vermittlerinnen und Vermittler, die dieses Problem ansprechen sollen. Hier bietet sich eine Verbindung mit der *COCO-Debatte* an.

Schein+Sein verfolgt sowohl ein technisches als auch ein praktisches sowie kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse. Anhand des Produktdesigns werden Prinzipien der Preisverschleierungen sichtbar gemacht. Mithilfe des Grundpreises und der damit verbundenen Vergleichbarkeit erfolgt die Überführung in einen für Jugendliche praktischen Horizont.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können Produktdesign und Preisgestaltung miteinander in Beziehung setzen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen Zusammenhang zwischen Preis und Menge.
- Die Schülerinnen und Schüler können konkrete Preisgestaltungen kritisch hinterfragen und sind zu selbstständigen Vergleichen ermächtigt.

Preis+Wert und Ereignisrad (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:54–58)

Wie der Name verrät, richtet sich das *Preis+Wert-Spiel* sehr stark auf ein Verständnis der Kategorien Preis und Wert. In einem rein ökonomischen Sinn handelt es sich dabei häufig um Synonyme. Dabei macht es im Zusammenhang einer realitätsnahen Behandlung wirtschaftspolitischer Themen durchaus Sinn, diese Begriffe von ihrer Bedeutung unterschiedlich aufzufassen. So können knappe Güter, die einen hohen Preis

besitzen, für bestimmte Gruppen innerhalb einer Gesellschaft wertlos sein. In Debatten um öffentliche Güter tritt der Unterschied häufig und deutlich zutage. Am Beispiel der Ressource Wasser sieht man, dass die Umwandlung eines öffentlichen in ein privates Gut wesentlich von Interessen und Machtverhältnissen geprägt ist. Die Frage begleitet uns über mehrere Stationen des *COCO-lab* und kann so immer wieder von einer neuen Seite betrachtet werden. Konzeptionell wurde das *Preis+Wert-Spiel* nahe am Ereignisrad positioniert. Beide Spiele beinhalten die Frage welchen Preis ein bestimmtes Produkt oder Gut wert ist, doch mit leicht, aber entscheidend, veränderten Bedingungen. Die Grundlage des *Preis+Wert-Spiels* liefern Personenbeschreibungen. Damit wird eine individuelle beziehungsweise perspektivische Komponente explizit betont. Zusätzlich verläuft der Spielablauf hier stärker pfadabhängig. Für jede Person existiert tatsächlich eine eindeutig zuordenbare Version. Aus dieser scheinbaren Eindeutigkeit ergibt sich ein geringeres Komplexitätsniveau für die Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet auch, dass *Ereignisrad* und *Preis+Wert* nicht in einem Besuch gespielt werden wird.

Das Spiel benötigt fünf Gruppen zu je ca. fünf Schülerinnen und Schüler. Jede Gruppe bekommt eine kompakte Personenbeschreibung zugeteilt. Diese besticht durch sehr konkrete Angaben ihrer Bedürfnisse. In einem nächsten Schritt bekommt jede Gruppe drei Varianten eines Produktes vorgelegt. Die Aufgabe des Teams ist es nun, die passendste Variante auszuwählen und die Wahl zu begründen. Insgesamt stehen sieben Personen zur Verfügung. Fünf sind einem eindeutigen Produkt mit einer erkennbaren Präferenz zugeordnet, zwei Personen dienen als Joker. Das heißt, die klassische Spielvariante sieht vor, dass jene fünf Personen auf die Gruppen aufgeteilt werden, die über eine konkrete Zuweisung verfügen. Dadurch können Werbe- und Algorithmus-Konzepte behandelt werden, die Konsumenten den Eindruck vermitteln, dass Produkte auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten sind. Tatsächlich sind diese häufig weit davon entfernt. Vielmehr werden Eigenschaften und Verhaltensweisen in Cluster zusammengefasst und daraus Zielgruppen definiert. Aufgabe der Werbung ist es also sehr häufig, dass bei möglichst großen Gruppen von Menschen Bedürfnisse geweckt werden. Somit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese mittels einer Kaufentscheidung in einen Bedarf umgelegt werden und den unternehmerischen Umsatz wachsen lässt.

Die zwei Joker-Personen sind keinem Produkt eindeutig zugewiesen. So kann in einem gemeinschaftlichen Prozess darüber reflektiert werden, für welches Produkt und welche

Variante sich diese entscheiden würden. Die Varianten bestechen durch eine große Menge an Informationen und Begriffen, die so ausgewählt wurden, dass sie vielfältige Anknüpfungspunkte bieten. Unklarheiten können mithilfe von zur Verfügung gestellten Tablets in eigenständiger, aber geleiteter Recherche geklärt werden. Die Internetseite www.konsumentenfragen.at (vgl. Sektion Konsumentenschutz, 2019) bietet dafür den Rahmen. In einem dialogischen Prozess werden die getroffenen Entscheidungen mit dem Plenum geteilt. Die Begründung der Wahl steht hier im Zentrum. Positionen der anderen Gruppen können eingeholt werden und zu kontroversen Diskussionen führen.

Durch das zugeschnittene und pfadabhängige Setting des *Preis+Wert*-Spiels setzt sich dieses vom Ereignisrad ab. Gleichzeitig müssen die Inhalte beider Stationen in relativer Nähe zueinander positioniert werden, da die Kategorien Bedarf und Bedürfnis niemals unabhängig von Preis und Wert existieren können.

Die auf konkrete Varianten zugeschnittenen Personenbeschreibungen wurden unter Berücksichtigung eines technischen Vermittlungsinteresse konzipiert. Dabei handelt es sich um eine didaktische Konstruktion, die im Laufe des Spiels aufgelöst werden muss. Diese Auflösung und der damit verbundene Wechsel im Vermittlungsinteresse kann mithilfe der zwei Joker-Personen oder auch durch die Arbeit der Vermittlerinnen und Vermittler vollzogen werden. Neben einer für die Schülerinnen und Schüler interessanten praktischen Relevanz können die Inhalte zumindest kritisch-emanzipatorisch behandelt werden. Aus dem Vergleich zwischen Leistungsumfang und Preis der Varianten einerseits und der persönlichen Präferenzen andererseits können Fragen entworfen werden, die sich mit der Zusammenstellung von Produktpaketen befassen. Warum passen Produktpakete selten exakt auf persönliche Präferenzen und welche Interessen stehen hinter einer solchen Praxis?

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können Strategien zur Ordnung von großen Angebotsmengen entwickeln und anwenden.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen einen Zusammenhang zwischen Individualität und Konsum.
- Die Schülerinnen und Schüler können zur Klärung unbekannter Variablen selbstständig auf Serviceangebote zurückgreifen.

Das *Ereignisrad* beschäftigt sich mit einem volkswirtschaftlichen Verständnis der Konzepte Bedürfnis und Bedarf. Das heißt, dass das Bedürfnis in diesem Verständnis als Wunsch gesehen werden kann. Um einen Bedarf im volkswirtschaftlichen Sinn handelt es sich dann, wenn eine Person Geld ausgibt um ein Bedürfnis zu stillen (vgl. Hitz et al., 2010:120). In diesem Zusammenhang nehmen bewusste Konsumententscheidungen eine wichtige Rolle ein. Neben dem Kauf von Lebensmitteln, die in der *COCO-kitchen* behandelt werden, stehen hier vor allem Luxusgüter und Versicherungen im Zentrum. Luxusgüter erfüllen eine Identitäts- und Distinktionsfunktion. Die Schülerinnen und Schüler sind von dieser Entwicklung keinesfalls ausgenommen. Auch Versicherungen bedienen ein in den Menschen tief verankertes Bedürfnis nach Sicherheit. Hierbei handelt es sich um ein Gut, für welches wir bereit sind Geld auszugeben. Gleichzeitig ist damit die Hoffnung verbunden, dass wir es niemals benötigen werden. Neben der KFZ-, der Haushalts- und der Lebensversicherung werden Luxusgüter wie Smartphone aber auch Dienstleistungen wie Fitnesscenter und Friseurbesuche oder Entertainment-Pakete behandelt. Auch der Bereich der Onlinebestellung kann hier bearbeitet werden.

Das Spiel wird in fünf Kleingruppen zu jeweils ca. fünf Schülerinnen und Schülern gespielt. Wie bereits erwähnt stehen acht Missionen (KFZ- Versicherung, Haushaltsversicherung, Lebensversicherung, Smartphone, Fitnesscenter, Friseurbesuch, Entertainment-Pakete und Onlinebestellung) zur Verfügung. Die Auswahl dieser kann entweder gänzlich dem Zufall überlassen werden oder es werden Schwerpunkte gesetzt, indem beispielweise Versicherungen weniger stark präsent sind. Durch die konzeptionelle Gestaltung in Missionen (im Gegensatz zu Personenbeschreibungen bei *Preis+Wert*) positionieren wir das Spiel näher an der Kategorie Bedarf. Zusätzlich geben wir dem Bedürfnis dahingehend Platz, indem die Missionen nur dadurch sinnvoll behandelt werden können, dass für die Entscheidungsfindung in den jeweiligen Gruppen auf bereits vorhandene Präkonzepte zugegriffen werden muss. Dadurch werden die Inhalte für die Schülerinnen und Schüler anschlussfähig und die Möglichkeit geschaffen, individuelle Konzepte zu erweitern.

Aktiv gespielt werden jedenfalls fünf Missionen. Diese werden zufällig an die Gruppen vergeben. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Überblick verschafft haben, stehen ihnen Themenkarten zur Verfügung. Diese beinhalten für jede Mission

drei Varianten mit einer umfangreichen Beschreibung. Gruppenintern müssen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Variante einigen. Die Aufgabe der Vermittlerinnen und Vermittler besteht darin, dass diese den Gruppen mittels eines Rades Ereignisse zuweisen. Das Ereignisrad wird gedreht, bei jedem Dreh bekommt jede Gruppe eine für sie individuelle Problemstellung zugeteilt. Diese ist mit einer konkreten Handlungsanweisung verknüpft. Durch die Brille des Ereignisses soll die gewählte Variante reflektiert werden. Um einen selbsterarbeiteten Erkenntnisgewinn zu ermöglichen, werden den Schülerinnen und Schülern in dieser Situation Tablets zur Verfügung gestellt. Mit diesen haben sie die Möglichkeit sowohl unklare Begriffe zu klären als auch konkrete Anweisungen zu erfüllen. Alle für die Bearbeitung der Aufgaben notwendigen Informationen werden auf der Internetseite www.konsumentenfragen.at (vgl. Sektion Konsumentenschutz, 2019) bereitgestellt und können unter Anleitung recherchiert werden. Eine abschließende Beurteilung ihrer Wahl kann dahingehend gesteuert werden, dass es sich bei Konsumententscheidungen häufig um unsichere, nicht planbare Ereignisse handelt. Eine Aussage darüber, ob die Wahl *richtig* oder *falsch* war, kann hier also nicht getroffen werden. Schließlich sollen die partikular erarbeiteten Inhalte mittels einer Präsentation für die Mitschülerinnen und Mitschüler zugänglich gemacht werden.

Die Missionen folgen sehr stark einem praktischen Vermittlungsinteresse. Gerade durch die Verknüpfung mit in der Gruppe vorhandenen Präkonzepten wird dieses noch verstärkt. Die Varianten verfolgen einerseits ein technisches Vermittlungsinteresse, erweitern dieses aber durch persönliche Präferenzen. Dadurch soll die Entscheidung aus einem kritisch-emanzipatorischen Prozess fallen.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können eine Entscheidung aus klaren Vorgaben ableiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können aus einer Vielzahl von Informationen die für ihre Situation entscheidenden Aspekte identifizieren.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass konkrete Entscheidungen von einer Vielzahl von Variablen abhängig sind, von denen nicht immer alle bekannt sind.

Collective Consumers und Creative Consumers (vgl. Schoiswohl and Marschall, 2018:58–60)

Die Station der *Collective Consumers* behandelt den individuellen und kollektiven Handlungsspielraum aus Sicht der Konsumentinnen und Konsumenten und Produzentinnen und Produzenten. Dabei spielt Multiperspektivität eine bedeutende Rolle. Neben sozialen, ökologischen und ökonomischen wird auch technischen Perspektiven Raum gegeben. Die Slide-Show behandelt partizipative und innovative Zugänge im Zusammenhang mit Herausforderungen, die mit einer Konsumgesellschaft einhergehen. Die Beispiele stammen aus der Lebensmittelbranche, dem Wohnungsmarkt, den elektronischen Medien und aus dem Bereich der Umweltverschmutzung.

Neben einem praktischen verschreibt sich die Station der *Collective Consumers* vornehmlich einem kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse. Zweiteres wird hier als Bedingung für die Umsetzung gesehen und vermittelt.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen negative Auswirkungen einer Konsumgesellschaft.
- Die Schülerinnen und Schüler können individuelle Problemlösungen formulieren.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass zur Lösung großer gesellschaftlicher Herausforderungen alle tätig werden können.

Gemeinsam mit den Besucherinnen und Besuchern sollen bei der Station *Creative Consumers* Überlegungen angestellt werden, die zur Bewältigung von für Schülerinnen und Schüler relevante Probleme herangezogen werden können. In Gruppenarbeiten sollen innerhalb von etwa 20 Minuten nachhaltige Business-Ideen entwickelt werden. Im Ausstellungsbetrieb ist eine enge Verbindung zwischen den Stationen *Collective* und *Creative Consumers* vorgesehen.

Zentrale Anker können Recyclingprojekte oder Reparaturnetzwerke sein. Damit im engen Zusammenhang stehen auch Upcyclingprojekte, die aus Abfällen neue, hochwertigere Produkte herstellen. Eine weitere Stoßrichtung kann in verschiedenen Sharing-Ideen liegen. Die Vermittlerinnen und Vermittler nehmen hier eine besonders

wichtige Rolle ein. Durch das sehr offen gestaltete Setting müssen sie im Bedarfsfall immer wieder mit konkreten Vorschlägen und Ideen zur Verfügung stehen. Diese dürfen jedoch keineswegs als fertige Konzepte präsentiert werden, sondern sollten sich vielmehr als Impuls für die Jugendlichen verstehen. Nachdem kreative Lösungskonzepte erarbeitet wurden, werden diese dem Plenum präsentiert.

Ein wichtiger Punkt liegt hier im Begriff der *Innovation*. Mit diesem ist eine scheinbar homogene Bedeutung verbunden. Bei näherer Betrachtung lässt sich diese sowohl in einem technischen als auch sozialen Verständnis betrachten. Je nachdem welches Innovationsverständnis einer Idee zugrunde liegt, kann dieses maßgeblichen Einfluss auf die konkrete Gestaltung nehmen. Zusätzlich lässt der Begriff eine Unterscheidung zwischen Prozess- und Produktinnovationen zu. Während ersterer für die Optimierung bestehender Abläufe steht, meint Produktinnovation eine tatsächliche Neuerung.

Neben einem praktischen, verfolgt die Station der Creative Consumer vor allem ein kritisch-emanzipatorisches sowie ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse. Praktisch ist es vor allem dadurch, dass niemand aus der Verantwortung genommen wird, kreative Lösungen zu erarbeiten. Durch die inhaltliche Ausrichtung auf Nachhaltigkeit und Innovation wird ein kritisch-emanzipatorisches Interesse verfolgt. Dabei können Überlegungen angestellt werden, wie Nachhaltigkeit, Innovationen und Business-Modelle zusammenpassen. Die eigenständige Konzeptentwicklung durch die jugendlichen Ausstellungsbesucherinnen und Besucher verfolgt zusätzlich ein konstruktivistisches Vermittlungsinteresse.

Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Herausforderungen benennen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie an der Lösung dieser Herausforderungen mitwirken können.
- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Ideen entwickeln und diese entsprechend präsentieren.

Vor allem die Stationen *Creative* und *Collective Consumers* haben die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler nicht orientierungslos in einer unübersichtlichen und

kontingenten Konsumwelt zurückzulassen. Für den konkreten Workshop bedeutet das, dass diese Stationen kaum variabel sind.

4.2. Didaktische Prinzipien und ihre Verortung im COCO-lab

„Didaktische Prinzipien präzisieren das zuvor entwickelte subjekttheoretische Modell historisch-politischer Bildung, indem sie helfen, die Lerngegenstände sowie die Methoden und Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden. Sie regulieren den Zugriff auf die Objektebene, [...] sowie auf die zur Verfügung stehenden Methoden und Medien.“ (Hellmuth, 2014:215)

Über didaktische Prinzipien wird die Möglichkeit geschaffen, bestimmte Phänomene, sei es politische oder sozioökonomische, für Lernende zugänglich zu machen. Für das *COCO-lab* nimmt die Verbindung von Objekt- und Subjektebene beziehungsweise von Sach- und Lernaspekt aus subjekttheoretischer Sicht eine bedeutende Rolle ein.

Dieses Kapitel erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr sollen hier die explizit für das *COCO-lab* mitgedachten didaktischen Prinzipien ihren Platz finden. In der Tradition der restlichen Arbeit nähren sich diese aus einer politikdidaktischen (vgl. Sander, 2014a:241–292) und sozioökonomiedidaktischen (vgl. Hedtke, 2018a) Perspektive. Der hier verfolgte Ansatz weist eine strikte Trennung dieser Perspektiven von sich und betont stattdessen das Verständnis darüber, dass beide Themenfelder eng miteinander in Verbindung stehen. Vergleichbares gilt für die angeführten Prinzipien selbst. Diese bezeichnet Sander als Scheinwerfer, die dazu in der Lage sind, Problemfelder unterschiedlich auszuleuchten. Dabei ist eine Überschneidung der einzelnen Prinzipien nicht nur unvermeidbar, sondern durchaus wünschenswert, da erst dadurch von einer gelungenen didaktischen Konstruktion gesprochen werden kann. Zusätzlich kann durch das Bild der Scheinwerfer und der Beleuchtung nachvollzogen werden, dass aus der Gewichtung der didaktischen Prinzipien zueinander bestimmte Akzente gesetzt werden können. (Vgl. Sander, 2008:190f)

Das folgende Kapitel verknüpft die darin enthaltenen Ausführungen über ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung mit konkreten, daraus resultierenden, didaktischen Entscheidungen. Diese werden in erster Linie in Form didaktischer Prinzipien behandelt. Dabei liegt der Schwerpunkt keineswegs auf der vollständigen Präsentation einer Fülle solcher Prinzipien, sondern folgt in seiner Auswahl der Bedeutung für das *COCO-lab* – ein Prozess indem sich nicht immer valide Aussagen bezüglich der hierarchischen Stellung der einzelnen Prinzipien treffen lassen. Diesen Aspekt berücksichtigend habe ich mich dafür entschieden, dass es sich bei den

detailliert vorgestellten didaktischen Prinzipien um jene handelt, die aus dem Spannungsfeld zwischen politischer und sozioökonomischer Bildung erwachsen. Dennoch: Ein *COCO-lab* ohne Prinzipien wie Aktualitäts- und Zukunftsorientierung, Kompetenzorientierung oder Problemorientierung ist keinesfalls vorstellbar. Nichtsdestoweniger erscheint mir eine umfangreiche Darlegung der Summe aller Prinzipien für die vorliegende Arbeit weder realisierbar noch sinnvoll oder zielführend.

4.2.1. Handlungsorientierung

„Handlungsorientierung bedeutet nicht, lediglich spontane Erfahrungen und Bedürfnisse zu nutzen und bloßes Tun oder bloße Spielerei zu inszenieren. Die Planung und Verarbeitung des Handelns durch Distanzierung und Reflexion, also Kognitivierung und Bewertung, machen Handlungsorientierung zu einem fachdidaktischen Prinzip.“
(Reinhardt, 2014:281)

Auf einer allgemeinen Ebene meint Handlungsorientierung die „selbstständige Beschäftigung des Lernenden mit dem Lerngegenstand“ (Hellmuth, 2014:252). Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip ist dabei keineswegs neu. Vielmehr geht sie auf die Forderung Pestalozzis zurück, nachdem lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi zitiert nach Hellmuth, 2014:198) vonstattengehen soll. Auch Kindermuseen haben sich diesem Prinzip angenommen und entwickeln ihre Programme unter der Prämisse „hands on, minds on, hearts on!“ (Verein Zoom Kindermuseum).

Wie bereits aus Abbildung sechs im Kapitel über ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung deutlich hervorgeht, nimmt die Handlungsorientierung eine herausragende Rolle innerhalb der dafür relevanten didaktischen Prinzipien ein. Durch die Handlungsorientierung wird die Objektebene mit der Subjektebene verbunden (vgl. Hellmuth, 2014:197f) und damit entfremdetem Lernen entgegengewirkt. Bei näherer Betrachtung der Bedeutung des Begriffs *Handeln* offenbaren sich sehr unterschiedliche Facetten. In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis beschreibt der Begriff ein mit einem subjektiven Sinn verbundenes Verhalten. Bezogen auf das Handeln anderer kann der Begriff *soziales Handeln* verwendet werden (vgl. Reinhardt, 2014:275). Damit offenbart sich ein grundlegendes Verständnisproblem, das darin besteht, dass sich Handeln auch als „monologisches

Schweigen“ (Reinhardt, 2014:275) vollziehen und somit nicht nur auf eine körperliche Aktivierung der Lernenden reduziert werden kann (vgl. Düvel and Körber, 2012:160f).

Düvel und Körber betonen zwei Aspekte der Handlungsorientierung: Während die methodische Gestaltung von Lernarrangements, wie sie sich zum Beispiel in Rollenspielen, Fallstudien oder Projektunterricht zeigt, als methodischer Aspekt bezeichnet werden, betont der Curriculare Aspekt die Auswirkungen einer sich verändernden Arbeitswelt auf Auszubildende. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass selbständiges Planen und Durchführen von Arbeitsschritten zunehmend als Schlüsselqualifikationen vorausgesetzt werden. Handlungsorientierung bereitet also dahingehend auf den Einstieg in das berufliche Leben vor, dass die an den Menschen gestellten Anforderung im Zusammenhang mit einer zunehmenden Globalisierung ganzheitliche und prozessorientierte Ausrichtung benötigen. (Vgl. Düvel and Körber, 2012:153f) Um eine Trivialisierung des Prinzips der Handlungsorientierung zu vermeiden, können verschiedene Konzepte desselben unterschieden werden.

Handlungsorientierung als Nachvollziehen und Erfahrungslernen beruht auf der Idee, dass sich abstrakte Inhalte negativ auf die Motivation und die kognitive Verarbeitung der Lernenden auswirkt. Handeln in diesem Sinn bedeutet, etwas selbst zu tun. Dadurch können die Motivation sowie die Attraktivität sich mit einem Inhalt/Prozess/Objekt auseinanderzusetzen steigen. Dieser Umstand führt weiter dazu, dass der Reflexion besondere Bedeutung zukommen muss, da eine simple nachahmende Tätigkeit nicht zwingend einen Erkenntnisgewinn nach sich zieht. Im *COCO-lab* begegnet man dieser Form der Handlungsorientierung bei der *Vlogging* Station. Dabei erfahren die Schülerinnen und Schüler weniger wie das Leben als Videobloggerin oder Videoblogger abläuft, vielmehr entstehen Bruchlinien zu ihrem eigenen alltäglichen Leben. Diese Kontraste sollen in der Vermittlungsarbeit aufgenommen und in einer sozialen, kulturellen und ökonomischen Dimension verhandelt werden. Die Wiederholung der Handlung im Sinne einer Kompetenzsteigerung ist dabei nicht notwendig. (Vgl. Düvel and Körber, 2012:161f)

Handlungsorientierung als selbstständige Re-Konstruktion bezieht ihre Stärke daraus, dass durch das Nachvollziehen von modellhaften Konzepten die Anschaulichkeit dieser erheblich gefördert wird. Das *Ereignisrad* sowie das *Preis+Wert-Spiel* fühlen sich diesem Zugang verpflichtet. Diese behandeln ein volkswirtschaftliches Verständnis der

Kategorien Bedürfnis und Bedarf (vgl. Hitz et al., 2010:120). Durch das Spielsetting werden die Schülerinnen und Schüler in die Situation versetzt, dass sie sich aus vorgefertigten Angebotsvarianten für eine passende entscheiden und diese Entscheidung auch begründen müssen. Die beiden Stationen unterscheiden sich dahingehend, dass das *Ereignisrad* den Fokus auf die tatsächliche Schülerinnen- und Schülergruppe legt, während im *Preis+Wert-Spiel* auf die jeweilige zur Verfügung gestellte Charakterbeschreibung eingegangen werden muss. Der Kern der Stationen liegt in der Klärung von Begriffen der zugrundeliegenden Varianten und in der Ermittlung von entscheidungsrelevanten Informationen hinsichtlich des Bedürfnis-Bedarfs-Konzepts. Über die anschließenden Ereignisse wird eine Dimension über gesicherte oder nicht gesicherte Aspekte hinzugefügt. Es handelt sich also um ein Modell der Entscheidungsfindung in einem sozioökonomischen Kontext und damit um ein Vorgehen, das zu einem hohen Grad durch Unsicherheit gekennzeichnet ist. Durch die in der Station enthaltenen Niveaustufen ergibt wiederholtes Spielen dahingehend einen Sinn, dass dadurch verschiedene Verfahrensweisen gewonnen werden können. (Vgl. Düvel and Körber, 2012:162)

Handlungsorientierung als simulatives Handeln beschreibt die simulative Lösung von konstruierten Problemen. Dabei müssen sich die Schülerinnen und Schüler in eine bestimmte Situation versetzen und ein damit verbundenes Problem lösen. Düvel und Körber streichen heraus, dass es sich bei diesem Vorgehen um ein Handeln unter bestimmten Bedingungen handelt. Diese Bedingungen orientieren sich am Spielzweck und unterscheiden sich daher erheblich von den Handlungsbedingungen ihrer eigenen Lebenswelt. Die Konstruktion der *COCO-kitchen* folgt diesem Verständnis von Handlungsorientierung indem die Schülerinnen und Schüler auf ihren Einkaufslisten zwar konkrete Produkte vorfinden, diese werden in der anschließenden Einkaufssituation jedoch in Form von Kategorien repräsentiert. Durch die daraus entstehende Kontrastierung zur Alltagswelt verlagert sich der Fokus auf die Kategorien und die damit verbundenen Prinzipien. Das bedeutet, dass durch die konzeptionelle Ausrichtung der *COCO-kitchen* an der Handlungsorientierung als simulatives Handeln die Vermittlung von Konzepten wie *bio*, *fairtrade*, *vegan* oder *herkömmlich* deutlich erleichtert wird. (Vgl. Düvel and Körber, 2012:162f)

Handlungsorientierung als Orientierung auf ein eigenes gegenwärtiges Handeln in der Gesellschaft steht für die Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern in ihrer eigenen Lebenswelt. Damit wird sowohl der Forderung nach Schülerinnen- und Schülerorientierung als auch der nach aktuellen Inhalten nachgekommen. Die zweite Version der *COCO-kitchen* betont diesen Aspekt stärker. Hier werden die Entscheidungen nicht durch vorgegebene Charaktere, sondern durch die Besucherinnen und Besucher selbst beeinflusst. In diesem Zusammenhang ist auf einen wichtigen Umstand in der Vermittlung hinzuweisen. Handlungsorientierung in diesem Verständnis bedeutet, dass gesellschaftliches Handeln als Ergebnis einer thematischen Auseinandersetzung gesehen wird. Dadurch gewinnt notwendigerweise ein geschärfter Blick auf das im Beutelsbacher Konsens festgeschriebene Indoktrinationsverbot an Bedeutung. Das Spannungsfeld lässt sich so beschreiben, dass einem Handeln aufgrund einer Einsicht der Vorzug gegenüber dem Handeln im Gewinnen einer Einsicht gegeben werden muss. (Vgl. Düvel and Körber, 2012:163–165)

Handlungsorientierung als Orientierung auf ein Selber-Denken beschreibt schließlich den Umstand, dass eigenes Handeln und eigenes Denken sich gegenseitig unterstützen (vgl. Düvel and Körber, 2012:165). Die Station *Creative Consumers* verfolgt diesen Ansatz, indem die Schülerinnen und Schüler Lösungen für individuelle Probleme finden, ausarbeiten und vorstellen sollen. Das didaktische Konzept des *COCO-lab* vertritt die Ansicht, dass Wissen nicht automatisch zu gemeinhin als richtig bezeichneten Handlungen führt, da dadurch vor allem soziale, kulturelle und emotionale Aspekte vernachlässigt werden (vgl. Fridrich; Fridrich, 2018:215f). Im Kontext sozioökonomischer Bildung bedeutet diese Ausrichtung auch, dass für das *COCO-lab* kein abgeschlossener Wissenskanon hinsichtlich einer Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung ausgearbeitet wurde, sondern der Fokus auf die individuelle Sinnbildung und damit auf die Verbindung zwischen Objekt- und Subjektebene mittels Handlungsorientierung gelegt wurde.

4.2.2. Subjekt- und Lebensweltorientierung

„[...] Wie soll Emanzipation und Demokratisierung erreicht werden, wenn basisdemokratisch einbezogene Adressaten politik- oder gar demokratiefernere Ziele verfolgen? Wenn deren subjektive Interessen im Widerspruch zu objektiven Problemstellungen wie soziale Ungleichheit oder Klimawandel stehen – sei es aus Verdrängung eigener Betroffenheit oder tatsächlicher Problemferne heraus?“ (Petrik, 2014:245)

Bevor dieser durch das Zitat eingeführte Grundwiderspruch einer Subjekt- und Lebensweltorientierung aufgegriffen wird, erscheint es notwendig, die unterschiedlichen Bezeichnungen rund um dieses wichtige didaktische Prinzip zu klären. Während in der Allgemeindidaktik meist Schülerinnen- und Schülerorientierung verwendet wird, beschreibt die Politikdidaktik das Prinzip mit dem Begriff der Adressatenorientierung (Petrik, 2014:241). Die Sozioökonomiedidaktik verwendet wiederum den Begriff der Subjektorientierung (vgl. Hedtke, 2018a; Fridrich, 2018:212). Die allgemeindidaktische Bezeichnung greift hier zu kurz, da dabei auf ein Verständnis zurückgegriffen wird, dass als Schüleraktivierung verstanden werden kann. Diese Aktivierungsfunktion sollten jedoch alle verwendeten Prinzipien kennzeichnen. In diesem Zusammenhang führt Petrik aus, dass sich ein fachdidaktisches Prinzip dadurch auszeichnet, dass Inhaltsstrukturen mit adäquaten Lernwegen verknüpft werden. (Vgl. Petrik, 2014:241)

In der vorliegenden Arbeit wird der Bezeichnung der Subjektorientierung gegenüber der Adressatenorientierung der Vorzug gegeben, da aus diesem die individuelle Komponente eines Sinnbildungsprozesses, wie er auch im Kontext von Konsumententscheidungen eine Rolle spielt, stärker hervorgeht. Dagegen birgt der Begriff der Adressatenorientierung das Risiko, dass die Lernenden schlicht als Empfänger und somit als Objekt von Lernprozessen verstanden werden. (Vgl. Petrik, 2014:242)

Individuelle Lernwege werden wesentlich durch soziale Bedingungen determiniert – ein Umstand, der die Bedeutung der Lebensweltorientierung unterstreicht. Dabei wird Lebenswelt als unreflektierter Lebensraum verstanden. Das heißt, dass es sich beim Lebensraum um eine Einflussgröße handelt, die zwar unbewusst aber dennoch maßgeblich an Sinnstiftungsprozessen beteiligt ist.

Eine fundierte Subjekt- und Lebensweltorientierung muss Entwicklungsstufen der Lernenden berücksichtigen. Zwar darf nicht immer den strengen, normierenden Schranken der kognitiven Entwicklungspsychologie gefolgt werden, doch bietet sie einen Rahmen, der in der didaktischen Aufbereitung von Inhalten durchaus lohnend sein kann. Dieser spiegelt sich laut Grammes/Welniak (2008) in Form von Altersspannen und wird über Niveaustufen zum Ausdruck gebracht. *Niveau 0* steht für eine egozentrische Position in einem sozialen Umfeld und beschreibt einen Entwicklungsstand bis zum vierten Lebensjahr. Zwischen dem vierten und dem neunten Lebensjahr (*Niveau 1*) entsteht ein erstes Bewusstsein darüber, dass Menschen sich in ihrer Art und Weise zu Denken unterscheiden. Dabei bleibt die eigene Perspektive immer dominierend. *Niveau 2* beschreibt das Alter zwischen sechs und zwölf Jahren und die Fähigkeit, das eigene Handeln aus der Perspektive der anderen betrachten und variieren zu können. Das zwischen dem neunten und dem fünfzehnten Lebensjahr angesiedelte *Niveau 3* hebt die Berücksichtigung der anderen Perspektive hierarchisch auf die gleiche Ebene mit der eigenen. Schließlich beschreibt *Niveau 4* (ab dem zwölften Lebensjahr) eine kognitive Entwicklungsstufe, die es ermöglicht, dass Werte und Normen innerhalb sozialer Systeme bewusst wahrgenommen werden und das eigene Verhalten entscheidend beeinflussen. (Vgl. Grammes and Welniak, 2008:332f) Hellmuth weist zurecht darauf hin, dass dieses vermeintlich sichere Raster zur Einordnung kognitiver Fähigkeiten einerseits themenspezifisches Wissen und andererseits individuelle Unterschiede vernachlässigt (vgl. Hellmuth, 2014:251).

Aus Sicht der Politikdidaktik streicht Sander drei wichtige Aspekte der Adressatenorientierung heraus. Diese lassen sich auch für mein Verständnis von dem didaktischen Prinzip nutzbar machen. In der Planung von Lernangeboten nimmt der *Perspektivenwechsel* von der Sichtweise der Lehrenden zu den Konzepten der Lernenden einen hohen Stellenwert ein. Dieser Perspektivenwechsel erfordert hohe diagnostische Kompetenz der Lehrenden und kann vorerst nur in antizipierender Form verfolgt werden. Dabei kann es – im Sinne einer Erweiterung von Präkonzepten – durchaus sinnvoll sein, wenn sich Lernarrangements nicht deckungsgleich zu den Lebenswelten der Lernenden verhalten. Das heißt, das Lehrende Anschlussstellen in den Realitäten der Schülerinnen und Schüler identifizieren müssen, um eine Kompetenzerweiterung zu erreichen. Gleichzeitig ist die *Offenheit* der

Lernarrangements hinsichtlich ihres Nutzens für die Lernenden wesentlich. Dieser Umstand spielt vor allem in der Konzeption außerschulischer Lernorte eine wichtige Rolle, da dort mithilfe von Kundinnen- und Kundenorientierung Besucherzahlen und damit Erfolg generiert werden soll. Vielfältige Angebote bieten in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, dass Besucherinnen und Besucher für sie relevante Aspekte identifizieren können und dadurch leisten sie einen wichtigen Beitrag für den dauerhaften Bestand außerschulischer Lernorte. Schließlich müssen Subjekt- und Lebensweltorientierte Lernräume so konzipiert sein, dass sich diese durch *Partizipation* an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen können. Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler in den Verlauf von Lernsettings kann für diese sehr befriedigend sein und erhöht gleichzeitig die Treffsicherheit der Lernangebote durch wechselseitige Transparenz. (Vgl. Sander, 2008:191f)

Das *COCO-lab* bindet das didaktische Prinzip der Subjekt- und Lebensweltorientierung auf vielfältig Art und Weise in den operativen Ablauf ein. Bereits bei der Auswahl der Lerninhalte wurde darauf geachtet, dass diese für Schülerinnen und Schüler zwischen dreizehn und achtzehn Jahren relevant sind. Gleichzeitig besteht die Aufgabe eines gelungenen Lernarrangements darin, dass Lernende ihre individuellen Konzepte erweitern können. Daher wurden die aus der Wirklichkeit der Besucherinnen und Besucher entnommenen Beispiele durch welche ersetzt, die so (voraussichtlich) noch keine bedeutende Rolle für sie spielen. So zwingt das *Ereignisrad* die Lernenden zur Konfrontation mit verschiedensten Varianten von Versicherungen und holt sie dadurch aus ihrer Komfortzone. Die Stationen *Collective Consumers* und *Creative Consumers* ermöglichen es, dass im Bewusstsein weit entfernte Probleme, wie der Klimawandel, auf eine individuelle Maßstabebene transferiert werden können.

Eine besondere Herausforderung in der Konzeptionsphase bestand auch darin, dass sich die Ausstellung durch Partizipation an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen sollte. Dieser Umstand wurde durch einen bereits erwähnten modulartigen Aufbau ermöglicht. Dabei wurden konsumrelevante Probleme der Jugendlichen antizipiert und in Form von Modulen auf unterschiedlichen Niveaustufen aufbereitet. Konsequenterweise muss ein derartiges Vorgehen zu möglichst vielfältigen Angeboten führen, da nur so ein breites Andocken im Sinne einer Kundinnen- und Kundenorientierung gewährleistet werden kann. Dabei hat sich das *COCO-Parlament*

mit seinem TED-System als geeignete Schnittstelle zwischen vorbereiteten Angeboten und subjektiven Erwartungen bewährt.

Das Prinzip der Subjekt- und Lebensweltorientierung besitzt nicht die Möglichkeit, den durch das Eingangszitat repräsentierten pädagogischen Widerspruch aufzulösen. Kant formuliert das Dilemma als Frage indem er festhält: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (vgl. Landau, 2010) In einer Zeit der zunehmenden Individualisierung und Selbstbezüglichkeit erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass subjektiven Interessen der Vorzug gegenüber gesellschaftlichen Problemstellungen gegeben werden. Sowohl für die politische als auch die sozioökonomische Bildung bedeutet das, dass individuelle Interessen und Wertvorstellungen gesamtgesellschaftlich kontextualisiert werden müssen, um so zu einer verantwortungsvollen und demokratiegeleiteten Selbstbestimmung zu gelangen. (Vgl. Petrik, 2014:245f; Fridrich, 2018:213)

4.2.3. Exemplarisches Lernen

„Man lernt, wenn aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines abbildet, jenes Allgemeine so deutlich gemacht wird, dass es – als Schlüsselbegriff, als Regel, als Problem – an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden kann. Bei jedem Fall muss herausgearbeitet werden, worauf es ankommt, d.h. die Sache in ihrer abstrakten Form und das Wiedererkennen dann im neuen Fall. Der Pulsschlag von Abstraktion und Rekonkretisierung ermöglicht den Aufbau kognitiver Strukturen“ (Hilligen, 1992:24)

Hilligen betont, dass die Wissensmenge ständig steigt, was zu einer Orientierungslosigkeit im Bildungsprozess führen kann (Hilligen nach Grammes, 2014a:249f). Auch eine zunehmende Differenzierung innerhalb der Wissenschaften leistet ihren Beitrag zu dieser Entwicklung (vgl. Sander, 2008:193). Diese Umstände lassen den Schluss zu, dass die Wissensmenge in Relation zu dem Wissenswerten verhandelt werden muss. Das Prinzip des exemplarischen Lernens verweist auf ein Bildungsverständnis, dass die unmittelbare Verfügbarkeit von fachspezifischen Stoffinhalten über elektronische Medien dezidiert berücksichtigt. Oder anders gesagt werden dadurch Lücken in der Bearbeitung von fachspezifischen Stoffinhalten zugunsten von allgemeinen Prinzipien nicht nur akzeptiert, sondern selbstbewusst kultiviert.

Exemplarisches Lernen ist in der Vermittlung mit einem hohen Anspruch verbunden. Dieser kann über zwei Formen der Wissensproduktion konkretisiert werden. Neben dem Gewissheitsmodell und dem damit verbundenen Grundsatz: *Das ist so!*, folgt das Reflexionsmodell mit der Leitfrage: *Ist das so?* Das *Gewissheitsmodell* geht davon aus, dass ein faktisches Erkennen der Welt direkt vermittelt werden kann. Dagegen versteht das *Reflexionsmodell* Wissen als grundsätzlich unsicher und von der Perspektive, der Beobachterin oder des Beobachters abhängig. Dieser Zugang besticht vor allem dadurch, dass scheinbare Fakten erst nach einer Prüfung durch soziale Gruppen bewertet werden sollen. Dabei können vier Ausprägungen unterschieden werden: Die *Individual-Genese* beschreibt die subjektive Betroffenheit (z.B. Geschäftsfähigkeit), die *Ideen-Genese* stellt Fragen durch wen und bei welchen Anlässen bestimmte Rechte (z.B. Konsumentinnen- und Konsumentenrechte) geschaffen wurden, die *Real-Genese* legt ihr Augenmerk auf sozialen Aushandlungsprozesse dieser Regeln (z.B. Konflikte zwischen Konsumenten und Produzenten) und die *Logisch-systematische-Genese* behandelt die unmittelbar erlebbaren Folgen davon (z.B. alle Menschen haben das gleiche Recht auf Gewährleistung). (Vgl. Grammes, 2014a:253f)

Wie alle anderen didaktischen Prinzipien weißt auch das Exemplarische Lernen eine relative Nähe zu anderen Prinzipien auf. Neben der Subjekt- und Lebensweltorientierung drängt sich auch die Verbindung zur Problemorientierung auf. Dabei soll exemplarisches Lernen nicht ausschließlich als Lernen an illustrativen Beispielen verstanden werden. Exemplarisches Lernen geht einen Schritt weiter, indem es Lernprozesse dahingehend gestaltet, dass eine gründliche, umfassende und strukturierte Auseinandersetzung mit auf allgemeine Prinzipien anwendbaren typischen Beispielen ermöglicht. Dieses Vorgehen kann, über eine Transferleistung, zu Erkenntnissen bei ähnlichen Lerngegenständen führen. Dadurch wird die Verbindung zu einem weiteren didaktischen Prinzip, der Aktualitätsorientierung, augenscheinlich. (Vgl. Sander, 2008:193f)

Für das *COCO-lab* spielt das Prinzip des exemplarischen Lernens eine vielfältige und bedeutende Rolle. Anhand der *COCO-kitchen* kann der im Eingangszitat erwähnte Pulsschlag nachvollzogen werden. Dort müssen die Schülerinnen und Schüler den Weg von einer konkreten Aufgabenstellung auf eine abstrakte Ebene und zu einer Verbindung der beiden beschreiten. Konkrete Produkte müssen dahingehend

abstrahiert werden, dass sie sich in den angebotenen Kategorien wiederfinden. Die Präsentation der gewählten Produkte versteht sich als bewusster Reflexionsprozess hinsichtlich dieses Abstraktionsprozesses. Dabei spielt vor allem auch eine soziale Dimension, die aus der Personenbeschreibung und dem zur Verfügung stehenden Budget hervorgeht, eine entscheidende Rolle. Das *Ereignisrad* bedient eine weitere Form des beschriebenen didaktischen Prinzips, indem es der Frage nach der Konstruktion von Bedürfnissen nachgeht. Im Laufe des Spiels stehen die Jugendlichen vor der Aufgabe, dass sie ihre Bedürfnisse in einen Bedarf – aus einer Auswahl von drei Varianten – umsetzen sollen. Über die zufällig eintretenden Ereignisse kann ein Bezug zu den verschiedenen Ausprägungen des Reflexionsmodells hergestellt werden.

4.2.4. Kontroversitätsprinzip und Mehrperspektivität

„Das Kontroversprinzip ist also keineswegs wertneutral oder relativistisch, sondern gründet in einer normativen Pluralismustheorie. In sich als liberal und offen verstehenden Gesellschaften gelten Konflikte nicht als Störfaktor, sondern als Motor von Innovation, Reform und sozialem Wandel.“ (Grammes, 2014b:267)

Mit dem Kontroversitätsprinzip wird ein didaktisches Prinzip angeführt, welches im Zentrum des Beutelsbacher Konsens steht. Dieser wurde bereits in Kapitel 3.1.1. skizziert. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Konkretisierung und Problematisierung der dort für selbstverständlich angenommenen Feststellung. Zur Erinnerung: Im Sinne dieses Prinzips müssen unterschiedliche Perspektiven im Zusammenhang mit einem bestimmten Aspekt, sei es aus der Ökonomie, der Politik oder anderen Bereichen, immer als kontrovers dargestellt und akzeptiert werden (vgl. Hellmuth, 2014:221). Sybille Reinhardt streicht die Bedeutung der Kontroversität für sozialwissenschaftliche Bildung besonders deutlich hervor, indem sie von einem Generalprinzip spricht (vgl. Reinhardt, 2018:32). In diesem Zusammenhang können die damit in Verbindung stehenden Konsequenzen für Lehrende nicht oft genug wiederholt werden. Namentlich handelt es sich dabei um das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot (vgl. Wehling, 2004), welches sich auch dahingehend äußert, dass Lehrende ihre eigene Position nicht als allgemeingültig präsentieren dürfen.

Dabei unterliegt das Kontroversitätsprinzip vor allem zwei Einschränkungen. So ist es durch die zeitliche Begrenzung von Lernsettings schlicht unmöglich diesem Prinzip vollumfänglich gerecht zu werden. Dazu führt Sander aus, dass das Kontroversitätsprinzip „nicht die buchhalterische Auflistung jeder Kontroverse um Einzelaspekte des Lerngegenstand in jedem Lernvorhaben“ (Sander, 2008:197) meint, sondern sich dabei an der „prinzipiell kontroversen Struktur“ (Sander, 2008:197) orientieren soll. Grammes beschreibt eine Lösung dieses Problems so, dass nicht explizit behandelte Kontroversen zumindest als solche erwähnt werden sollen. Dieser Lösungsansatz führt unmittelbar zu einer anderen Restriktion, die darin besteht, dass behandelte Diskurse häufig durch einen hohen Grad an Komplexität gekennzeichnet sind. Diese kann sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf der der Lehrenden zu Überforderung führen. Wiederum folgt daraus ein Problem. Dieses entsteht rund um den Komplex der didaktischen Reduktion. So ist es durchaus vorstellbar, dass die umfassende Reduktion einer bestimmten Kontroverse dazu führt, dass Schülerinnen- und Schüler den Grad der Komplexität nicht mehr nachvollziehen können und dadurch eine fehlende Lösung als (politisches oder wirtschaftliches) Unvermögen interpretieren. (Vgl. Grammes, 2014b:270) Die didaktische Reduktion kann auf verschiedene Arten vollzogen werden. Neben einer *horizontalen didaktischen Reduktion*, die auf die Übersetzung von Fachsprache in eine einfache Sprache setzt, beschreibt eine *vertikale didaktische Reduktion* die Vereinfachung komplexer Sachverhalte und damit eine Einschränkung der Gültigkeit. Schließlich führt eine *quantitative didaktische Reduktion* zu einer dichotomen Darstellung in eine Pro- und Contra-Position. (Vgl. Grammes, 1999:52f) Vor allem bezüglich der überfordernden Menge an Informationen und dem Zwang, daraus eine Auswahl zu treffen, bietet das subjekttheoretische Modell nach Hellmuth mit dem bereits vorgestellten Konzept des selbstreflexiven Ichs, einen Ansatz damit umzugehen.

Das Kontroversitätsprinzip bietet vor allem in einer politischen Dimension Angriffsflächen bezüglich extremistischer Positionen. Das Bewusstsein dafür, dass die Grenze des Kontroversitätsprinzips mit einem demokratischen Verständnis über gesellschaftlich verhandelte Prozesse zusammenfällt, kann den Umgang damit deutlich erleichtern. Dabei sollen solche Positionen, nach Detjen, keineswegs ausgeklammert werden, sondern einer Verklärung von Differenzen entgegenwirken. (Vgl. Detjen,

2007:327) In diesem Zusammenhang erscheint es mir wichtig, die Aussagen dahingehend zu präzisieren, dass in unserem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext Positionen nur dann einen Anspruch auf Gültigkeit erheben können, wenn diese sich einem demokratischen Grundverständnis verpflichtet fühlen. (Vgl. Hellmuth and Klepp, 2010:150f)

Auch für die Vermittlungsrolle nimmt das Kontroversitätsprinzip eine bedeutende Rolle ein. Diese ist durch einen hohen Grad an Flexibilität gekennzeichnet und abhängig von der Repräsentation konkreter Kontroversen in der jeweiligen Lerngruppe. Dabei können nach Reinhardt vier Gruppen von Lernenden unterschieden werden (vgl. Reinhardt, 2018:31f):

- argumentationshomogen, kontrovers
- polarisiert, aggressiv
- argumentationsheterogen
- uninteressiert, wenig spontan

Argumentationshomogene Gruppen kann in der Vermittlungsarbeit dahingehend begegnet werden, dass diese hinsichtlich anderer Sichtweisen ermuntert werden, polarisierende Gruppen können durch analytische Zugänge zu differenzierteren Betrachtungen geführt werden und bei uninteressierten Lerngruppen kann über die Orientierung an für sie relevante Inhalte angeschlossen werden.

Methodisch wird das Kontroversitätsprinzip - auch im *COCO-lab* - durch Mehrperspektivität umgesetzt. Dabei kommt die grundsätzlich diskursive Struktur der Ausstellung einer Umsetzung nach diesem Prinzip sehr entgegen. Während das *Preis+Wert-Spiel* oder die *COCO-kitchen* über vorgefertigte Charaktere zu einer Übernahme von Perspektiven anregt, steht in der *COCO-Debatte* das argumentative und diskursive Vertreten eines bestimmten Standpunktes im Zentrum. Dieser wird durch die Vermittlerinnen oder die Vermittler festgelegt und thematisch aus den Fragen des *Warm Up* abgeleitet.

4.3. Zwischenfazit

Didaktische Prinzipien können sich in unterschiedlichsten Ausprägungen präsentieren. Dabei werden sogenannte traditionelle Prinzipien durch die Brille der Politikdidaktik oder Sozioökonomiedidaktik konkretisiert und an die jeweiligen spezifischen Bedingungen angepasst. Teilweise beziehen sich die Unterschiede auf Nuancen und manchmal nehmen diese einen größeren Raum ein. Gemein ist diesen differenzierten Betrachtungsweisen, dass sie sich aus allgemeinen oder traditionellen Zugängen ableiten lassen und nicht zwingend mit der ersten Assoziation zu dem Begriff zusammenfallen müssen. Ein zweiter, genauer Blick ist dabei immer lohnenswert. Einerseits lassen sich nur so mögliche Fallstricke in der Umsetzung didaktisch motivierter Projekte vermeiden und andererseits erlaubt ein tiefes Verständnis über didaktische Prinzipien die Schwerpunktsetzung in der kognitiven Erfassung themenspezifischer Aspekte.

Didaktische Prinzipien verhalten sich nicht nur zueinander interdependent. In diesem Zusammenhang habe ich besonders in meinen Ausführungen über das exemplarische Lernen auf die Verflochtenheit innerhalb der didaktischen Prinzipien hingewiesen. Selbstverständlich kommunizieren sie auch mit den beschriebenen Eigenschaften des konzeptuellen Lernens. Dabei wird der Verbindung zwischen Objekt- und Subjektebene eine besondere Bedeutung zugesprochen. Gerade für die Strukturierung, Aufbereitung und Zugänglichkeit von Wissen, und damit auch von Basiskonzepten, spielen sie eine wesentliche Rolle.

An dieser Stelle möchte ich auf ein weiteres, nicht explizit angeführtes Prinzip hinweisen; nämlich die Prozessorientierung. Diese ergibt sich aus der konzeptionellen Anlage des *COCO-lab*. Zwar wurde dieser Umstand schon mehrfach beschrieben, doch erscheint mir ein erneuter Hinweis darauf überaus wichtig. Der *COCO-Prozess* beginnt mit dem Kontakt der Vermittlerinnen und Vermittler mit den jugendlichen Besucherinnen und Besuchern und ist wesentlich durch Kommunikation und Handlung gekennzeichnet. (Vgl. Hellmuth, 2014:244–247) Dabei befinden sich sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Ein rundum gelungener Besuch ist also wesentlich von einer gelungenen Prozessorientierung abhängig.

4.4. Didaktische Werkzeuge und ihre Wirkung auf Lernende

Der empirische Teil meiner Arbeit widmet sich dem Verhältnis zwischen der theoretischen Konzeption von Lernarrangements und der häufig durch Routine geprägten praktischen Vermittlungsarbeit. Das bedeutet, dass der daraus erwachsende Nutzen für die Schülerinnen und Schüler konkret benannt werden muss. Dafür habe ich mich in meinem Forschungsdesign für die Betrachtung zwei besonders relevanter Perspektiven entschieden. Die der Lehrenden und die der Lernenden. Der Blick auf einen Bildungsprozess durch diese Akteure ist von spezifischen, konstituierenden Aspekten gekennzeichnet, ein Umstand, der durch die Wahl unterschiedlicher Erhebungsmethoden berücksichtigt wird.

Das Ziel meiner empirischen Arbeit ist es, einen wissenschaftlichen Blick auf die bildungsrelevante Wirkung theoriegeleiteter Konzeptionen zu werfen und dadurch ein fundierteres Verständnis über Lehr- und Lernprozesse zu erreichen. Diese Erkenntnisse, sollen für angehende Lehrerinnen und Lehrer dahingehend fruchtbar gemacht werden, dass die Akzeptanz von und die Bereitschaft zu theoriegeleiteten Lernarrangements erhöht wird.

Für die Erhebung unter den Lehrenden habe ich mich dazu entschieden die „Werkzeuge“ der Lehrerinnen und Lehrer genauer zu betrachten. Dazu zähle ich sowohl didaktische Prinzipien als auch die Basiskonzepte der Sekundarstufe II für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde*.

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die Schülerinnen und Schüler. Das heißt, dass die Erkenntnisse des Forschungsdesigns letztlich auch ihnen zugutekommen sollen. Um möglichst nahe an die tatsächliche Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Besuch im *COCO-lab* zu kommen, orientiere ich mich hier an der Methode des semantischen Differentials, welche häufig in der Marktforschung eingesetzt wird.

4.4.1. Lehrende im Bildungsprozess - Methodik

Bei der Erhebung unter den angehenden Lehrerinnen und Lehrern habe ich mich für die Befragung mittels eines sechsseitigen Fragebogens entschieden. Die Auswahl wurde mit

Blick auf das Ziel, dass Rückschlüsse auf die Bereitschaft angehender Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der Implementierung konzeptueller Lernarrangements in ihren Unterricht gezogen werden sollen, getroffen. Der Fragebogen wurde sowohl durch Lehrerinnen und Lehrer, die das *COCO-lab* mit ihren Klassen besuchten, als auch durch Teilnehmerinnen und Teilnehmer des fachdidaktischen Diplomandinnen- und Diplomandenseminars im Sommersemester 2019 pregetestet und hinsichtlich seiner Verständlichkeit untersucht.

Der Fragebogen wurde an Studierende einer Lehrveranstaltung von Christian Fridrich zum Thema Wirtschaftsdidaktik der Universität Wien ausgeteilt. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung haben die Studentinnen und Studenten die Ausstellung *COCO-lab* am 01. April 2019 besucht. Im Anschluss an den Workshop hatten sie 20 Minuten Zeit, um den Fragebogen direkt vor Ort auszufüllen und mir zu überreichen.

Der Workshop wurde dahingehend absolviert, dass die studentischen Besucherinnen und Besucher, wie herkömmliche Schülerinnen und Schüler behandelt wurden. Das heißt, dass die Ausstellung ohne konzeptionelles Hintergrundwissen erlebt wurde. Die konkrete Vermittlung wurde von einem Kollegen übernommen, der nicht in die didaktische Konzeptionsphase eingebunden war. Bei etwaigen Unklarheiten stand ich jederzeit für Fragen zur Verfügung.

Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit befindet sich das Muster des Fragebogens im Anhang. Der Bogen selbst besteht aus vier Bereichen (A bis D). A erhebt personenbezogene Daten, die im Zusammenhang mit der Studienwahl, der Studiendauer und ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit stehen. B behandelt den Bereich der didaktischen Prinzipien und beinhaltet vier Fragen. B1, B2 und B4 sind offene Fragen, das heißt, dass die Befragten hier in eigenen Worten antworten müssen. (Vgl. Schnell et al., 2018:301–304) B3 ist eine geschlossene Frage (vgl. Schnell et al., 2018:302f), hier müssen die Befragten aus vorgegebenen Antwortalternativen auswählen. Zusätzlich wird unter B3a die Möglichkeit geboten, Antworten zu geben, die nicht vorgegeben wurden.

C beschäftigt sich mit den Basiskonzepten. Auch dieser Block beinhaltet vier Fragen (C1 bis C4) und auch hier handelt es sich bei C1, C2 und C4 um offene Fragen, während C3 als geschlossene Frage konstruiert wurde.

Die Fragen in Block *B* und *C* wurden analog zueinander angeordnet, das heißt, dass sie sich in ihrer Abfolge entsprechen. Dabei wird zuerst nach der Bekanntheit von didaktischen Prinzipien/Basiskonzepten und anschließend nach deren Bedeutung für die spätere berufliche Tätigkeit gefragt. *B3* und *C3* fragen danach, welche der angeführten Elemente die Studierenden bei ihrem Ausstellungsbesuch identifizieren konnten. Schließlich fragt *B4* beziehungsweise *C4* nach der Bedeutung einzelner didaktischer Prinzipien und Basiskonzepte für den Unterricht der Befragten.

Unter Frageblock *D* werden kontextualisierende Fragen gestellt, beziehungsweise die Möglichkeit geboten, Feedback zu geben. Dabei handelt es sich bei *D1* um geschlossene und bei *D2* und *D3* um offene Fragen. (Vgl. Schnell et al., 2018:301–304)

Inhaltlich wird bei den didaktischen Prinzipien auf allgemeindidaktische Prinzipien zurückgegriffen. Dieser Umstand ist der Tatsache geschuldet, dass spezifische Konzeptionen solcher Prinzipien, wie die sozioökonomiedidaktischen, auch nicht unter Studierenden als bekannt vorausgesetzt werden können. Allgemein handelt es sich um einen Fragebogen, der sehr spezialisiertes Wissen abfragt. Unter Berücksichtigung der befragten Gruppe wird die Zusammenstellung der Fragen als zielführend eingestuft, da sie erstens detailliertere Rückschlüsse auf ihren Studienfortschritt und damit auf didaktische Kenntnisse ermöglichen und es sich zweitens um fachliche Spezialistinnen und Spezialisten handelt.

In der Auswertung werden die Fragen *B2* und *C2* mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2015) systematisiert und in einen Zusammenhang mit den geschlossenen Fragen, welche quantitativ ausgewertet (vgl. Schnell et al., 2018:387) werden, gebracht.

4.4.2. Lernende im Bildungsprozess - Methodik

Die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Ausstellungsbesuch wird methodisch mit einer leicht veränderten Form eines semantischen Differentials (vgl. Schnell et al., 2018:154–156) durchgeführt. Die Anpassung der Methode hat sich aus dem Umstand ergeben, dass die Daten der Jugendlichen im Rahmen des *COCO-Feedbacks* erhoben wurden. Ein semantisches Differential verlangt die Bewertung eines

bestimmten Aspekts (vgl. Schnell et al., 2018:154), in meinem Fall des Besuchs im *COCO-lab*, und erlaubt es dadurch Rückschlüsse auf *wahre* Einstellungen gegenüber ihren Besuch zu ziehen. Die Implementierung der Erhebung über das TED-System hat den Vorteil, dass dadurch zumindest theoretisch alle Besucherinnen und Besucher erfasst wurden. Selbstverständlich gab es die Möglichkeit, sich zu enthalten. Zusätzlich wurden die Daten sofort digital erfasst und konnten dadurch unkompliziert weiterverarbeitet werden.

Semantische Differentiale sind in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass die Befragten sich innerhalb von Adjektiv-Gegensatzpaaren positionieren müssen. Dabei wird meist auf eine fünf- oder siebenstellige Skala zurückgegriffen. Die Pole der Skala werden durch die Adjektive beschrieben. Dabei werden jedem Befragten, für jedes zu bewertende Objekt, eine Liste solcher Gegensatzpaare vorgelegt. Für die Auswertung kann der Mittelwert über alle Befragten errechnet und anschließend ein Profil, welches die Ergebnisse graphisch aufbereitet, erstellt werden. Dabei können die Gegensatzpaare verschiedenen Dimensionen zugeordnet werden. Diese werden in der Regel als *evaluation* (gut - schlecht), *potency* (stark - schwach) und *activity* (aktiv - passiv) angegeben. Ob das semantische Differential tatsächlich mit einer solchen EPA Struktur unterlegt wird, ist von der jeweiligen Befragung abhängig. (Vgl. Schnell et al., 2018:154–156)

Für mein Forschungsdesign wurde die Methode hinsichtlich mehrerer Aspekte angepasst. Aufgrund des, in die Ausstellung implementierten, TED-Systems und der damit verbundenen begrenzten Anzahl an Antwortmöglichkeiten, musste eine fünfstellige Skala gewählt werden. Zusätzlich funktioniert die Positionierung nach folgendem Schema: langweilig – eher langweilig – weder noch – eher interessant – interessant. Für die Auswertung wurde diese Spannweite auf eine fünfstellige Skala übertragen. Zusätzlich wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler nicht einzeln verarbeitet, sondern jede Klasse wurde als eine Einheit behandelt. Die Anzahl der tatsächlich abgegebenen Stimmen wurde miterhoben und bei der Auswertung berücksichtigt. Die Gegensatzpaare lassen sich den drei Dimensionen: *Reflexivität-Diskursivität (R-D)*; *Vielfalt-Multiperspektivität (V-M)* und *Irritation-Widersprüchlichkeit (I-W)* zuordnen. Dabei handelt es sich um bildungsrelevante Aspekte, die in den vorhergehenden Kapiteln hergeleitet wurden. Die Frage für alle neun Paare lautet:

Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit deinem Besuch im COCO-lab? Folgende Gegensatzpaare standen für die Erhebung zur Verfügung:

Gegensatzpaare		Dimensionen
oberflächlich	tiefgehend	V-M
eindimensional	mehrdimensional	I-W
ermüdend	anregend	I-W
langweilig	interessant	R-D
einschränkend	offen	V-M / R-D
einseitig	vielseitig	I-W / V-M
abweisend	einladend	R-D
starr	beweglich	V-M / R-D / I-W
Entmutigend	ermutigend	R-D

Tabelle 3: Gegensatzpaare und ihre bildungsrelevante Dimension, eigene tabellarische Darstellung

Die Gegensatzpaare wurden im Vorfeld pregetestet, indem Schülerinnen und Schüler bei ihrem Besuch im *COCO-lab* gefragt wurden, was sie mit den jeweiligen Begriffen verbinden würden. Die Adjektive wurden dementsprechend angepasst.

Das semantische Differential hat den Vorteil, dass sich dadurch der *wahren* Einstellung einer Person zu einem bestimmten Aspekt genähert werden kann. Das gelingt auch dadurch, dass die Begriffspaare in keinen unmittelbaren Zusammenhang mit dem Ausstellungsbesuch gebracht werden können. Dadurch kann auch das Phänomen, das erwünschte Antworten gegeben werden, reduziert werden. (Vgl. Schnell et al., 2018:154–156)

Der *COCO-lab* Workshop provoziert eine kritische Auseinandersetzung mit den behandelten Themen. Es hat sich gezeigt, dass dieses Prinzip eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für das Feedback darstellt, da durch eingehende Betrachtung der Gegensatzpaare der Wert der *ersten Assoziation* verloren gehen kann. Diesem Umstand sind die Vermittlerinnen und Vermittler begegnet, indem sie vor dem semantischen Differential mündliches Feedback eingeholt haben. So wurde der Druck, sich lobend oder kritisch zu äußern, abgefedert.

4.4.3. Lehrende im Bildungsprozess - Auswertung

Wie bereits in Kapitel 4.4.1. angedeutet, erfolgt die Analyse der durch den Fragebogen erhobenen Daten, auf zwei Wegen. Während den Fragen *B2* und *C2* mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2015) begegnet wird, werden die restlichen Fragen quantitativ aufbereitet (vgl. Schnell et al., 2018:387).

Das Kapitel startet mit der Beschreibung der Untersuchungsgruppe und stellt anschließend die Ergebnisse der quantitativen Analyse dar. Im nächsten Schritt erfolgt die Inhaltsanalyse. Schließlich werden die einzelnen Analyseeinheiten miteinander in Verbindung gebracht.

Beschreibung der Stichprobe

Bei der untersuchten Gruppe handelte es sich um 30 Studierende des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* der *Universität Wien*. Sie besuchten das *COCO-lab* im Rahmen eines wirtschaftskundlichen Proseminars. Die Fragebögen wurden im Anschluss an den Workshop ausgegeben und konnten vor Ort ausgefüllt werden. Die Rücklaufquote der Fragebögen belief sich auf 100 Prozent.

Studienplan		
	absolut	relativ
Bachelor Lehramt UF Geographie und Wirtschaftskunde	26	86,67%
Diplom Lehramt UF Geographie und Wirtschaftskunde	4	13,34%

Tabelle 4: Studienplan der Befragten, eigene Erhebung, eigene Darstellung

Aus Tabelle vier geht die Verteilung nach Studienplan hervor. 26 Studierende befinden sich im Bachelor- und vier Studierende im Diplomstudiengang. Im Studienplan des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* nimmt die Lehrveranstaltung *Übung zur Unterrichtsplanung* eine entscheidende Position ein, da sich die Studierenden dort intensiv und reflexiv mit einer theoriegeleiteten Unterrichtsgestaltung auseinandersetzen.

Übung zur Unterrichtsplanung		
	absolut	relativ
bereits absolviert	27	90%
noch nicht absolviert	3	10%

Tabelle 5: Absolvierung der Lehrveranstaltung 'Übung zur Unterrichtsplanung', eigene Darstellung

Tabelle fünf zeigt, dass sich die Gruppe hinsichtlich ihres didaktischen Wissensstands bereits in einem fortgeschrittenen Stadium befindet.

Angestrebte Lehrtätigkeit nach Schultypen		
	absolut	relativ
(N)MS	2	6,67%
AHS	20	66,67%
BHS	4	13,34%
Andere	1	3,34%
Enthaltungen	3	10%

Tabelle 6: Angestrebte Lehrtätigkeit nach Schultypen, eigene Darstellung

Tabelle sechs erfüllt die Aufgabe, den Wert der getätigten Aussagen hinsichtlich der Basiskonzepte einordnen zu können. Daraus geht hervor, dass 66,67 Prozent eine berufliche Tätigkeit in der *Allgemein Höherbildenden Schule* anstreben. Dabei handelt es sich um einen Schultyp, der Basiskonzepte im Lehrplan für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* in der Sekundarstufe II bereits implementiert hat.

Didaktische Prinzipien

In diesem Kapitel werden die Fragen *B1*, *B3* und *B4* quantitativ aufbereitet.

B1 - Welche didaktischen Prinzipien sind Ihnen bekannt?		
	absolut	relativ
Schüler/innenorientierung	20	66,67%
Lebensweltorientierung	21	70%
Handlungsorientierung	23	76,67%
Aktualitätsorientierung	13	43,33%
Zukunftsorientierung	8	26,67%
Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	1	3,33%
Kompetenzorientierung	9	30%
Mehrperspektivität	17	56,67%
Problemorientierung	2	6,67%
Kontroversitätsprinzip	6	20%

Tabelle 7: Bekanntheitsgrad didaktischer Prinzipien, eigene Erhebung

Tabelle sieben stellt die grundsätzliche Bekanntheit didaktischer Prinzipien dar. Dabei waren keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Neben der Handlungsorientierung mit 76,67 Prozent, stehen hier vor allem die Lebensweltorientierung mit 70 Prozent und die Schülerinnen- und Schülerorientierung mit 66,67 Prozent ins Auge. Diese Prinzipien nehmen auch in der Konzeption des *COCO-lab* einen besonderen Stellenwert ein. Während Handlungsorientierung eine Brückenfunktion zwischen Sachlogik und Lernlogik einnimmt, ersetzt der Begriff der Subjektorientierung jenen der Schülerinnen- und Schülerorientierung und fasst die Lebensweltorientierung mit der Subjektorientierung in ein Prinzip zusammen. Die Prinzipien der Mehrperspektivität und der Kontroversität werden im *COCO-lab* gemeinsam verhandelt. Auch hier weisen sie einen hohen gemeinsamen Wert auf.

B4 - Welche didaktischen Prinzipien erachten Sie für Ihren GW - Unterricht als besonders wichtig?		
	absolut	relativ
Schüler/innenorientierung	21	70%
Lebensweltorientierung	19	63,33%
Handlungsorientierung	12	40%
Aktualitätsorientierung	11	36,67%
Zukunftsorientierung	7	23,33%
Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	4	13,33%
Kompetenzorientierung	6	20%
Mehrperspektivität	17	56,67%
Problemorientierung	5	16,67%
Kontroversitätsprinzip	9	30%

Tabelle 8: Wichtigkeit didaktischer Prinzipien, eigene Erhebung

Tabelle acht zeigt, welche didaktischen Prinzipien als besonders wichtig erachtet werden. Diese Daten erlauben einen Rückschluss zu B1, da häufig jene Aspekte als besonders wichtig identifiziert werden, die bereits bekannt sind. Die Werte der Schülerinnen- und Schülerorientierung sowie der Lebensweltorientierung bestätigen diesen Umstand ebenso wie die Werte bei den Prinzipien Mehrperspektivität und Kontroversität. Dagegen fällt die Handlungsorientierung etwas ab – ein Zeichen dafür, dass dieses Prinzip in der Schule häufig nicht in seiner Notwendigkeit berücksichtigt werden kann. Das *COCO-lab* kann hier eine kompensatorische Aufgabe erfüllen.

B3 - Welche der folgenden didaktischen Prinzipien konnten Sie bei Ihrem Besuch im <i>COCO-lab</i> erkennen?		
	absolut	relativ
Schüler/innenorientierung	29	96,67%
Lebensweltorientierung	30	100%
Handlungsorientierung	27	90%
Aktualitätsorientierung	29	96,67%
Zukunftsorientierung	26	86,67%
Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	26	86,67%
Kompetenzorientierung	16	53,33%
Mehrperspektivität	22	73,33%
Problemorientierung	22	73,33%
Kontroversitätsprinzip	23	76,67%

Tabelle 9: Erkennbarkeit didaktischer Prinzipien im 'COCO-lab', eigene Erhebung

Tabelle neun weist die, durch die Befragten erkannten, didaktischen Prinzipien im *COCO-lab* aus. Dabei fällt auf, dass alle angeführten Prinzipien hohe Werte zeigen. Die Handlungsorientierung gewinnt, im Vergleich zu ihrer Wichtigkeit für den Unterricht, 50 Prozentpunkte. Zusätzlich werden den Prinzipien der Schülerinnen- und Schülerorientierung, der Lebensweltorientierung und der Aktualitätsorientierung sehr hohe Werte zugeschrieben. Vor allem die Orientierung am Prinzip des Exemplarischen muss hier besonders herausgestrichen werden, da diese im Vergleich zu ihrer Bekanntheit 83,34 Prozentpunkte und im Vergleich zu ihrer Rolle im Unterricht 73,34 Prozentpunkte zugelegt hat. Diese Zahlen sind, hinsichtlich der ergänzenden Funktion von außerschulischen Lernorten zu Schulen, bemerkenswert. Zusätzlich zeigen sie, dass eine konsequente Berücksichtigung didaktischer Prinzipien in konkreten Lernarrangements in diesen Situationen sichtbar werden und so positive Effekte auf Lernprozesse ausüben können.

Basiskonzepte

Der Bekanntheitsgrad der Basiskonzepte des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* lässt auch unter den befragten Spezialistinnen und Spezialisten deutliche Lücken erkennen. Dieser Schluss kann aus der tabellarischen Darstellung zehn abgeleitet werden.

C1 - Welche Basiskonzepte sind Ihnen bekannt?		
	absolut	relativ
Raumkonstruktion und Raumkonzepte	14	46,67%
Regionalisierung und Zonierung	2	6,67%
Diversität und Disparität	12	40%
Maßstäblichkeit	4	13,33%
Wahrnehmung und Darstellung	2	6,67%
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	6	20%
Interessen, Konflikte und Macht	3	10%
Arbeit, Produktion und Konsum	8	26,67%
Märkte, Regulierung und Deregulierung	2	6,67%
Wachstum und Krise	4	13,33%
Mensch-Umwelt Beziehungen	13	43,33%
Geoökosysteme	1	3,33%
Kontingenzen	5	16,67%

Tabelle 10: Bekanntheitsgrad der Basiskonzepte, eigene Erhebung

Lediglich *Raumkonstruktionen und Raumkonzepte* sowie *Mensch-Umwelt Beziehungen* weisen höhere Werte auf.

C4 - Welche, der im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS (Sek II) festgeschriebenen, Basiskonzepte erachten Sie für Ihren GW - Unterricht als besonders wichtig?		
	absolut	relativ
Raumkonstruktion und Raumkonzepte	7	23,33%
Regionalisierung und Zonierung	3	10%
Diversität und Disparität	6	20%
Maßstäblichkeit	1	3,33%
Wahrnehmung und Darstellung	7	23,33%
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	9	30,00%
Interessen, Konflikte und Macht	14	46,67%
Arbeit, Produktion und Konsum	10	33,33%
Märkte, Regulierung und Deregulierung	1	3,33%
Wachstum und Krise	1	3,33%
Mensch-Umwelt Beziehungen	14	46,67%
Geoökosysteme	1	3,33%
Kontingenzen	1	3,33%

Tabelle 11: Wichtigkeit der Basiskonzepte, eigene Erhebung

Tabelle elf bestätigt das oben gezeichnete Bild insofern, als Basiskonzepte für die spätere Unterrichtstätigkeit als weniger wichtig empfunden werden. *Interessen, Konflikte und Macht* und *Mensch-Umwelt Beziehungen* werden am wichtigsten wahrgenommen. Vor allem das Basiskonzept *Mensch-Umwelt Beziehungen* korreliert hier mit der Bekanntheit in Frage C1. Das Basiskonzept *Interessen, Konflikte und Macht* ist durch einen großen Sprung zwischen Bekanntheit und Wichtigkeit auf der einen, und Bekanntheit und Erkennbarkeit (Tabelle zwölf) auf der anderen Seite, gekennzeichnet. Das heißt, dass dieses Basiskonzept als wichtig erachtet wird, obwohl keine explizite Kenntnis darüber vorliegt. Diese Erkenntnis ist vor allem für die Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern bedeutend, da sie eine Lücke in der universitären Ausbildung für angehende Lehrende offenbart.

C3 - Welche der folgenden Basiskonzepte konnten Sie bei Ihrem Besuch im COCO-lab erkennen?		
	absolut	relativ
Raumkonstruktion und Raumkonzepte	4	13,33%
Regionalisierung und Zonierung	13	43,33%
Diversität und Disparität	15	50%
Maßstäblichkeit	6	20%
Wahrnehmung und Darstellung	25	83,33%
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	27	90%
Interessen, Konflikte und Macht	29	96,67%
Arbeit, Produktion und Konsum	29	96,67%
Märkte, Regulierung und Deregulierung	13	43,33%
Wachstum und Krise	5	16,67%
Mensch-Umwelt Beziehungen	24	80%
Geoökosysteme	5	16,67%
Kontingenz	5	16,67%

Tabelle 12: Erkennbarkeit der Basiskonzepte im 'COCO-lab', eigene Erhebung

Dagegen zeigt Tabelle zwölf vereinzelt hohe Werte in der Erkennbarkeit der Basiskonzepte im *COCO-lab*. Gerade hinsichtlich der Werte der beiden zuvor angeführten Tabellen, müssen die Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Da die Zahlen zwischen bekannten, wichtigen und erkannten Basiskonzepten stark auseinanderdriften, kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein tiefes Verständnis über Basiskonzepte vorliegt. Die Konzepte *Arbeit, Produktion und Konsum* und *Interessen, Konflikte und Macht* drängen sich für das *COCO-lab* fast auf und werden auch mit dementsprechend hohen Werten versehen. Ebenso finden sich für *Nachhaltigkeit und Lebensqualität* und *Mensch-Umwelt Beziehungen* vielfältige Anknüpfungspunkte.

Bei *Kontingenz* handelt es sich um ein grundlegendes Konzept im *COCO-lab*. Dieses liegt praktisch als Prinzip über der gesamten Konzeption und wurde zu lediglich 16,67 Prozent erkannt. Zu einem gleich hohen Prozentwert ist das Basiskonzept auch bekannt, doch erachten es lediglich 3,33 Prozent der Befragten als wichtig für ihren Unterricht.

Qualitative Inhaltsanalyse

Philipp Mayring beschreibt den Prozess der *induktiven Kategorienbildung* (vgl. Mayring, 2015:63–67) als mehrstufiges Verfahren, das getroffene Aussagen zuerst paraphrasiert, anschließend generalisiert und schließlich soweit reduziert, bis sich allgemeine Kategorien ergeben (vgl. Mayring, 2015:70). Dabei führt er grundsätzlich zwei Reduktionsphasen an. Aufgrund des klaren, relativ homogenen und sehr spezifischen Analysematerials habe ich mich dazu entschlossen, die Reduktionsphasen auf eine zu beschränken. Die Kategorienfindung befindet sich im Anhang und kann dort nachvollzogen werden. Die Kategorienbildung erfolgte aus den Fragen *B2* und *C2*, welche den Stellenwert der didaktischen Prinzipien beziehungsweise der Basiskonzepte für die zukünftige Berufstätigkeit behandeln.

B2: Beschreiben Sie bitte den Stellenwert didaktischer Prinzipien für Ihre zukünftige Berufstätigkeit! Folgende Kategorien wurden für die didaktischen Prinzipien herausgearbeitet:

K1.01: Didaktische Prinzipien sollen nicht wahllos verwendet werden. Um ihre volle Stärke entfalten zu können, müssen sie an die jeweiligen Lernarrangements angepasst werden.

K2.01: Eine theoretische Basis ist ein Kennzeichen von Professionalität.

K3.01: Didaktische Prinzipien beschreiben einen Zwang, der mit der Berufswahl einhergeht.

K4.01: Didaktische Prinzipien müssen, um ihre volle Stärke entfalten zu können, in ihrer Gesamtheit in den Unterricht eingebaut werden.

K5.01: Didaktische Prinzipien führen zu einem differenzierten Verständnis partikular vermittelter Inhalte.

K6.01: Didaktische Prinzipien sind eine Hilfe für die Lehrenden.

K7.01: Didaktische Prinzipien sind eine Hilfe für die Lernenden.

Stellenwert der didaktischen Prinzipien nach Kategorien		
Kategorien	absolut	relativ
K1.01	3	9,1%
K2.01	5	15,2%
K3.01	3	9,1%

K4.01	4	12,1%
K5.01	5	15,2%
K6.01	10	30,3%
K7.01	3	9,1%

Tabelle 13: Stellenwert didaktischer Prinzipien nach induktiven Kategorien, eigene Erhebung

Bemerkenswert ist, dass didaktische Prinzipien zu einem großen Teil (fast 39,4%) als Hilfsmittel gesehen werden. Dabei überwiegt ein Verständnis darüber, dass sie vornehmlich als Hilfe zur Strukturierung von Lernarrangements – also als Werkzeug für Lehrerinnen und Lehrer gesehen werden. Lediglich 9,1% der Befragten sehen didaktische Prinzipien als Hilfsmittel für Schülerinnen und Schüler. Da didaktische Prinzipien in der Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine zentrale Rolle einnehmen, halte ich diese grundsätzliche Feststellung für nachvollziehbar. Erstaunlich empfinde ich den Umstand, dass der daraus entstehende Nutzen für Lernende nur von wenigen genannt wurde.

15,2 Prozent der Befragten erachten theoretisch fundiertes Wissen in Form von didaktischen Prinzipien für ein Kennzeichen professionellen Handelns. Eine ebenso große Zahl der Befragten sieht einen großen Nutzen darin, dass auf diese Weise partikular vermittelte Inhalte besser zueinander in Bezug gesetzt werden können. Dagegen verstehen 9,1 Prozent didaktische Prinzipien als einen Zwang, der mit der Berufswahl einhergeht und somit akzeptiert werden muss. Ein solches Verständnis lässt den Schluss zu, dass diesen Prinzipien in der weiteren beruflichen Tätigkeit eine geringe Aufmerksamkeit geschenkt werden wird.

Unter den Befragten herrscht Unklarheit über die Art und Weise des Einsatzes von didaktischen Prinzipien. Während 9,1 Prozent angeben, dass diese immer an die entsprechende Lernsituation angepasst werden müssen, streichen 12,1 Prozent heraus, dass immer möglichst alle Prinzipien berücksichtigt werden sollen.

Aufgrund der gleichen Fragestruktur ähneln die Kategorien für die Basiskonzepte jenen der didaktischen Prinzipien. Dieser Umstand erleichtert den Vergleich erheblich. Folgende Prinzipien ließen sich aus *der Frage C2: Beschreiben Sie bitte den Stellenwert von Basiskonzepten für Ihre zukünftige Berufstätigkeit!* ableiten:

K1.02: Basiskonzepte sind eine Hilfe für Lehrende.

- K2.02:** Basiskonzepte konkretisieren die inhaltliche Ebene des Unterrichts, indem sie Schwerpunkte im Stoff setzen.
- K3.02:** Basiskonzepte erleichtern die Verbindung partikular vermittelter Inhalte.
- K4.02:** Basiskonzepte sind eine Hilfe für Lernende.
- K5.02:** Basiskonzepte beinhalten keine wesentlichen Vorteile für Lernprozesse.
- K6.02:** Basiskonzepte beschreiben einen Zwang, der mit der Berufswahl einhergeht.
- K7.02:** Basiskonzepte müssen, um ihre volle Stärke entfalten zu können, in ihrer Gesamtheit in den Unterricht eingebunden werden.
- K8.02:** Didaktische Entscheidungen können nicht isoliert voneinander getroffen werden.

Stellenwert der Basiskonzepte nach Kategorien		
Kategorien	absolut	relativ
K1.02	1	4,5%
K2.02	3	13,6%
K3.02	4	18,2%
K4.02	2	9,1%
K5.02	4	18,2%
K6.02	1	4,5%
K7.02	1	4,5%
K8.02	2	9,1%
K1.02 + K4.02	3	13,6%

Tabelle 14: Stellenwert der Basiskonzepte nach induktiven Kategorien, eigene Erhebung

Bereits in der Anzahl der abgegebenen Statements wird ersichtlich, dass Basiskonzepte unter den Befragten noch nicht auf breite Akzeptanz gestoßen sind. Während bei den didaktischen Prinzipien auf 32 Statements zurückgegriffen werden konnte, sind für Basiskonzepte lediglich 22 abgegeben worden. Zusätzlich haben 18,2 Prozent angegeben, dass aus Basiskonzepten keine wesentlichen Vorteile für Lernprozesse erwachsen würden. Dagegen positioniert sich, ebenfalls mit 18,2 Prozent, die Meinung, dass sie die Verbindung partikular vermittelter Inhalte erleichtern würden – ein Umstand, der auch unter den didaktischen Prinzipien angeführt wurde und auch dort einen relativ hohen Wert (15,2 Prozent) erreicht hat.

13,6 Prozent bestätigen die in der vorliegenden Arbeit formulierte Gefahr, dass Basiskonzepte als Stoffgebiete missverstanden werden könnten.

27,2 Prozent sehen Basiskonzepte als Hilfsmittel. Von diesen sehen sie 4,2 Prozent als Hilfsmittel für die Lehrenden, 9,1% als Hilfe für die Lernenden und 13,6 Prozent als Hilfe sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Dieser Umstand ist besonders im Vergleich mit den didaktischen Prinzipien spannend. Dort wurde ein überwiegender Nutzen für die Lehrerinnen und Lehrer formuliert, während mit den Basiskonzepten der Perspektivenwechsel auf den Nutzen für die Schülerinnen und Schüler zu gelingen scheint.

4.4.4. Lernende im Bildungsprozess - Auswertung

Im Beobachtungszeitraum vom 01. – 22. März 2019 besuchten 33 Gruppen einen Workshop im *COCO-lab*. Dabei handelte es sich um 612 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Da die Basiskonzepte des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* nur in der Sekundarstufe II im Lehrplan verankert sind, wurden für die Auswertung nur Klassen ab der neunten Schulstufe berücksichtigt. Daher reduziert sich die Anzahl auf 16 betrachtete Gruppen und 315 Teilnehmerinnen und Teilnehmer (n 315). Das heißt, dass sich 51,5% der Besucherinnen und Besucher in der neunten Schulstufe oder einer höheren befanden. Aus Tabelle 15 lässt sich die genaue Verteilung ablesen. Nachdem aus den Daten des TED-Systems nicht hervorgeht, ob nur die Schülerinnen und Schüler oder auch die Lehrerinnen und Lehrer abgestimmt haben, besteht die Stichprobe aus beiden Gruppen.

Klasse	Datum	Schulstufe	Uhrzeit	Schülerinnen und Schüler	Lehrerinnen und Lehrer
A	01.03.2019	9	11:30	21	2
B	05.03.2019	9	14:00	17	2
C	06.03.2019	10	09:00	23	1
D	11.03.2019	9	09:00	22	2
E	11.03.2019	9	11:30	22	2
F	14.03.2019	10	11:30	25	2
G	15.03.2019	12	09:00	26	2
H	15.03.2019	12	14:00	14	1
I	18.03.2019	9	11:30	16	2
J	18.03.2019	11	14:00	14	3
K	19.03.2019	9	09:00	8	1
L	19.03.2019	9	17:00	15	2
M	20.03.2019	12	09:00	12	1
N	21.03.2019	10	11:30	22	2
O	21.03.2019	10	14:00	18	2
P	22.03.2019	10	11:30	12	1
Summe				287	28

Tabelle 15: Die Stichprobe im Detail, eigene Darstellung

Der Anteil der Lehrenden ist dabei bereits grundsätzlich gering und liegt vermutlich unter dem angegebenen Wert, da sich nicht alle Lehrerinnen und Lehrer aktiv an den Workshops beteiligten. Die Grundgesamtheit (N 612) stellt sich aus allen Schülerinnen und Schülern zusammen, die in dem angeführten Zeitraum das *COCO-lab* besuchten. Die Stichprobe wurde hinsichtlich der Schulstufe zusammengestellt. Dabei handelt es sich also um ein bewusstes Auswahlverfahren. Innerhalb des gewählten Zeitraums und der Kohorte wurden alle Schulklassen berücksichtigt. (Vgl. Schnell et al., 2018:239–277)

Um eine übersichtliche und anonyme Darstellung zu gewährleisten, wurden alle Schulklassen der Stichprobe mit Buchstaben (A bis P) versehen.

Die Antwortmöglichkeiten aus dem *COCO-Feedback* wurden von mir in die graphische Form eines semantischen Differentials transferiert. Dafür wurde für jede Klasse und zu jedem Gegensatzpaar der gewichtete Mittelwert errechnet. Um die Nachvollziehbarkeit meiner Angaben zu gewährleisten, befindet sich die detaillierte Datenbasis im Anhang. In den Hauptteil der Arbeit selbst finden die graphischen Darstellungen und die für ein grundsätzliches Verständnis notwendigen tabellarischen Aufbereitungen Einzug. Dabei orientiere ich mich an folgendem Betrachtungsschema: Zuerst werden die Ergebnisse so dargestellt, wie sie von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beantwortet wurden. Anschließend wurden die Daten, hinsichtlich der in der Arbeit herausgearbeiteten bildungsrelevanten Aspekte, geordnet und so erneut graphisch aufbereitet. In beiden

Zugängen werden die Antworten in einem ersten Schritt als Übersicht über alle Klassen und in einem Zweiten als Mittelwerte über alle Schulklassen präsentiert.

Alle angegebenen Zahlen wurden gerundet. Dadurch beinhalten sie eine gewisse Ungenauigkeit, die sich in der zweiten Nachkommastelle zeigen kann.

Die fünfteilige Positionierungsskala muss folgendermaßen gelesen werden: Eins steht für die weiteste Entfernung, fünf für die größte Nähe zu den im *COCO-lab* verfolgten bildungsrelevanten Aspekten.

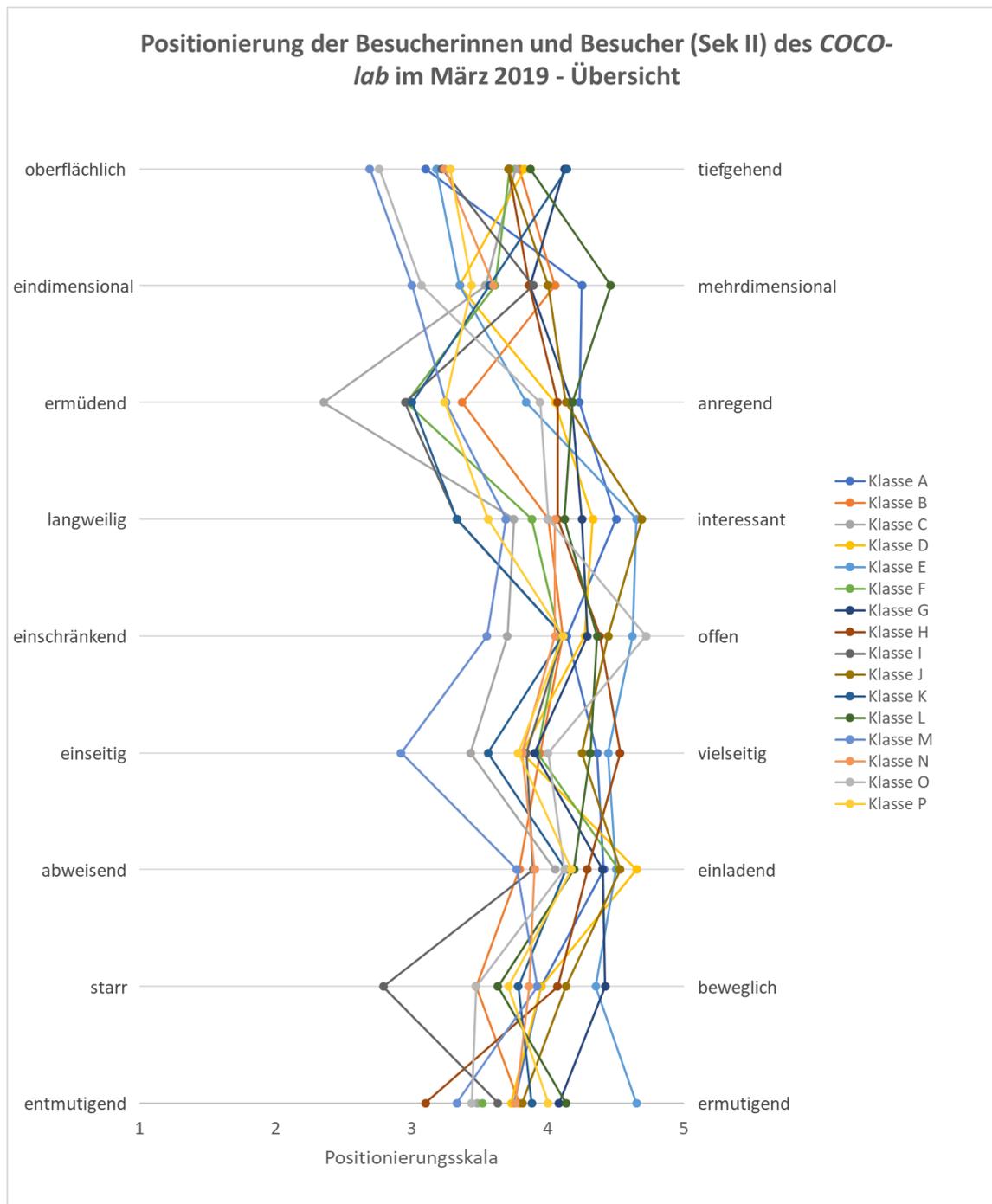


Abbildung 7: Positionierung – Übersicht, eigene Darstellung

Aus Abbildung sieben geht deutlich hervor, dass sich die Angaben aller Schulklassen überwiegend ähnlich verhalten. Das heißt, dass untereinander kaum große Abweichungen auftreten. Daraus lässt sich schließen, dass klare und verständliche Begriffe verwendet wurden. Somit können aus dem Polaritätsprofil gültige Aussagen abgeleitet werden. Einzelne Ausreißer, im Sinne von einem Ergebnis unter dem Wert drei, lassen sich mit der Positionierung von Klasse C, Klasse M, Klasse I und Klasse O

identifizieren. *Klasse C* fällt mit einem Wert von 2,35 bei dem Gegensatzpaar *ermüdend – anregend* ins Auge. *Klasse M* weist dem Paar *einseitig – vielseitig* einen Wert von 2,92 zu. *Klasse I* positioniert sich zwischen *starr – beweglich* bei einem Wert von 2,79. *Klasse O* weist einen Wert von 2,76 bei dem Gegensatzpaar *oberflächlich – tiefgehend* aus. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte sich grundsätzlich neun Mal positionieren (auch Enthaltung war eine Option). Aufgrund technischer Schwierigkeiten wurde das Gegensatzpaar *starr-beweglich* zweimal (bei den Klassen *C* und *F*) und das Gegensatzpaar *ermüdend-anregend* einmal (bei der Klasse *N*) nicht erfasst. Insgesamt ergeben sich so 141 Positionierungspunkte. Von diesen befinden sich sieben, also 4,96 Prozent, zwischen den Werten zwei und drei, 72, also 51,06 Prozent positionieren sich zwischen drei (inklusive drei) und vier und 62, also 43,97 Prozent weisen einen Wert von vier oder höher aus. Das bedeutet auch, dass 95,03 Prozent ihren Besuch im *COCO-lab* mit jenen Aspekten verbinden, die in der Arbeit als bildungsrelevant identifiziert wurden. In die andere Richtung schlagen die Angaben nicht so weit aus. So hat sich keine Klasse unterhalb des Wertes zwei positioniert. Der absolut tiefste Wert lässt sich mit 2,35 dem Gegensatzpaar *ermüdend-anregend* zuordnen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass der Besuch im *COCO-lab* für einen überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schüler mit der Vermittlung von bildungsrelevanten Aspekten einhergeht.

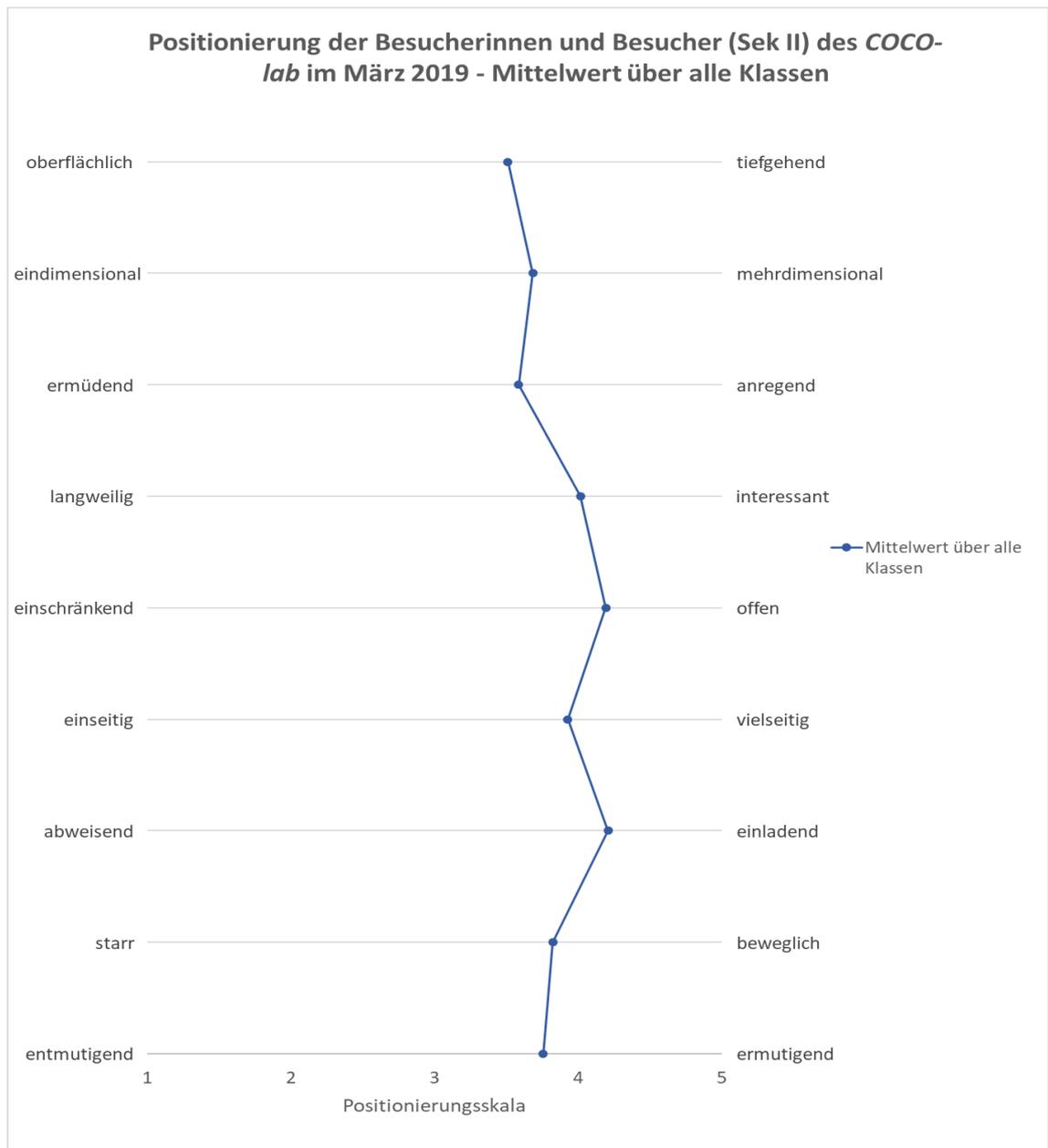


Abbildung 8: Positionierung – Mittelwert, eigene Darstellung

Noch deutlicher wird das Ergebnis bei der Betrachtung des Mittelwerts über alle Klassen. Hier markieren *oberflächlich-tiefgehend* mit einem Wert von 3,51 und *ermüdend-anregend* mit 3,58 die Tiefpunkte. Werte über vier weisen die Begriffspaare *langweilig-interessant* (4,01), *einschränkend-offen* (4,18) und *abweisend-einladend* (4,20) auf.

Um direkt auf die in der Arbeit formulierten bildungsrelevanten Aspekte *Reflexivität-Diskursivität* (R-D), *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* (V-M) und *Irritation-Widersprüchlichkeit* (I-W) verweisen zu können, wurden die Angaben nach diesen Dimensionen sortiert. Tabelle 16 zeigt mein Vorgehen.

Dimensionen	Begriff 1	Begriff 2	Mittelwert über alle Klassen	Mittelwerte der Dimensionen
R-D	langweilig	interessant	4,01	3,99
R-D	abweisend	einladend	4,20	
R-D	entmutigend	ermutigend	3,75	
V-M	oberflächlich	tiefgehend	3,51	3,83
V-M	einschränkend	offen	4,18	
V-M	starr	beweglich	3,81	
I-W	eindimensional	mehrdimensional	3,68	3,73
I-W	ermüdend	anregend	3,58	
I-W	einseitig	vielseitig	3,93	

Tabelle 16: Begriffe nach bildungsrelevanten Dimensionen, eigene Darstellung

Daraus lässt sich der Schluss ableiten, dass das *COCO-lab* die Dimension *Reflexivität-Diskursivität* am besten, *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* am zweitbesten und *Irritation-Widersprüchlichkeit* am drittbesten abbildet. Vor allem *R-D* besticht durch hohe Werte. Dagegen fallen *V-M* und *I-W* nur geringfügig ab. Dieser Umstand verwundert kaum, da die reflexiv-diskursive Ausrichtung der Ausstellung in der Begrüßungssituation explizit angesprochen und methodisch breit gelebt wird. In diesem Zusammenhang soll erneut auf die Position der Vermittlerinnen und Vermittler eingegangen werden. Diese nehmen eine zentrale Rolle ein, dadurch sind die konkreten *COCO-Workshops* immer von einer gewissen Akzentuierung gekennzeichnet. Das ist durchaus erwünscht und muss mit einer besonders guten Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einhergehen.

Wieder ermöglicht ein detaillierter Blick auf die Positionierungen innerhalb der Gegensatzpaare eine differenziertere Betrachtung. Abbildung neun leistet dabei wertvolle Dienste.

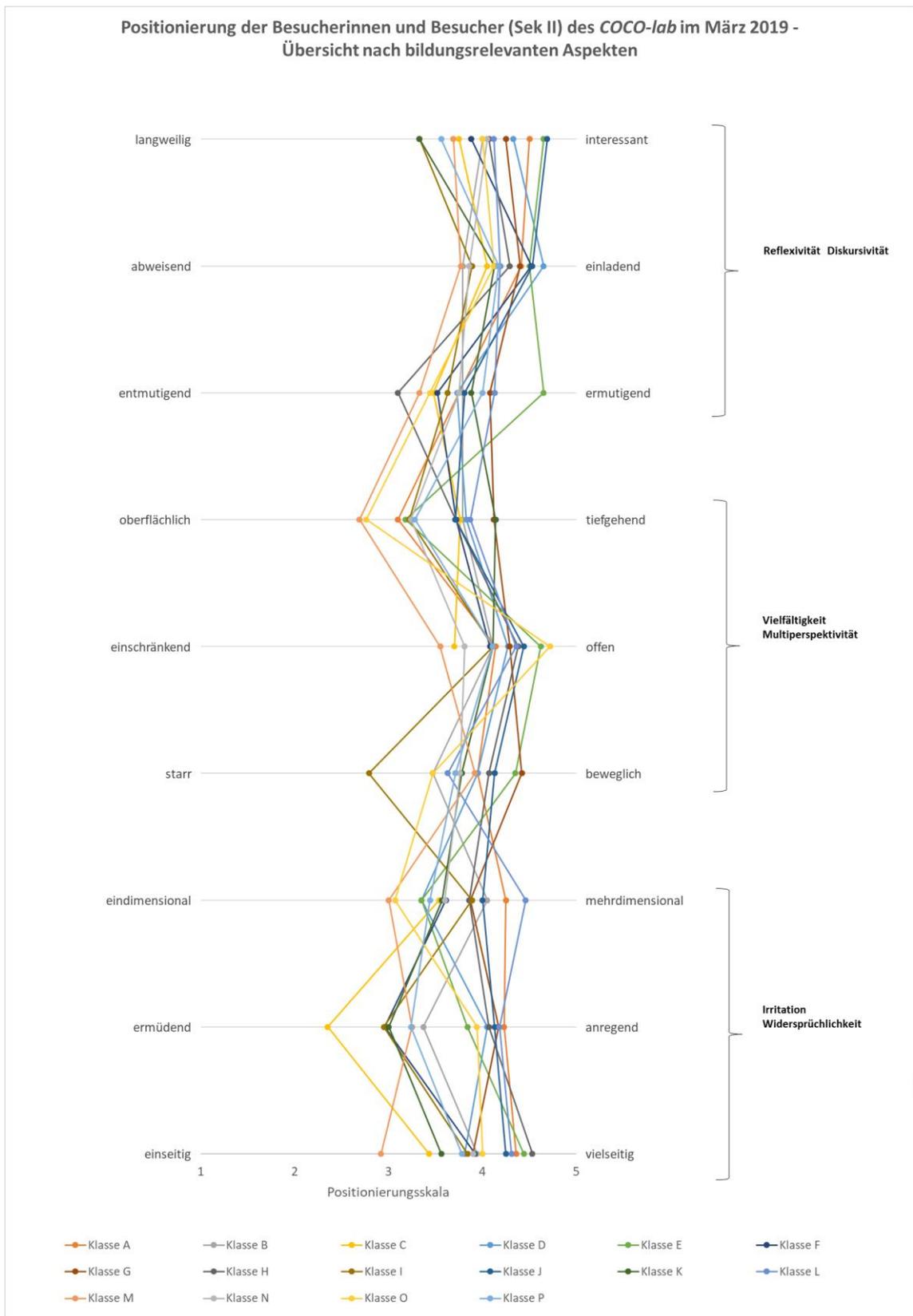


Abbildung 9: Positionierung nach bildungsrelevanten Aspekten – Übersicht, eigene Darstellung

Bei der Interpretation der Graphik ist besonders auffällig, dass die Dimension *Reflexivität-Diskursivität* zwischen den einzelnen Schulklassen am homogensten

erscheint. Die Dimensionen *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* und *Irritation-Widersprüchlichkeit* scheinen durch größere Sprünge gekennzeichnet zu sein. Aus der Betrachtung des Mittelwerts lassen sich weitere Schlüsse ziehen.

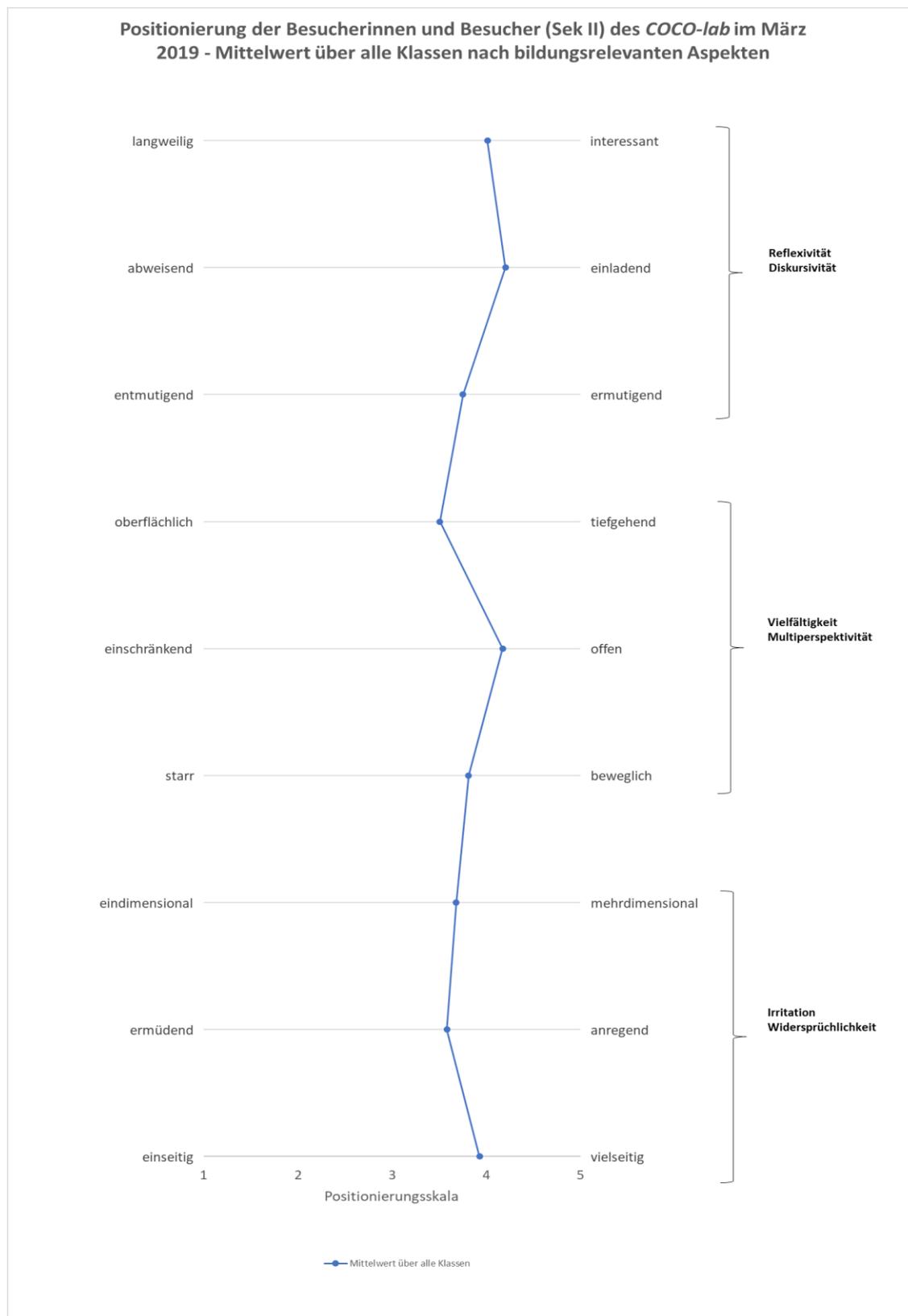


Abbildung 10: Positionierung nach bildungsrelevanten Aspekten – Mittelwert, eigene Darstellung

Das oben gezeichnete Bild muss durch die Darstellung des Mittelwertes über alle Klassen nach bildungsrelevanten Aspekten in Abbildung zehn und Tabelle 16 relativiert werden. So beträgt die Differenz zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Mittelwert der Dimension *Reflexivität-Diskursivität* 0,45, der Dimension *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* 0,67 und die der Dimension *Irritation-Widersprüchlichkeit* 0,35. Das bedeutet, dass die Antworten innerhalb von *I-W* zwar auf einem niedrigeren Niveau als die anderen, aber doch am homogensten ausgefallen sind. Die Positionierungen innerhalb von *R-D* sind sowohl durch ein hohes Niveau als auch durch hohe Homogenität gekennzeichnet. Die einzelnen bildungsrelevanten Dimensionen lassen sich durch folgende Werte beschreiben:

- *Reflexivität-Diskursivität* 3,99
- *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* 3,83
- *Irritation-Widersprüchlichkeit* 3,73

Daraus drängt sich der Schluss auf, dass die betrachteten bildungsrelevanten Dimensionen auch bei den Schülerinnen und Schülern so angekommen sind.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass konsequent theoriegeleitete didaktische Konzeptionen einen erheblichen bildungsrelevanten Nutzen für Schülerinnen und Schüler aufweisen. Im dargestellten Fall trifft dies konkret auf die drei ausgewiesenen Dimensionen *Reflexivität-Diskursivität*, *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* und *Irritation-Widersprüchlichkeit* zu. Dabei ist es wichtig, dass die verfolgten Ziele möglichst genau abgesteckt werden. Nur so findet eine theoriebasierte Konzeption erfolgreichen Niederschlag in der praktischen Arbeit. Zwar betrachtet die vorliegende Ausarbeitung einen außerschulischen Lernort, also einen Ort, der anderen Zwängen unterliegt, als Schule, doch lassen sich die hier getätigten Schlüsse für die Planung von Lernarrangements nutzbar machen. So konnte gezeigt werden, dass bestimmte vermittlungsrelevante Aspekte durch eine fundierte Konzeption treffsicherer behandelt werden können. Zusätzlich hat sich bestätigt, dass Präkonzepte der Lernenden von Lehrenden nicht als defizitär erachtet werden sollen. Eine erfolgreiche Verbindung und Weiterentwicklung von alten, bereits vorhandenen und neuen Konzepten wird durch Schülerinnen und Schüler dann erfolgreich vorgenommen, wenn die Anschlussstellen durch die Lernenden selbst identifiziert werden können. Im *COCO-lab* wird diese Prämisse dahingehend gelebt, dass ein gelungener Ausstellungsbesuch vielfältige

Partizipation verlangt und benötigt. Diese muss über eine konsequente Handlungsorientierung bewusst herbeiführt werden.

4.5. Zusammenführung

Aus der gemeinsamen Betrachtung beider empirischer Erhebungen ergeben sich wichtige Erkenntnisse. Rückschlüsse lassen sich sowohl auf die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer, als auch auf die Wirkung von Lernarrangements auf Schülerinnen und Schüler ziehen.

Hinsichtlich bildungsrelevanter Aspekte handelt es sich bei Lehrenden um Spezialistinnen und Spezialisten. Diese Rolle ist ihnen durchaus bewusst und wird auch professionell angenommen. Dabei wird theoretisches Wissen über die Konstruktion von Lernarrangements als ein wichtiger Baustein gesehen. Dieser Umstand wird vor allem durch die breite Akzeptanz der didaktischen Prinzipien verdeutlicht. Dabei steht der Werkzeugcharakter dieser im Zentrum – ein Umstand, der das Potenzial didaktischer Hilfsmittel nicht ausreichend beschreibt. So wird deren Nutzen für die Schülerinnen und Schüler zu wenig ins Auge gefasst. Die Folge können lehrerinnen- und lehrerzentrierte Arrangements sein, die blinde Flecken gegenüber dem Interesse und der tatsächlichen Relevanz von Schülerinnen und Schülern aufweisen. In weiterer Folge führt ein solches Verständnis zu bevormundenden Unterrichtssituationen, die Bildungsprozesse hemmen können.

Basiskonzepte scheinen eine passende Antwort auf das im vorhergehenden Absatz skizzierte Dilemma zu versprechen. Auch sie werden als Hilfsmittel gesehen, doch verlagert sich die Wahrnehmung dieser von einer einseitigen Lehrerinnen- und Lehrerposition zu einem gemeinschaftlichen Vorgehen zwischen Lehrenden und Lernenden. Damit ist eine Leistung vollbracht, die in ihrer Wirkung kaum überschätzt werden kann und für die Gestaltung von Lernarrangements nach einem subjekttheoretischen Modell eine entscheidende Rolle spielt.

Die Ergebnisse aus der Erhebung unter den Lernenden haben gezeigt, dass eine konsequente theoriegeleitete Konzeption die Treffsicherheit hinsichtlich bestimmter Aspekte deutlich erhöhen kann. Die Ergebnisse hinsichtlich der Dimensionen

Reflexivität-Diskursivität, Vielfältigkeit-Multiperspektivität und Irritation-Widersprüchlichkeit legen den Schluss nahe, dass bewusste didaktische Entscheidungen den bildungsrelevanten Nutzen von Lernarrangements deutlich steigern können.

5. Schluss

Eine konsequent theoriegeleitete Konzeption von Lernarrangements bedeutet nicht, dass sich Lehrende dadurch von der Praxisarbeit oder den Lernenden entfernen. Im Gegenteil! Das Wissen über den Stellenwert der Art und Weise von Vermittlung beschreibt die Profession angehender Lehrerinnen und Lehrer. In der Schule steht die Bildungsförderung an oberster Stelle. Als logische Folge ist im System Schule ein Spannungsfeld zwischen Wissen und Bildung festgeschrieben. In der vorliegenden Arbeit habe ich diskutiert, dass Bildung nicht automatisch aus der additiven Anhäufung von isolierten Wissensbeständen erwächst. Vielmehr handelt es sich dabei um einen Prozess, der durch das Erkennen von Zusammenhängen und das Spinnen von kognitiven Netzen gekennzeichnet ist. Für angehende Lehrerinnen und Lehrer handelt es sich dabei insofern um eine wesentliche Erkenntnis, da daraus spezifische didaktische Entscheidungen erwachsen.

Didaktische Prinzipien und Basiskonzepte sind entscheidende Bausteine für einen gelungenen Bildungsprozess. Zwar lassen sich diese für analytische Zwecke getrennt voneinander erfassen, doch erfordert Bildungsarbeit in einem subjekttheoretischen Verständnis die Einsicht, dass sie nur gemeinsam ihre volle Wirkung erzielen können. Während didaktische Prinzipien bestimmte Inhalte in die Nähe der Lernenden befördern, gehen Basiskonzepte einen Schritt weiter, indem sie die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler nicht als Fehlkonzepte, sondern als Ausgangspunkt von Bildungsprozessen verstehen. Nur so kann anschlussfähig gearbeitet werden. In diesem Verständnis ist die Möglichkeit, Lernenden auf Augenhöhe zu begegnen und Bevormundung zu vermeiden, festgeschrieben.

Aus konsequent theoriegeleiteten didaktischen Konzeptionen von Lernarrangements ergeben sich für Schülerinnen und Schüler vielfältige bildungsrelevante Nutzen. Anhand der Dimensionen *Reflexivität-Diskursivität*, *Vielfältigkeit-Multiperspektivität* und *Irritation-Widersprüchlichkeit* wurde gezeigt, dass fundierte didaktische Überlegungen sehr gut mit Bildungszielen korrelieren. Bildung ist durch die Vernetzung singulärer Wissensbestände und durch starke individuelle Aspekte gekennzeichnet. Das bedeutet, dass in Schulen keineswegs automatisch Bildung vermittelt wird. Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lernenden selbstständig einem Lerngegenstand

zuwenden. Diese Zuwendung kann durch die Ausführungen in der vorliegenden Arbeit unterstützt werden. Dabei ist es nicht die Aufgabe der Lehrenden, homogene Wissensbestände zu generieren, sondern heterogene Zugänge durch Kontingenzerfahrungen zu ermöglichen. Basiskonzepte bilden wichtige Prinzipien konzeptionellen Lernens im Lehrplan ab und bieten so die Möglichkeit einer inhaltlichen Relativierung von Bildungsarbeit entgegenzuwirken. Dafür ist es nicht ausreichend, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde*, die ihrem Fach zugeordneten Basiskonzepte schlicht kennen. Vielmehr muss eine fundierte Auseinandersetzung mit der Theorie des konzeptionellen Lernens erfolgen.

Bildungsprozesse sind widersprüchlich, Bildungsprozesse sind vielfältig und Bildungsprozesse erfordern die reflexive Zuwendung zu einem Gegenstand. Dadurch erfordern Bildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern den Mut, offene und subjektorientierte Lernarrangements im geschlossenen und objektorientierten System Schule umzusetzen.

6. References

- Ammerer, H.: Alles was man wissen muss: Überlegungen und Beobachtungen zu Sinn, Form und Umfang des historischen Wissenskanons, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 237–248, 2012.
- Bergmeister, F. M.: Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens - Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht, GW-Unterricht, 16–25, 2017.
- BMBF: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung - Geographie und Wirtschaftskunde: Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben:
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?6aanml, last access: 3 March 2019.
- BMBF: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung:
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_15.html, last access: 20 February 2019.
- BMBF: Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015:
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html, last access: 20 February 2019.
- Borries, B. von: Historische Kenntnisse - historische Kategorien - historische Kompetenzen?, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 9–31, 2012.
- Borries, B. von: Lebendiges Geschichtslernen: Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, 3rd ed., Forum Historisches Lernen, Wochenschau Verlag, Schwalbach, 1461 pp., 2016.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, last access: 24 February 2019.
- Burkart, R.: Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder ; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft, 3., überarb. und aktualisierte Aufl., Böhlau-Studien-Bücher, Böhlau, Wien, 585 pp., 1998.
- Detjen, J.: Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 2007.
- Detjen, J., Kuhn, H.-W., Massing, P., Richter, D., Sander, W., and Weißeno, G.: Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen: Ein Entwurf, 2. Aufl., Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 59 S, 2004.

- Dickel, M. and Glasze, G.: Rethinking Excursions: Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik, in: Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung: Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik, Dickel, M., and Glasze, G. (Eds.), Praxis neue Kulturgeographie, Band 6, LIT, Zürich, Münster, 3–14, 2009.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., and Wigger, L.: Einführung in die Theorie der Bildung, 5., unveränd. Aufl., Grundwissen Erziehungswissenschaft, Wiss. Buchges, Darmstadt, 160 Seiten, 2013.
- Düvel, S. and Körber, A.: Historisches Handlungswissen?, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 153–171, 2012.
- Fischer, K. G.: Das Exemplarische im Politikunterricht Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung, 10, Schwalbach/Ts. Wochenschau-Verl., 47 S, 1993.
- Foerster, H. von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit, in: Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus, 3. Aufl., 16.-23. Tsd, Watzlawick, P. (Ed.), Serie Piper, 373, Piper, München, 39–60, 1985.
- Fridrich, C.: Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! - oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I., in: Reader Wirtschaftsdidaktik: Beiträge zur sozioökonomischen Bildung, Fridrich, C., Hinsch, S., Hofmann-Schneller, M., Lamprecht, S., Lindner, J., and Schnitzer, O. (Eds.), 39–52.
- Fridrich, C.: Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung in Österreich: Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema "Konsum und Konsumieren", in: Multiperspektivische Verbraucherforschung, Nessel, S., Tröger, N., Fridrich, C., and Hübner, R. (Eds.), Kritische Verbraucherforschung, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, Wiesbaden, 201–229, 2018.
- Fridrich, C. and Hofmann-Schneller, M.: Positionspapier "Sozioökonomische Bildung", GW-Unterricht, 54–57, 2017.
- Germ, A.: Konzeptuelles Lernen in der politischen Bildung: Theoriebildung - fachdidaktische Umsetzung - Praxisbeispiele, Politikwissenschaft, 203, Lit-Verl., Wien, 203 Seiten, 2015.
- Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung, 9. Aufl., Juventa-Paperback, Weinheim [u.a.] Juventa-Verl., 240 S., 21 cm, 1974.
- Grammes, T.: Didaktische Reduktion, in: Didaktik und Schule, Weißeno, G., and Richter, D. (Eds.), Lexikon der politischen Bildung, 1, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 52f, 1999.
- Grammes, T.: Konzeptionen der politischen Bildung: bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte, in: Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift,

- Autorengruppe Fachdidaktik (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 64, Wochenschau-Verl., Schwalbach am Taunus, 27–50, 2011.
- Grammes, T.: Exemplarisches Lernen, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 249–257, 2014a.
- Grammes, T.: Kontroversität, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 266–274, 2014b.
- Grammes, T. and Welniak, C.: Diagnostische Kompetenz: Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie, ein Überblick, in: Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, 1. Aufl., Weißeno, G. (Ed.), VS, Verl. für Sozialwiss., [Wiesbaden], 331–346, 2008.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns 2 Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, 8. Aufl., Frankfurt am Main Suhrkamp, 640 S, 2011.
- Hackl, B.: Lernen: Wie wir werden, was wir sind, Studentexte Bildungswissenschaft, 4339, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 286 pp., 2017.
- Hedtke, R.: Interpretation und Kommentar, [zu Rolf Schmiederer], in: Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen Originale und Kommentare, May, M., and Schattschneider, J. (Eds.), Politik unterrichten, Schwalbach/Ts. Wochenschau-Verl., 178–189, 2011.
- Hedtke, R.: Das sozioökonomische Curriculum, Wochenschau Wissenschaft, Band 1, Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, Frankfurt/M., 463 pp., 2018a.
- Hedtke, R.: Sozialwissenschaftlichkeit als sozioökonomiedidaktisches Prinzip, in: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven, Engartner, T., Fridrich, C., Graupe, S., Hedtke, R., and Tafner, G. (Eds.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden, Wiesbaden, 1–26, 2018b.
- Hellmuth, T.: Historisch-politische Sinnbildung: Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung, 1. Aufl., Wochenschau Wissenschaft, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 349 pp., 2014.
- Hellmuth, T. and Klepp, C.: Politische Bildung: Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, UTB, 3222 Politikwissenschaft, Böhlau, Wien, 338 Seiten, 2010.
- Henkenborg, P.: Wissen in der politischen Bildung, in: Kühberger (Hg.) 2012 – Historisches Wissen, 275–297.
- Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts 1 Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, Praxisbezug ein Studienbuch, 4, Opladen Leske + Budrich, 330 S., Ill., graph. Darst., 1 Faltkt, 1975.
- Hilligen, W.: Didaktische Zugänge in der politischen Bildung, 2., unveränd. Aufl., Politische Bildung Kleine Reihe, 4, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 46 pp., 1992.

- Hitz, H., Kowarz, A., Kucera, I., and Malcik, W.: Meridiane - Geographie und Wirtschaftskunde, [AHS-Oberstufe], 1. Auflage, Ed. Hölzel, Wien, 176 pp., 2010.
- Horkheimer, M. and Adorno, T. W.: Dialektik der Aufklärung philosophische Fragmente, 13. Aufl., 7404 Fischer-Wissenschaft, Frankfurt am Main Fischer-Taschenbuch-Verl., X, 275 S., 19 cm, 2001.
- Jekel, T. and Pichler, H.: Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten: Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II., GW-Unterricht, 5–15, 2017.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 1958, Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F., 6, Beltz, Weinheim/Bergstr., Berlin, X, 471 S, 1959.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Beltz Verlagsgruppe, s.l., 2007.
- Krammer, R.: Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Kompetenzorientierte Politische Bildung: Unterrichtsbeispiele ab der 7. Schulstufe, Diendorfer, G. (Ed.), Informationen zur politischen Bildung, 29, StudienVerl., Innsbruck Wien [u.a.], 5–14, 2008.
- Kühberger, C.: Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 33–102, 2012a.
- Kühberger, C.: Wissen als Teil des historischen Lernens - geschichtsdidaktische Sondierungen - ein Vorwort, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 7–8, 2012b.
- Landau, O.: Kants "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" im Spiegel der Dialektik der Aufklärung, GRIN Verlag GmbH, München, Online-Ressource, 2010.
- Lange, D.: Politikbewusstsein und Politische Bildung, in: Konzeptionen Politischer Bildung, Lange, D. (Ed.), Basiswissen Politischer Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, 1, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 205–213, 2007.
- Lange, D.: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins: Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung, in: Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, 1. Aufl., Weißeno, G. (Ed.), VS, Verl. für Sozialwiss, [Wiesbaden], 245–258, 2008.
- Leonard, Y.: Den Blick verändern: Kuratorische Methoden in Kindermuseen, in: Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps, Leonard, Y. (Ed.), Kultur- und Museumsmanagement, Transcript, Bielefeld, 25–38, 2012.
- Liessmann, K. P.: Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, 17. [Dr.], Zsolnay, Wien, 174 S, 2008.

- Luhmann, N.: Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, 17. Auflage, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 666, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 674 pp., 2018.
- Martin Lehner: Didaktische Reduktion, 2012.
- Massing, P.: Politische Urteilsbildung, in: Didaktik und Schule, Weißeno, G., and Richter, D. (Eds.), Lexikon der politischen Bildung, 1, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 199, 1999.
- Massing, P.: Basiskonzepte für die politische Bildung: Ein Diskussionsvorschlag, in: Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, 1. Aufl., Weißeno, G. (Ed.), VS, Verl. für Sozialwiss, [Wiesbaden], 184–198, 2008.
- May, M. and Schattschneider, J.: "Klassische" didaktische Theorien zur politischen Bildung, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 31–41, 2014.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 12., überarb. Aufl., Beltz Pädagogik, Beltz, Weinheim, 152 pp., 2015.
- Oelkers, J.: Learning by Doing: Ein pragmatischer Blick auf Lernen, Erfahrung und Identität, in: Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps, Leonard, Y. (Ed.), Kultur- und Museumsmanagement, Transcript, Bielefeld, 57–68, 2012.
- Pandel, H.-J.: Geschichtsdidaktik eine Theorie für die Praxis, 2. Auflage, Wochenschau Geschichte, Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH, 478 Seiten, Illustrationen, 21 cm, 2017.
- Petrik, A.: Das Politische als soziokulturelles Phänomen: Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel "politische Grundorientierungen", in: Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift, Autorengruppe Fachdidaktik (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 64, Wochenschau-Verl., Schwalbach am Taunus, 69–94, 2011.
- Petrik, A.: Adressatenorientierung, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 241–248, 2014.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5., erw. Aufl., Pädagogik und Konstruktivismus, Beltz, Weinheim, 320 pp., 2012.
- Reinhardt, S.: Handlungsorientierung, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 275–283, 2014.
- Reinhardt, S.: Fachdidaktische Prinzipien als Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung, in: Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung: GPJE Band 11, Juchler, I. (Ed.), Schriftenreihe der GPJE, Wochenschau Verlag, Schwalbach, 35–45, 2016.

- Reinhardt, S.: Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 7., überarbeitete Auflage, Fachdidaktik, Cornelsen, Berlin, 256 pp., 2018.
- Richter, D.: Kompetenzdimension Fachwissen: Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten, in: Politikkompetenz: Was Unterricht zu leisten hat, 1. Aufl., Weißeno, G. (Ed.), VS, Verl. für Sozialwiss, [Wiesbaden], 152–168, 2008.
- Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität, 1. Aufl., [Nachdr.], Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 981, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 323 pp., 1999.
- Sander, W.: Politik entdecken - Freiheit leben, 3., durchges. Aufl., Reihe Politik und Bildung, 50, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 270 S, 2008.
- Sander, W. (Ed.): Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 623 S, 2014a.
- Sander, W.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus, in: Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl., Sander, W. (Ed.), Reihe Politik und Bildung, 69, Wochenschau, Schwalbach am Taunus, 77–89, 2014b.
- Sander, W.: Bildung - ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, Wochenschau Verlag, Frankfurt/M., 230 pp., 2018.
- Schmiederer, R.: Politische Bildung im Interesse der Schüler, Basistexte Bildung, Köln [u.a.] Europäische Verl.-Anst, 182 S., 21 cm, 1977.
- Schnell, R., Hill, P. B., and Esser, E.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 11., überarbeitete Auflage, De Gruyter Studium, De Gruyter Oldenbourg, Berlin, Boston, 534 pp., 2018.
- Schoiswohl, S. and Marschall, T.: COCO-lab: Didaktisches Begleitmaterial: https://cocolab.wirtschaftsmuseum.at/media/download/COCO_lab_didaktisches_Begleitmaterial.pdf.
- Schreiber, W.: Zum Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenzen. Ein Essay, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 119–134, 2012.
- Sektion Konsumentenschutz:
<http://konsumentenfragen.at/konsumentenfragen/Startseite/>.
- van der Berg, K. and Rieger-Ladich, M.: Rhetorik des Kreativen: Beobachtungen zum Kindermuseum, in: Kindermuseen: Strategien und Methoden eines aktuellen Museumstyps, Leonard, Y. (Ed.), Kultur- und Museumsmanagement, Transcript, Bielefeld, 39–49, 2012.
- Verein Zoom Kindermuseum: Kinderkultur im ZOOM Kindermuseum: https://www.kindermuseum.at/ueber_das_kindermuseum/vorstellung/wiener_kinderkultur, last access: 9 March 2019.
- Vielhaber, C.: Vermittlung und Interesse: Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht, in: Geographiedidaktik kreuz und quer: Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit - von der Spurensuche bis zum

- Raumverzicht, Vielhaber, C. (Ed.), Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 15, Inst. für Geographie d. Univ. Wien, Wien, 9–26, 1999.
- von Glasersfeld, E.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? ; Beiträge zum Konstruktivismus, 3. Aufl., 16.-23. Tsd, Watzlawick, P. (Ed.), Serie Piper, 373, Piper, München, 16–38, 1985.
- Wehling, H.-G.: Konsens à la Beutelsbach?: Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Politische Mündigkeit: zehn Gespräche zur Didaktik politischer Bildung, Schiele, S., and Ackermann, P. (Eds.), Studienbücher Politische Bildung, Wochenschau-Verl., Schwalbach/Ts., 3–13, 2004.
- Weinert, F. E. (Ed.): Leistungsmessungen in Schulen, 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript, Beltz Pädagogik, Beltz, Weinheim [u.a.], 398 S, 2002.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., and Richter, D.: Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell, Politik und Bildung, 56, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 231 S, 2010.
- Ziegler, B.: Historische Konzepte und Kompetenzmodelle - ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen, in: Historisches Wissen: Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, 1., neue Ausg, Kühberger, C. (Ed.), Wochenschau Geschichte, Wochenschau-Verlag, Schwalbach am Taunus, 135–151, 2012.

6.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: An Sachaspekten orientierte Basiskonzepte und Fachkonzepte (Hellmuth, 2014:232).....	21
Abbildung 2: Das selbstreflexive Ich (Hellmuth, 2014:207)	24
Abbildung 3: Kompetenzen nach subjekttheoretischem Modell (Hellmuth and Klepp, 2010:118).....	26
Abbildung 4: Modell der politischen Bildung in Österreich (Hellmuth, 2014:182)	28
Abbildung 5: Ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Bildung, (Hellmuth, 2014:202)	31
Abbildung 6: Basis- und Fachkonzepte für ein synoptisches Unterrichtsfach (Massing, 2008:195).....	49
Abbildung 7: Positionierung – Übersicht, eigene Darstellung	107
Abbildung 8: Positionierung – Mittelwert, eigene Darstellung.....	109
Abbildung 9: Positionierung nach bildungsrelevanten Aspekten – Übersicht, eigene Darstellung	111
Abbildung 10: Positionierung nach bildungsrelevanten Aspekten – Mittelwert, eigene Darstellung	112

6.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Basiskonzepte des Unterrichtsfachs Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe II – AHS	42-46
Tabelle 2: Eigene tabellarische Darstellung von Massings Basiskonzepten sowie Fachkonzepten	49
Tabelle 3: Gegensatzpaare und ihre bildungsrelevante Dimension (eigene tabellarische Aufbereitung)	90
Tabelle 4: Studienplan der Befragten (eigene tabellarische Aufbereitung)	91
Tabelle 5: Absolvierung der Lehrveranstaltung `Übung zur Unterrichtsplanung´ (eigene tabellarische Aufbereitung)	92

Tabelle 6: Angestrebte Lehrtätigkeit nach Schultypen (eigene tabellarische Aufbereitung)	92
Tabelle 7: Bekanntheitsgrad didaktischer Prinzipien (eigene tabellarische Aufbereitung)	93
Tabelle 8: Wichtigkeit didaktischer Prinzipien (eigene tabellarische Aufbereitung)	93
Tabelle 9: Erkennbarkeit didaktischer Prinzipien im `COCO-lab` (eigene tabellarische Aufbereitung)	94
Tabelle 10: Bekanntheitsgrad der Basiskonzepte (eigene tabellarische Aufbereitung)	95
Tabelle 11: Wichtigkeit der Basiskonzepte (eigene tabellarische Aufbereitung)	95
Tabelle 12: Erkennbarkeit der Basiskonzepte im `COCO-lab` (eigene tabellarische Aufbereitung)	96
Tabelle 13: Stellenwert didaktischer Prinzipien nach induktiven Kategorien (eigene tabellarische Aufbereitung)	98
Tabelle 14: Stellenwert der Basiskonzepte nach induktiven Kategorien (eigene tabellarische Aufbereitung)	100
Tabelle 15: Die Stichprobe im Detail (eigene tabellarische Aufbereitung)	101
Tabelle 16: Begriffe nach bildungsrelevanten Dimensionen (eigene tabellarische Aufbereitung)	106

7. Anhang

7.1. Fragebogen

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuche ich das Verhältnis zwischen Wissen und Bildung. Neben einer Erhebung unter Schülerinnen und Schülern sollen dabei auch die Perspektiven von angehenden Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt werden.

Ziel der Arbeit ist es, die Verbindungen zwischen den im fachdidaktischen Grundkonsens in der Verbundregion Nordost verankerten didaktischen Prinzipien und den im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (Sekundarstufe II) festgeschriebenen Basiskonzepten hinsichtlich ihrer Wirkungen auf einen Bildungsprozess für Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.

Alle Antworten werden selbstverständlich vollständig anonymisiert behandelt und verarbeitet. Sie dienen ausschließlich der wissenschaftlichen Auswertung und statistischen Analyse.

Ich freue mich über Ihre Unterstützung bei meiner Forschungsarbeit und stehe unter: stefan.schoiswohl@gmail.com für eventuelle Rückfragen zur Verfügung.

Vielen Dank und kollegiale Grüße

Stefan Schoiswohl

A. Zur Person

A1 Für welche Studienrichtungen haben Sie sich entschieden?

Erstfach:

Zweitfach:

Drittfach:

Sonstiges:

A1a In welchem Studienplan befinden Sie sich? (Bitte kreuzen Sie an – nur eine Auswahl möglich)

Bachelor Lehramt UF Geographie und Wirtschaftskunde	<input type="checkbox"/>
Diplom Lehramt UF Geographie und Wirtschaftskunde	<input type="checkbox"/>

A2 Wie viele Semester haben Sie im derzeitigen Studienplan bereits absolviert?

A2a Haben Sie die Lehrveranstaltung *Übung zur Unterrichtsplanung in „Geographie und Wirtschaftskunde“* bereits absolviert? (Bitte kreuzen Sie an – nur eine Auswahl möglich)

Ja	<input type="checkbox"/>
Nein	<input type="checkbox"/>

A3 Welchen Schultyp bevorzugen Sie für Ihre spätere berufliche Tätigkeit?
(Bitte markieren Sie nur einen Schultyp)

(N)MS AHS BHS Andere: _____

B. Didaktische Prinzipien

B1 Welche didaktischen Prinzipien sind Ihnen bekannt?

B2 Beschreiben Sie bitte den Stellenwert didaktischer Prinzipien für Ihre zukünftige Berufstätigkeit!

B3 Welche der folgenden didaktischen Prinzipien konnten Sie bei Ihrem Besuch im *COCO-lab* erkennen? (Bitte kreuzen Sie an – Mehrfachnennungen möglich)

Schüler/innenorientierung	<input type="checkbox"/>
Lebensweltorientierung	<input type="checkbox"/>
Handlungsorientierung	<input type="checkbox"/>
Aktualitätsorientierung	<input type="checkbox"/>
Zukunftsorientierung	<input type="checkbox"/>
Orientierung am Prinzip des Exemplarischen	<input type="checkbox"/>
Kompetenzorientierung	<input type="checkbox"/>
Mehrperspektivität	<input type="checkbox"/>
Problemorientierung	<input type="checkbox"/>
Kontroversitätsprinzip	<input type="checkbox"/>

B3a Konnten Sie weitere didaktische Prinzipien erkennen? Wenn ja, welche?

B4 Welche didaktischen Prinzipien erachten Sie für Ihren GW - Unterricht als besonders wichtig? Bitte begründen Sie Ihre Wahl!

C. Basiskonzepte

C1 Welche Basiskonzepte sind Ihnen bekannt?

C2 Beschreiben Sie bitte den Stellenwert von Basiskonzepten für Ihre zukünftige Berufstätigkeit!

C3 Welche der folgenden Basiskonzepte konnten Sie bei Ihrem Besuch im COCO-lab erkennen? (Bitte kreuzen Sie an – Mehrfachnennungen möglich)

Raumkonstruktion und Raumkonzepte	<input type="checkbox"/>
Regionalisierung und Zonierung	<input type="checkbox"/>
Diversität und Disparität	<input type="checkbox"/>
Maßstäblichkeit	<input type="checkbox"/>
Wahrnehmung und Darstellung	<input type="checkbox"/>
Nachhaltigkeit und Lebensqualität	<input type="checkbox"/>
Interessen, Konflikte und Macht	<input type="checkbox"/>
Arbeit, Produktion und Konsum	<input type="checkbox"/>
Märkte, Regulierung und Deregulierung	<input type="checkbox"/>
Wachstum und Krise	<input type="checkbox"/>
Mensch-Umwelt Beziehungen	<input type="checkbox"/>
Geoökosysteme	<input type="checkbox"/>
Kontingenz	<input type="checkbox"/>

C4 Welche, der im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS (Sekundarstufe II) festgeschriebenen, Basiskonzepte erachten Sie für Ihren GW - Unterricht als besonders wichtig? Bitte begründen Sie Ihre Wahl!

D. Anmerkungen und Feedback

D1 Ein zugrundeliegendes didaktisches Konzept erachte ich, bei der Auswahl außerschulischer Lernorte, als wichtiges Kriterium! (Bitte treffen Sie nur eine Wahl)

auf jeden Fall	
eher schon	
wahrscheinlich	
eher nicht	
bestimmt nicht	

D2 Welche Aspekte (didaktischer und/oder inhaltlicher Natur) haben Ihnen bei Ihrem Besuch im *COCO-lab* gefehlt?

D3 Gerne nehme ich weiterführende Rückmeldungen und Feedback an! Bitte nutzen Sie den Platz!

7.2. Induktive Kategorienbildung

B2 – Beschreiben Sie bitten den Stellenwert didaktischer Prinzipien für Ihre zukünftige Berufstätigkeit!			
Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	hoher situationsabhängiger Stellenwert	abhängig von der Unterrichtssituation	K1.01: Didaktische Prinzipien sollen nicht wahllos verwendet werden. Um ihre volle Stärke entfalten zu können müssen sie an die jeweiligen Lernarrangements angepasst werden.
2	sind vom Thema abhängig	abhängig von der Unterrichtssituation	
3	wichtig für die didaktische Begründung	wichtig für eine professionelle Berufsausübung	K2.01: Eine theoretische Basis ist ein Kennzeichen von Professionalität.
4	um Beliebigkeit entgegenzuwirken	wichtig für eine professioneller Berufsausübung	
5	darauf muss Unterricht aufbauen	verpflichtende Vorgabe	K3.01
6	wichtig ist, dass möglichst viele eingebaut werden	alle müssen vorkommen	K4.01
7	das Verstehen von Zusammenhängen ermöglicht reflektierte Entscheidungen	Zusammenhänge werden deutlicher	K5.01
8	zentrale Elemente von gutem Unterricht	wichtig für eine professionelle Berufsausübung	K2.01
9	geben den Rahmen vor	verpflichtende Vorgabe	K3.01: Didaktische Prinzipien beschreiben einen Zwang, der mit der Berufswahl einher geht.
10	dienen zur Orientierung in der Unterrichtsgestaltung	sind ein Werkzeug für die Lehrenden	K6.01
11	alle stehen im Zentrum	alle müssen vorkommen	K4.01: Didaktische Prinzipien müssen, um ihre volle Stärke

			entfalten zu können, in ihrer Gesamtheit in den Unterricht eingebaut werden.
12	durch diese wird ein Bezug zu den Realitäten der Schülerinnen und Schüler hergestellt	Zusammenhänge werden deutlicher	K5.01: Didaktische Prinzipien führen zu einem differenzierten Verständnis von partikular vermittelter Inhalte.
13	für die Planung und Durchführung wichtig	sind ein Werkzeug für die Lehrenden	K6.01: Didaktische Prinzipien sind eine Hilfe für die Lehrenden.
14	dienen als Orientierungshilfe	sind ein Werkzeug für die Lehrenden	
15	um Lernziele zu erreichen	abhängig von der Unterrichtssituation	K1.01
16	um eigenes Handeln zu reflektieren	Zusammenhänge werden deutlicher	K5.01
17	wichtig für die Auswahl der Themen	sind ein Werkzeug für die Lehrenden	K6.01
18	ermöglichen effiziente Unterrichtsplanung	sind ein Werkzeug für die Lehrenden	K6.01
19	bringen den Schülerinnen und Schülern viel	Hilfestellung für die Lernenden	K7.01
20	eröffnet Lernenden die Bedeutung von Inhalten	Zusammenhänge werden deutlicher	K5.01
21	man soll so viele wie möglich einbauen	alle müssen vorkommen	K4.01
22	alle Prinzipien müssen ausgewogen berücksichtigt werden	alle müssen vorkommen	K4.01
23	Richtlinien für den Unterricht	verpflichtende Vorgabe	K3.01
24	haben eine wichtige Orientierungsfunktion	Hilfestellung für die Lernenden und/oder Lehrenden	K6.01 + K7.01
25	zur Gestaltung von Unterricht	sind ein Werkzeug für Lehrende	K6.01
26	Bedingung für guten Unterricht	wichtig für eine professionelle Berufsausübung	K2.01
27	sind gute Anhaltspunkte	sind ein Werkzeug für Lehrende	K6.01

28	Grundlage von jedem Unterricht	wichtig für eine professionelle Berufsausübung	K2.01
29	wichtig für die Strukturierung von Unterricht	sind ein Werkzeug für Lehrende	K6.01
30	Orientierungsmuster für die Gestaltung von Unterricht	sind ein Werkzeug für Lehrende	K6.01
31	müssen im Unterricht enthalten sein damit Lernende Inhalte an ihren Alltag anknüpfen können	Zusammenhänge werden deutlicher	K5.01
32	wichtig um Schülerinnen und Schüler zu erreichen	Hilfestellung für Lernende	K7.01: Didaktische Prinzipien sind eine Hilfe für die Lernenden.

C2 – Beschreiben Sie bitte den Stellenwert von Basiskonzepten für Ihre zukünftige Berufstätigkeit!			
Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1	didaktische Prinzipien sind wichtiger	sie nehmen eine untergeordnete Rolle ein	K5.02
2	Orientierungshilfe in der Oberstufe	sind eine Hilfe für Lehrende und Lernende	K1.02 + K4.02
3	Inhaltspunkte für guten Unterricht	sie beschreiben die inhaltlichen Schwerpunkte	K2.02
4	bieten Richtlinien	Hilfestellung für Lehrende	K1.02: Sie sind eine Hilfe für Lehrende
5	wichtig um Bezüge herzustellen	Zusammenhänge werden deutlicher	K3.02
6	sie geben einen thematischen Rahmen	sie beschreiben die inhaltlichen Schwerpunkte	K2.02: Basiskonzepte konkretisieren die inhaltliche Ebene des Unterrichts indem sie Schwerpunkte im Stoff setzen.
7	Es ist wichtig, das Lernende Konzepte kennenlernen, die themenübergreifend gültig	Zusammenhänge werden deutlicher	K3.02: Sie erleichtern die Verbindung partikular

	sind. Diese können dann in ihr Leben übertragen werden.		vermittelter Inhalte.
8	für eine umfassende Ausbildung unentbehrlich	Hilfestellung für Lernende	K4.02: Sie sind eine Hilfe für Lernende
9	dienen einer klaren Gliederung	Hilfestellung für Lehrende und Lernende	K1.02 + K4.02
10	in GW gibt es zu viele Basiskonzepte	sie nehmen eine untergeordnete Rolle ein	K5.02: Basiskonzepte beinhalten keine wesentlichen Vorteile für Lernprozesse.
11	didaktische Prinzipien haben einen höheren Stellenwert	sie nehmen eine untergeordnete Rolle ein	K5.02
12	Basiskonzepte werden subjektiv unterschiedlich aufgefasst	sie greifen auf Präkonzepte zurück	K4.02
13	nur mit Basiskonzepten erlernen die Schülerinnen und Schüler alle wichtigen Punkte	Zusammenhänge werden deutlicher	K3.02
14	helfen die Informationsfülle zu strukturieren	Hilfestellung für Lehrende und Lernende	K1.02 + K4.02
15	sie bilden die Basis des Faches	Hilfestellung um die fachlichen Inhalte zu begreifen	K2.02
16	müssen Bestandteil von Unterricht sein	verpflichtende Vorgabe	K6.02: Basiskonzepte beschreiben einen Zwang, der mit der Berufswahl einher geht.
17	sollten alle in Unterricht einfließen	alle müssen vorkommen	K7.02: Basiskonzepte müssen, um ihre volle Stärke entfalten zu können, in ihrer Gesamtheit in den Unterricht eingebunden werden.
18	sind weniger wichtig – weil sie in keiner ersichtlichen	sie nehmen eine untergeordnete Rolle ein	K5.02

	Verbindung zum Lehrplan stehen		
19	wichtig um Mehrperspektivität zu vermitteln	wichtig im Zusammenspiel mit didaktischen Prinzipien	K8.02
20	wichtig um Zusammenhänge zu verstehen	Zusammenhänge werden deutlicher	K3.02
21	Vergleichbar mit den Prinzipien – guter Anhaltspunkt für sinnvollen Unterricht	wichtig im Zusammenspiel mit didaktischen Prinzipien	K8.02: Didaktische Entscheidungen können nicht isoliert voneinander getroffen werden

7.3. Datenbasis semantisches Differential detailliert

		Klasse A				
		Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1						
A <input type="checkbox"/> oberflächlich	30%	6 oberflächlich	1	6	6	3,10
B <input type="checkbox"/> eher oberflächlich	0%	0 eher oberflächlich	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	20%	4 weder noch	3	4	12	
D <input type="checkbox"/> eher tiefgehend	30%	6 eher tiefgehend	4	6	24	
E <input type="checkbox"/> tiefgehend	20%	4 tiefgehend	5	4	20	
Anzahl der Abstimmungen	20	Summe		20	62	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2						
A <input type="checkbox"/> eindimensional	0%	0 eindimensional	1	0	0	4,25
B <input type="checkbox"/> eher eindimensional	0%	0 eher eindimensional	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	20%	4 weder noch	3	4	12	
D <input type="checkbox"/> eher mehrdimensional	35%	7 eher mehrdimensional	4	7	28	
E <input type="checkbox"/> mehrdimensional	45%	9 mehrdimensional	5	9	45	
Anzahl der Abstimmungen	20	Summe		20	85	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3						
A <input type="checkbox"/> ermüdend	0%	0 ermüdend	1	0	0	4,23
B <input type="checkbox"/> eher ermüdend	0%	0 eher ermüdend	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	27%	3 weder noch	3	6	18	
D <input type="checkbox"/> eher anregend	27%	5 eher anregend	4	5	20	
E <input type="checkbox"/> anregend	50%	11 anregend	5	11	55	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	93	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4						
A <input type="checkbox"/> langweilig	0%	0 langweilig	1	0	0	4,50
B <input type="checkbox"/> eher langweilig	0%	0 eher langweilig	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	9%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="checkbox"/> eher interessant	31%	4 eher interessant	4	7	28	
E <input type="checkbox"/> interessant	59%	13 interessant	5	13	65	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	99	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5						
A <input type="checkbox"/> einschränkend	0%	0 einschränkend	1	0	0	4,14
B <input type="checkbox"/> eher einschränkend	0%	0 eher einschränkend	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	20%	5 weder noch	3	5	15	
D <input type="checkbox"/> eher offen	40%	9 eher offen	4	9	36	
E <input type="checkbox"/> offen	36%	8 offen	5	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	91	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6						
A <input type="checkbox"/> einseitig	0%	0 einseitig	1	0	0	4,36
B <input type="checkbox"/> eher einseitig	0%	0 eher einseitig	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	13%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher vielseitig	36%	8 eher vielseitig	4	8	32	
E <input type="checkbox"/> vielseitig	50%	11 vielseitig	5	11	55	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	96	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7						
A <input type="checkbox"/> abweisend	0%	0 abweisend	1	0	0	4,41
B <input type="checkbox"/> eher abweisend	0%	1 eher abweisend	2	1	2	
C <input type="checkbox"/> weder noch	9%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="checkbox"/> eher einladend	27%	6 eher einladend	4	6	24	
E <input type="checkbox"/> einladend	59%	13 einladend	5	13	65	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	97	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8						
A <input type="checkbox"/> starr	9%	2 starr	1	2	2	3,95
B <input type="checkbox"/> eher starr	0%	0 eher starr	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	13%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher beweglich	40%	9 eher beweglich	4	9	36	
E <input type="checkbox"/> beweglich	36%	8 beweglich	5	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	22	Summe		22	87	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9						
A <input type="checkbox"/> entmutigend	10%	2 entmutigend	1	2	2	3,75
B <input type="checkbox"/> eher entmutigend	5%	1 eher entmutigend	2	1	2	
C <input type="checkbox"/> weder noch	15%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher ermutigend	40%	8 eher ermutigend	4	8	32	
E <input type="checkbox"/> ermutigend	30%	6 ermutigend	5	6	30	
Anzahl der Abstimmungen	20	Summe		20	75	
Richtige Antwort	0					

		Klasse B				
		Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1						
A <input type="checkbox"/> oberflächlich	5%	1 oberflächlich	1	1	1	3,79
B <input type="checkbox"/> eher oberflächlich	0%	0 eher oberflächlich	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	15%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher tiefgehend	36%	4 eher tiefgehend	4	7	28	
E <input type="checkbox"/> tiefgehend	31%	5 tiefgehend	5	6	30	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	72	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2						
A <input type="checkbox"/> eindimensional	10%	1 eindimensional	1	2	2	4,05
B <input type="checkbox"/> eher eindimensional	0%	0 eher eindimensional	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	15%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher mehrdimensional	21%	4 eher mehrdimensional	4	4	16	
E <input type="checkbox"/> mehrdimensional	52%	10 mehrdimensional	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	77	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3						
A <input type="checkbox"/> ermüdend	26%	1 ermüdend	1	5	5	3,37
B <input type="checkbox"/> eher ermüdend	5%	1 eher ermüdend	2	1	2	
C <input type="checkbox"/> weder noch	10%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="checkbox"/> eher anregend	21%	4 eher anregend	4	4	16	
E <input type="checkbox"/> anregend	36%	7 anregend	5	7	35	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	64	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4						
A <input type="checkbox"/> langweilig	16%	1 langweilig	1	3	3	4,00
B <input type="checkbox"/> eher langweilig	0%	0 eher langweilig	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	11%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="checkbox"/> eher interessant	11%	1 eher interessant	4	2	8	
E <input type="checkbox"/> interessant	61%	11 interessant	5	11	55	
Anzahl der Abstimmungen	18	Summe		18	72	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5						
A <input type="checkbox"/> einschränkend	5%	1 einschränkend	1	1	1	4,11
B <input type="checkbox"/> eher einschränkend	10%	2 eher einschränkend	2	2	4	
C <input type="checkbox"/> weder noch	5%	3 weder noch	3	1	3	
D <input type="checkbox"/> eher offen	26%	4 eher offen	4	5	20	
E <input type="checkbox"/> offen	52%	10 offen	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	78	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6						
A <input type="checkbox"/> einseitig	16%	1 einseitig	1	1	1	3,94
B <input type="checkbox"/> eher einseitig	0%	0 eher einseitig	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	11%	3 weder noch	3	2	6	
D <input type="checkbox"/> eher vielseitig	16%	4 eher vielseitig	4	3	12	
E <input type="checkbox"/> vielseitig	55%	10 vielseitig	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen	18	Summe		18	71	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7						
A <input type="checkbox"/> abweisend	10%	1 abweisend	1	2	2	3,79
B <input type="checkbox"/> eher abweisend	0%	0 eher abweisend	2	0	0	
C <input type="checkbox"/> weder noch	15%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher einladend	47%	4 eher einladend	4	9	36	
E <input type="checkbox"/> einladend	26%	5 einladend	5	5	25	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	72	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8						
A <input type="checkbox"/> starr	15%	1 starr	1	3	3	3,47
B <input type="checkbox"/> eher starr	5%	1 eher starr	2	1	2	
C <input type="checkbox"/> weder noch	26%	3 weder noch	3	5	15	
D <input type="checkbox"/> eher beweglich	21%	4 eher beweglich	4	4	16	
E <input type="checkbox"/> beweglich	31%	5 beweglich	5	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	66	
Richtige Antwort	0					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9						
A <input type="checkbox"/> entmutigend	10%	1 entmutigend	1	2	2	3,79
B <input type="checkbox"/> eher entmutigend	10%	1 eher entmutigend	2	2	4	
C <input type="checkbox"/> weder noch	15%	3 weder noch	3	3	9	
D <input type="checkbox"/> eher ermutigend	15%	4 eher ermutigend	4	4	16	
E <input type="checkbox"/> ermutigend	47%	5 ermutigend	5	9	45	
Anzahl der Abstimmungen	19	Summe		19	72	
Richtige Antwort	0					

Klasse C							
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1							
A <input type="radio"/> oberflächlich	0%	0	oberflächlich	1	0	0	3,76
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	4%	1	eher oberflächlich	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	28%	6	weder noch	3	6	18	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	52%	11	eher tiefgehend	4	11	44	
E <input type="radio"/> tiefgehend	14%	3	tiefgehend	5	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	21		Summe		21	79	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2							
A <input type="radio"/> eindimensional	4%	1	eindimensional	1	1	1	3,54
B <input type="radio"/> eher eindimensional	8%	2	eher eindimensional	2	2	4	
C <input type="radio"/> weder noch	29%	7	weder noch	3	7	21	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	45%	11	eher mehrdimensional	4	11	44	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	12%	3	mehrdimensional	5	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	24		Summe		24	85	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3							
A <input type="radio"/> ermüdend	21%	5	ermüdend	1	5	5	2,35
B <input type="radio"/> eher ermüdend	34%	8	eher ermüdend	2	8	16	
C <input type="radio"/> weder noch	34%	8	weder noch	3	8	24	
D <input type="radio"/> eher anregend	4%	1	eher anregend	4	1	4	
E <input type="radio"/> anregend	4%	1	anregend	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe		23	54	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4							
A <input type="radio"/> langweilig	4%	1	langweilig	1	1	1	3,75
B <input type="radio"/> eher langweilig	0%	0	eher langweilig	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	33%	8	weder noch	3	8	24	
D <input type="radio"/> eher interessant	41%	10	eher interessant	4	10	40	
E <input type="radio"/> interessant	20%	5	interessant	5	5	25	
Anzahl der Abstimmungen	24		Summe		24	90	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5							
A <input type="radio"/> einschränkend	13%	3	einschränkend	1	3	3	3,70
B <input type="radio"/> eher einschränkend	0%	0	eher einschränkend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	13%	3	weder noch	3	3	9	
D <input type="radio"/> eher offen	52%	12	eher offen	4	12	48	
E <input type="radio"/> offen	21%	5	offen	5	5	25	
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe		23	85	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6							
A <input type="radio"/> einseitig	4%	1	einseitig	1	1	1	3,43
B <input type="radio"/> eher einseitig	13%	3	eher einseitig	2	3	6	
C <input type="radio"/> weder noch	30%	7	weder noch	3	7	21	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	39%	9	eher vielseitig	4	9	36	
E <input type="radio"/> vielseitig	13%	3	vielseitig	5	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe		23	79	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7							
A <input type="radio"/> abweisend	4%	1	abweisend	1	1	1	4,05
B <input type="radio"/> eher abweisend	4%	1	eher abweisend	1	2	2	
C <input type="radio"/> weder noch	9%	2	weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher einladend	45%	10	eher einladend	4	10	40	
E <input type="radio"/> einladend	36%	8	einladend	5	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	22		Summe		22	89	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9							
A <input type="radio"/> entmutigend	4%	1	entmutigend	1	1	1	3,48
B <input type="radio"/> eher entmutigend	4%	1	eher entmutigend	1	2	2	
C <input type="radio"/> weder noch	47%	11	weder noch	3	11	33	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	26%	6	eher ermutigend	4	6	24	
E <input type="radio"/> ermutigend	17%	4	ermutigend	5	4	20	
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe		23	80	
Richtige Antwort	0						

Klasse D							
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1							
A <input type="radio"/> oberflächlich	0%	0	oberflächlich	1	0	0	3,83
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	11%	2	eher oberflächlich	2	2	4	
C <input type="radio"/> weder noch	22%	4	weder noch	3	4	12	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	38%	8	eher tiefgehend	4	7	28	
E <input type="radio"/> tiefgehend	27%	5	tiefgehend	5	5	25	
Anzahl der Abstimmungen	18		Summe		18	69	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2							
A <input type="radio"/> eindimensional	5%	1	eindimensional	1	1	1	3,35
B <input type="radio"/> eher eindimensional	15%	3	eher eindimensional	2	3	6	
C <input type="radio"/> weder noch	23%	5	weder noch	3	5	15	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	50%	10	eher mehrdimensional	4	10	40	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	5%	1	mehrdimensional	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen	20		Summe		20	67	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3							
A <input type="radio"/> ermüdend	0%	0	ermüdend	1	0	0	4,05
B <input type="radio"/> eher ermüdend	0%	0	eher ermüdend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	33%	7	weder noch	3	7	21	
D <input type="radio"/> eher anregend	28%	6	eher anregend	4	6	24	
E <input type="radio"/> anregend	38%	8	anregend	5	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	21		Summe		21	85	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4							
A <input type="radio"/> langweilig	0%	0	langweilig	1	0	0	4,53
B <input type="radio"/> eher langweilig	0%	0	eher langweilig	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	14%	3	weder noch	3	3	9	
D <input type="radio"/> eher interessant	38%	8	eher interessant	4	8	32	
E <input type="radio"/> interessant	47%	10	interessant	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen	21		Summe		21	91	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5							
A <input type="radio"/> einschränkend	4%	1	einschränkend	1	1	1	4,27
B <input type="radio"/> eher einschränkend	0%	0	eher einschränkend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	9%	2	weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher offen	36%	8	eher offen	4	8	32	
E <input type="radio"/> offen	50%	11	offen	5	11	55	
Anzahl der Abstimmungen	22		Summe		22	94	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6							
A <input type="radio"/> einseitig	4%	1	einseitig	1	1	1	3,81
B <input type="radio"/> eher einseitig	9%	2	eher einseitig	2	2	4	
C <input type="radio"/> weder noch	23%	5	weder noch	3	5	15	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	23%	5	eher vielseitig	4	5	20	
E <input type="radio"/> vielseitig	38%	8	vielseitig	5	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	21		Summe		21	80	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7							
A <input type="radio"/> abweisend	0%	0	abweisend	1	0	0	4,65
B <input type="radio"/> eher abweisend	0%	0	eher abweisend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	5%	1	weder noch	3	1	3	
D <input type="radio"/> eher einladend	22%	5	eher einladend	4	5	20	
E <input type="radio"/> einladend	70%	14	einladend	5	14	70	
Anzahl der Abstimmungen	20		Summe		20	83	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8							
A <input type="radio"/> stark	4%	1	stark	1	1	1	3,95
B <input type="radio"/> eher stark	4%	1	eher stark	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	13%	3	weder noch	3	3	9	
D <input type="radio"/> eher beweglich	45%	10	eher beweglich	4	10	40	
E <input type="radio"/> beweglich	33%	7	beweglich	5	7	35	
Anzahl der Abstimmungen	22		Summe		22	87	
Richtige Antwort	0						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9							
A <input type="radio"/> entmutigend	4%	1	entmutigend	1	1	1	3,73
B <input type="radio"/> eher entmutigend	0%	0	eher entmutigend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	40%	9	weder noch	3	9	27	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	27%	6	eher ermutigend	4	6	24	
E <input type="radio"/> ermutigend	27%	6	ermutigend	5	6	30	
Anzahl der Abstimmungen	22		Summe		22	82	
Richtige Antwort	0						

Klasse E					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) <input type="checkbox"/> oberflächlich	35%	4	oberflächlich	1	6
B) <input type="checkbox"/> eher oberflächlich	5%	1	eher oberflächlich	2	2
C) <input type="checkbox"/> weder noch	5%	1	weder noch	1	1
D) <input type="checkbox"/> eher tiefgehend	11%	2	eher tiefgehend	4	8
E) <input type="checkbox"/> tiefgehend	41%	8	tiefgehend	7	35
Anzahl der Abstimmungen	17		Summe	17	54
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) <input type="checkbox"/> eindimensional	17%	2	eindimensional	5	3
B) <input type="checkbox"/> eher eindimensional	11%	2	eher eindimensional	3	4
C) <input type="checkbox"/> weder noch	23%	4	weder noch	4	12
D) <input type="checkbox"/> eher mehrdimensional	11%	2	eher mehrdimensional	2	8
E) <input type="checkbox"/> mehrdimensional	35%	6	mehrdimensional	6	30
Anzahl der Abstimmungen	17		Summe	17	57
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) <input type="checkbox"/> ermüdend	21%	4	ermüdend	1	4
B) <input type="checkbox"/> eher ermüdend	0%	0	eher ermüdend	0	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	10%	2	weder noch	2	6
D) <input type="checkbox"/> eher anregend	30%	6	eher anregend	4	16
E) <input type="checkbox"/> anregend	57%	11	anregend	6	35
Anzahl der Abstimmungen	19		Summe	19	73
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) <input type="checkbox"/> langfristig	5%	1	langweilig	1	1
B) <input type="checkbox"/> eher langweilig	0%	0	eher langweilig	0	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	0%	0	weder noch	0	0
D) <input type="checkbox"/> eher interessant	11%	2	eher interessant	2	8
E) <input type="checkbox"/> interessant	82%	14	interessant	14	70
Anzahl der Abstimmungen	17		Summe	17	79
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) <input type="checkbox"/> einschränkend	7%	1	einschränkend	1	1
B) <input type="checkbox"/> eher einschränkend	0%	0	eher einschränkend	0	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	0%	0	weder noch	0	0
D) <input type="checkbox"/> eher offen	7%	1	eher offen	1	4
E) <input type="checkbox"/> offen	84%	14	offen	6	35
Anzahl der Abstimmungen	13		Summe	13	40
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) <input type="checkbox"/> vielseitig	5%	1	vielseitig	1	1
B) <input type="checkbox"/> eher vielseitig	5%	1	eher vielseitig	1	1
C) <input type="checkbox"/> weder noch	0%	0	weder noch	0	0
D) <input type="checkbox"/> eher vielseitig	16%	3	eher vielseitig	4	12
E) <input type="checkbox"/> vielseitig	72%	12	vielseitig	6	35
Anzahl der Abstimmungen	18		Summe	18	50
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) <input type="checkbox"/> abwesend	5%	1	abwesend	1	1
B) <input type="checkbox"/> eher abwesend	0%	0	eher abwesend	0	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	5%	1	weder noch	1	3
D) <input type="checkbox"/> eher einladend	18%	3	eher einladend	4	12
E) <input type="checkbox"/> einladend	72%	13	einladend	13	65
Anzahl der Abstimmungen	18		Summe	18	81
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A) <input type="checkbox"/> starr	10%	2	starr	2	2
B) <input type="checkbox"/> eher starr	5%	1	eher starr	1	2
C) <input type="checkbox"/> weder noch	0%	0	weder noch	0	0
D) <input type="checkbox"/> eher beweglich	10%	2	eher beweglich	1	4
E) <input type="checkbox"/> beweglich	75%	13	beweglich	15	75
Anzahl der Abstimmungen	20		Summe	20	87
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) <input type="checkbox"/> ermutigend	5%	1	ermutigend	1	1
B) <input type="checkbox"/> eher ermutigend	0%	0	eher ermutigend	0	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	0%	0	weder noch	0	0
D) <input type="checkbox"/> eher ermutigend	15%	3	eher ermutigend	3	12
E) <input type="checkbox"/> ermutigend	80%	14	ermutigend	6	30
Anzahl der Abstimmungen	20		Summe	20	43
Richtige Antwort	0				

Klasse F					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) <input type="checkbox"/> oberflächlich	0%	0	oberflächlich	1	0
B) <input type="checkbox"/> eher oberflächlich	12%	2	eher oberflächlich	2	6
C) <input type="checkbox"/> weder noch	16%	3	weder noch	4	12
D) <input type="checkbox"/> eher tiefgehend	60%	10	eher tiefgehend	4	15
E) <input type="checkbox"/> tiefgehend	12%	2	tiefgehend	7	15
Anzahl der Abstimmungen	25		Summe	25	53
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) <input type="checkbox"/> eindimensional	4%	1	eindimensional	2	1
B) <input type="checkbox"/> eher eindimensional	4%	1	eher eindimensional	2	1
C) <input type="checkbox"/> weder noch	26%	5	weder noch	5	18
D) <input type="checkbox"/> eher mehrdimensional	56%	10	eher mehrdimensional	4	13
E) <input type="checkbox"/> mehrdimensional	8%	1	mehrdimensional	5	23
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe	23	59
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) <input type="checkbox"/> ermüdend	8%	1	ermüdend	1	2
B) <input type="checkbox"/> eher ermüdend	26%	5	eher ermüdend	2	12
C) <input type="checkbox"/> weder noch	34%	6	weder noch	3	14
D) <input type="checkbox"/> eher anregend	21%	4	eher anregend	4	20
E) <input type="checkbox"/> anregend	8%	1	anregend	2	10
Anzahl der Abstimmungen	23		Summe	23	58
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) <input type="checkbox"/> langweilig	0%	0	langweilig	1	0
B) <input type="checkbox"/> eher langweilig	8%	1	eher langweilig	2	4
C) <input type="checkbox"/> weder noch	20%	4	weder noch	3	15
D) <input type="checkbox"/> eher interessant	45%	8	eher interessant	4	17
E) <input type="checkbox"/> interessant	25%	5	interessant	5	30
Anzahl der Abstimmungen	24		Summe	24	59
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) <input type="checkbox"/> einschränkend	0%	0	einschränkend	2	0
B) <input type="checkbox"/> eher einschränkend	0%	0	eher einschränkend	2	0
C) <input type="checkbox"/> weder noch	28%	5	weder noch	3	21
D) <input type="checkbox"/> eher offen	36%	7	eher offen	4	20
E) <input type="checkbox"/> offen	36%	7	offen	5	25
Anzahl der Abstimmungen	25		Summe	25	50
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) <input type="checkbox"/> vielseitig	0%	0	vielseitig	1	0
B) <input type="checkbox"/> eher vielseitig	12%	2	eher vielseitig	2	6
C) <input type="checkbox"/> weder noch	16%	3	weder noch	3	12
D) <input type="checkbox"/> eher vielseitig	40%	8	eher vielseitig	4	40
E) <input type="checkbox"/> vielseitig	32%	6	vielseitig	5	40
Anzahl der Abstimmungen	25		Summe	25	98
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) <input type="checkbox"/> abwesend	0%	0	abwesend	1	0
B) <input type="checkbox"/> eher abwesend	4%	1	eher abwesend	2	2
C) <input type="checkbox"/> weder noch	4%	1	weder noch	3	1
D) <input type="checkbox"/> eher einladend	28%	5	eher einladend	4	28
E) <input type="checkbox"/> einladend	64%	11	einladend	5	16
Anzahl der Abstimmungen	25		Summe	25	113
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) <input type="checkbox"/> ermutigend	0%	0	ermutigend	1	0
B) <input type="checkbox"/> eher ermutigend	4%	1	eher ermutigend	2	1
C) <input type="checkbox"/> weder noch	60%	10	weder noch	3	15
D) <input type="checkbox"/> eher ermutigend	16%	3	eher ermutigend	4	16
E) <input type="checkbox"/> ermutigend	20%	4	ermutigend	5	25
Anzahl der Abstimmungen	25		Summe	25	58
Richtige Antwort	0				

Klasse G							
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1							
A <input type="radio"/> oberflächlich	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	0%	0	1	1	0	0	4,12
C <input type="radio"/> weder noch	5%	1	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	7%	1	3	1	3	3	
E <input type="radio"/> tiefgehend	17%	3	4	13	12	12	
Anzahl der Abstimmungen	17	0	Summe	5	3	15	
Richtige Antwort	0	0			17	70	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2							
A <input type="radio"/> eindimensional	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher eindimensional	4%	1	1	1	0	0	3,87
C <input type="radio"/> weder noch	13%	3	2	1	2	2	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	73%	13	3	3	9	9	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	8%	2	4	13	68	68	
Anzahl der Abstimmungen	23	0	Summe	5	27	10	
Richtige Antwort	0	0			23	89	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3							
A <input type="radio"/> ermüdend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher ermüdend	0%	0	1	1	0	0	4,17
C <input type="radio"/> weder noch	26%	6	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher anregend	30%	7	3	6	18	18	
E <input type="radio"/> anregend	43%	10	4	7	28	28	
Anzahl der Abstimmungen	23	0	Summe	5	10	50	
Richtige Antwort	0	0			23	96	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4							
A <input type="radio"/> langweilig	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher langweilig	0%	0	1	1	0	0	4,25
C <input type="radio"/> weder noch	12%	3	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher interessant	50%	12	3	3	9	9	
E <input type="radio"/> interessant	37%	9	4	12	48	48	
Anzahl der Abstimmungen	24	0	Summe	5	24	102	
Richtige Antwort	0	0			24	102	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5							
A <input type="radio"/> einschränkend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher einschränkend	5%	1	1	1	0	0	4,29
C <input type="radio"/> weder noch	5%	1	2	1	2	2	
D <input type="radio"/> eher offen	41%	7	3	3	9	9	
E <input type="radio"/> offen	47%	8	4	7	28	28	
Anzahl der Abstimmungen	17	0	Summe	5	8	40	
Richtige Antwort	0	0			17	73	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6							
A <input type="radio"/> einseitig	4%	1	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher einseitig	9%	2	1	1	1	1	3,90
C <input type="radio"/> weder noch	9%	2	2	2	4	4	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	42%	7	3	2	6	6	
E <input type="radio"/> vielseitig	33%	7	4	9	36	36	
Anzahl der Abstimmungen	23	0	Summe	5	7	35	
Richtige Antwort	0	0			21	82	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7							
A <input type="radio"/> abweisend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher abweisend	0%	0	1	1	0	0	4,40
C <input type="radio"/> weder noch	12%	3	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher einladend	35%	8	3	3	9	9	
E <input type="radio"/> einladend	52%	13	4	4	16	16	
Anzahl der Abstimmungen	25	0	Summe	5	13	65	
Richtige Antwort	0	0			25	110	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8							
A <input type="radio"/> starr	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher starr	0%	0	1	1	0	0	4,42
C <input type="radio"/> weder noch	8%	2	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher beweglich	41%	7	3	2	6	6	
E <input type="radio"/> beweglich	50%	12	4	10	40	40	
Anzahl der Abstimmungen	24	0	Summe	5	12	60	
Richtige Antwort	0	0			24	106	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9							
A <input type="radio"/> entmutigend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher entmutigend	0%	0	1	1	0	0	4,08
C <input type="radio"/> weder noch	26%	7	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	38%	10	3	7	21	21	
E <input type="radio"/> ermutigend	34%	9	4	10	40	40	
Anzahl der Abstimmungen	26	0	Summe	5	9	45	
Richtige Antwort	0	0			26	106	

Klasse H							
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1							
A <input type="radio"/> oberflächlich	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	21%	5	1	1	0	0	3,71
C <input type="radio"/> weder noch	7%	1	2	3	6	6	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	50%	7	3	3	9	9	
E <input type="radio"/> tiefgehend	21%	5	4	7	28	28	
Anzahl der Abstimmungen	14	0	Summe	5	3	15	
Richtige Antwort	0	0			14	52	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2							
A <input type="radio"/> eindimensional	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher eindimensional	14%	3	1	1	0	0	3,86
C <input type="radio"/> weder noch	14%	3	2	2	4	4	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	42%	7	3	2	6	6	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	28%	7	4	6	24	24	
Anzahl der Abstimmungen	14	0	Summe	5	4	20	
Richtige Antwort	0	0			14	54	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3							
A <input type="radio"/> ermüdend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher ermüdend	0%	0	1	1	0	0	4,07
C <input type="radio"/> weder noch	26%	7	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher anregend	40%	9	3	4	12	12	
E <input type="radio"/> anregend	33%	8	4	6	24	24	
Anzahl der Abstimmungen	15	0	Summe	5	5	25	
Richtige Antwort	0	0			15	61	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4							
A <input type="radio"/> langweilig	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher langweilig	0%	0	1	1	0	0	4,07
C <input type="radio"/> weder noch	28%	7	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher interessant	35%	9	3	4	12	12	
E <input type="radio"/> interessant	35%	9	4	5	20	20	
Anzahl der Abstimmungen	14	0	Summe	5	5	25	
Richtige Antwort	0	0			14	57	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5							
A <input type="radio"/> einschränkend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher einschränkend	0%	0	1	1	0	0	4,38
C <input type="radio"/> weder noch	7%	1	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher offen	46%	6	3	1	3	3	
E <input type="radio"/> offen	46%	6	4	6	24	24	
Anzahl der Abstimmungen	13	0	Summe	5	6	30	
Richtige Antwort	0	0			13	57	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6							
A <input type="radio"/> einseitig	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher einseitig	6%	1	1	1	0	0	4,53
C <input type="radio"/> weder noch	6%	1	2	1	2	2	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	13%	3	3	2	6	6	
E <input type="radio"/> vielseitig	73%	11	4	2	8	8	
Anzahl der Abstimmungen	15	0	Summe	5	11	55	
Richtige Antwort	0	0			15	68	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7							
A <input type="radio"/> abweisend	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher abweisend	0%	0	1	1	0	0	4,29
C <input type="radio"/> weder noch	7%	1	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher einladend	57%	8	3	1	3	3	
E <input type="radio"/> einladend	35%	5	4	8	32	32	
Anzahl der Abstimmungen	14	0	Summe	5	5	25	
Richtige Antwort	0	0			14	60	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8							
A <input type="radio"/> starr	0%	0	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher starr	0%	0	1	1	0	0	4,07
C <input type="radio"/> weder noch	26%	7	2	0	0	0	
D <input type="radio"/> eher beweglich	40%	9	3	4	12	12	
E <input type="radio"/> beweglich	33%	8	4	6	24	24	
Anzahl der Abstimmungen	15	0	Summe	5	5	25	
Richtige Antwort	0	0			15	61	
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9							
A <input type="radio"/> entmutigend	20%	2	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert
B <input type="radio"/> eher entmutigend	10%	1	1	2	2	2	3,1
C <input type="radio"/> weder noch	20%	2	2	1	2	2	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	40%	4	3	2	6	6	
E <input type="radio"/> ermutigend	10%	1	4	4	16	16	
Anzahl der Abstimmungen	10	0	Summe	5	1	5	
Richtige Antwort	0	0			10,0	31	

Klasse I					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) oberflächlich	5%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher oberflächlich	11%	1 oberflächlich	1	1	
C) weder noch	48%	2 eher oberflächlich	2	2	
D) eher selbstig	33%	3 weder noch	3	3	
E) selbstig	5%	4 eher selbstig	4	4	
Anzahl der Abstimmungen	18	5 selbstig	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	18	18	3,22
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) eindimensional	5%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher eindimensional	0%	1 eindimensional	1	0	
C) weder noch	21%	2 eher eindimensional	2	2	
D) eher mehrdimensional	47%	3 weder noch	3	4	
E) mehrdimensional	26%	4 eher mehrdimensional	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 mehrdimensional	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	3,89
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) ermüdend	31%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher ermüdend	5%	1 ermüdend	1	0	
C) weder noch	10%	2 eher ermüdend	2	2	
D) eher anregend	42%	3 weder noch	3	4	
E) anregend	10%	4 eher anregend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 anregend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	2,95
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) langweilig	26%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher langweilig	6%	1 langweilig	1	4	
C) weder noch	6%	2 eher langweilig	2	1	
D) eher interessant	26%	3 weder noch	3	1	
E) interessant	38%	4 eher interessant	4	4	
Anzahl der Abstimmungen	15	5 interessant	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	15	15	3,33
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) einschränkend	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher einschränkend	5%	1 einschränkend	1	0	
C) weder noch	16%	2 eher einschränkend	2	1	
D) eher offen	38%	3 weder noch	3	2	
E) offen	38%	4 eher offen	4	7	
Anzahl der Abstimmungen	18	5 offen	5	7	
Richtige Antwort	0	Summe	18	18	4,11
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) vielseitig	5%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher vielseitig	5%	1 vielseitig	1	1	
C) weder noch	15%	2 eher vielseitig	2	1	
D) eher vielseitig	47%	3 weder noch	3	3	
E) vielseitig	28%	4 eher vielseitig	4	8	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 vielseitig	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	3,84
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) abweisend	15%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher abweisend	0%	1 abweisend	1	3	
C) weder noch	16%	2 eher abweisend	2	0	
D) eher einladend	28%	3 weder noch	3	2	
E) einladend	47%	4 eher einladend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 einladend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	3,89
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A) Starr	15%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher Starr	28%	1 Starr	1	3	
C) weder noch	21%	2 eher Starr	2	1	
D) eher beweglich	36%	3 weder noch	3	4	
E) beweglich	0%	4 eher beweglich	4	7	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 beweglich	5	0	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	2,79
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) ermutigend	5%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher ermutigend	5%	1 ermutigend	1	1	
C) weder noch	36%	2 eher ermutigend	2	1	
D) eher ermutigend	28%	3 weder noch	3	7	
E) ermutigend	26%	4 eher ermutigend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	19	5 ermutigend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	19	19	3,63

Klasse J					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) oberflächlich	7%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher oberflächlich	7%	1 oberflächlich	1	1	
C) weder noch	6%	2 eher oberflächlich	2	1	
D) eher selbstig	44%	3 weder noch	3	5	
E) selbstig	14%	4 eher selbstig	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	14	5 selbstig	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	14	14	3,71
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) eindimensional	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher eindimensional	0%	1 eindimensional	1	0	
C) weder noch	31%	2 eher eindimensional	2	0	
D) eher mehrdimensional	37%	3 weder noch	3	5	
E) mehrdimensional	31%	4 eher mehrdimensional	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 mehrdimensional	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) ermüdend	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher ermüdend	0%	1 ermüdend	1	0	
C) weder noch	25%	2 eher ermüdend	2	0	
D) eher anregend	37%	3 weder noch	3	4	
E) anregend	37%	4 eher anregend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 anregend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4,13
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) langweilig	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher langweilig	0%	1 langweilig	1	0	
C) weder noch	0%	2 eher langweilig	2	0	
D) eher interessant	31%	3 weder noch	3	0	
E) interessant	68%	4 eher interessant	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 interessant	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4,69
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) einschränkend	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher einschränkend	0%	1 einschränkend	1	0	
C) weder noch	12%	2 eher einschränkend	2	0	
D) eher offen	31%	3 weder noch	3	2	
E) offen	56%	4 eher offen	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 offen	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4,44
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) vielseitig	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher vielseitig	6%	1 vielseitig	1	0	
C) weder noch	0%	2 eher vielseitig	2	1	
D) eher vielseitig	43%	3 weder noch	3	1	
E) vielseitig	49%	4 eher vielseitig	4	7	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 vielseitig	5	7	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4,25
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) abweisend	0%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher abweisend	0%	1 abweisend	1	0	
C) weder noch	0%	2 eher abweisend	2	0	
D) eher einladend	40%	3 weder noch	3	0	
E) einladend	59%	4 eher einladend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	15	5 einladend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	15	15	4,53
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A) Starr	6%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher Starr	0%	1 Starr	1	1	
C) weder noch	12%	2 eher Starr	2	0	
D) eher beweglich	37%	3 weder noch	3	2	
E) beweglich	45%	4 eher beweglich	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 beweglich	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	4,13
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) ermutigend	6%	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen
B) eher ermutigend	0%	1 ermutigend	1	0	
C) weder noch	31%	2 eher ermutigend	2	0	
D) eher ermutigend	31%	3 weder noch	3	5	
E) ermutigend	31%	4 eher ermutigend	4	5	
Anzahl der Abstimmungen	16	5 ermutigend	5	5	
Richtige Antwort	0	Summe	16	16	3,81

Klasse K					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A)Oberflächlich	0%	0	0	0	4,14
B)Über oberflächlich	14%	1	2	2	
C)Weder noch	14%	1	1	1	
D)Weder tiefgehend	14%	1	1	1	
E)Tiefgehend	57%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	7	7	7	25	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A)Eindimensional	28%	2	2	2	3,57
B)Über eindimensional	0%	0	0	0	
C)Weder noch	14%	1	1	1	
D)Über mehrdimensional	0%	0	0	0	
E)Mehrdimensional	57%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	7	7	7	25	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A)ermüdend	25%	2	2	2	3,00
B)Über ermüdend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	25%	2	2	2	
D)Über anregend	50%	4	5	20	
E)Anregend	0%	0	0	0	
Anzahl der Abstimmungen	8	8	8	24	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A)langweilig	22%	2	2	2	3,33
B)Über langweilig	0%	0	0	0	
C)Weder noch	22%	2	2	2	
D)Über interessant	33%	3	4	12	
E)Interessant	22%	2	2	8	
Anzahl der Abstimmungen	9	9	9	30	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A)Einschränkend	11%	1	1	1	4,11
B)Über einschränkend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	0%	0	0	0	
D)Über offen	44%	4	5	18	
E)Offen	44%	4	5	18	
Anzahl der Abstimmungen	9	9	9	27	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A)einseitig	11%	1	1	1	3,56
B)Über einseitig	11%	1	1	1	
C)Weder noch	11%	1	1	1	
D)Über vielseitig	44%	4	5	18	
E)Vielseitig	22%	2	2	8	
Anzahl der Abstimmungen	9	9	9	32	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A)abwesend	12%	1	1	1	4,13
B)Über abwesend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	0%	0	0	0	
D)Über einladend	37%	3	4	12	
E)Einladend	50%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	8	8	8	22	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A)starr	11%	1	1	1	3,78
B)Über starr	11%	1	1	1	
C)Weder noch	0%	0	0	0	
D)Über beweglich	44%	4	5	18	
E)Beweglich	34%	3	4	14	
Anzahl der Abstimmungen	9	9	9	34	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A)ermüdend	0%	0	0	0	3,88
B)Über ermüdend	12%	1	1	1	
C)Weder noch	25%	2	2	2	
D)Über ermüdend	29%	2	2	8	
E)Ermüdend	37%	3	4	15	
Anzahl der Abstimmungen	8	8	8	23	
Richtige Antwort	0				

Klasse L					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A)Oberflächlich	6%	1	1	1	3,87
B)Über oberflächlich	0%	0	0	0	
C)Weder noch	26%	2	3	12	
D)Weder tiefgehend	33%	3	4	15	
E)Tiefgehend	33%	3	4	15	
Anzahl der Abstimmungen	15	15	15	48	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A)Eindimensional	0%	0	0	0	4,46
B)Über eindimensional	0%	0	0	0	
C)Weder noch	7%	1	1	1	
D)Über mehrdimensional	38%	3	4	15	
E)Mehrdimensional	53%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	11	11	11	36	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A)ermüdend	5%	1	1	1	4,18
B)Über ermüdend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	5%	1	1	1	
D)Über anregend	47%	4	5	20	
E)Anregend	43%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	52	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A)langweilig	5%	1	1	1	4,12
B)Über langweilig	5%	1	1	1	
C)Weder noch	0%	0	0	0	
D)Über interessant	47%	4	5	20	
E)Interessant	43%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	52	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A)Einschränkend	0%	0	0	0	4,36
B)Über einschränkend	9%	1	1	1	
C)Weder noch	9%	1	1	1	
D)Über offen	18%	2	2	8	
E)Offen	63%	6	7	28	
Anzahl der Abstimmungen	11	11	11	36	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A)einseitig	0%	0	0	0	4,31
B)Über einseitig	0%	0	0	0	
C)Weder noch	12%	1	1	1	
D)Über vielseitig	43%	4	5	20	
E)Vielseitig	43%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	15	15	15	48	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A)abwesend	6%	1	1	1	4,19
B)Über abwesend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	12%	1	1	1	
D)Über einladend	31%	3	4	15	
E)Einladend	50%	4	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	16	16	16	47	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A)starr	0%	0	0	0	3,63
B)Über starr	0%	0	0	0	
C)Weder noch	37%	3	4	15	
D)Über beweglich	62%	5	6	24	
E)Beweglich	0%	0	0	0	
Anzahl der Abstimmungen	8	8	8	29	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A)ermüdend	0%	0	0	0	4,15
B)Über ermüdend	0%	0	0	0	
C)Weder noch	22%	2	2	2	
D)Über ermüdend	37%	3	4	15	
E)Ermüdend	37%	3	4	15	
Anzahl der Abstimmungen	15	15	15	46	
Richtige Antwort	0				

Klasse M						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> oberflächlich	0%	0 oberflächlich	1	0	0	2,69
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	46%	6 eher oberflächlich	2	6	12	
C <input type="radio"/> weder noch	38%	5 weder noch	3	5	15	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	15%	2 eher tiefgehend	4	2	8	
E <input type="radio"/> tiefgehend	0%	0 tiefgehend	5	0	0	
Anzahl der Abstimmungen			13		35	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> eindimensional	8%	1 eindimensional	1	1	1	3
B <input type="radio"/> eher eindimensional	8%	1 eher eindimensional	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	58%	7 weder noch	3	7	21	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	25%	3 eher mehrdimensional	4	3	12	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	0%	0 mehrdimensional	5	0	0	
Anzahl der Abstimmungen			12		36	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> ermüdend	0%	0 ermüdend	1	0	0	3,25
B <input type="radio"/> eher ermüdend	25%	3 eher ermüdend	2	3	6	
C <input type="radio"/> weder noch	33%	4 weder noch	3	4	12	
D <input type="radio"/> eher anregend	33%	4 eher anregend	4	4	16	
E <input type="radio"/> anregend	8%	1 anregend	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen			12		39	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> langweilig	0%	0 langweilig	1	0	0	3,69
B <input type="radio"/> eher langweilig	0%	0 eher langweilig	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	38%	5 weder noch	3	5	15	
D <input type="radio"/> eher interessant	53%	7 eher interessant	4	7	28	
E <input type="radio"/> interessant	7%	1 interessant	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen			13		48	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> einschränkend	9%	1 einschränkend	1	1	1	3,55
B <input type="radio"/> eher einschränkend	9%	1 eher einschränkend	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	38%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher offen	45%	5 eher offen	4	5	20	
E <input type="radio"/> offen	18%	2 offen	5	2	10	
Anzahl der Abstimmungen			11		39	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> einseitig	8%	1 einseitig	1	1	1	2,92
B <input type="radio"/> eher einseitig	33%	4 eher einseitig	2	4	8	
C <input type="radio"/> weder noch	16%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	41%	5 eher vielseitig	4	5	20	
E <input type="radio"/> vielseitig	0%	0 vielseitig	5	0	0	
Anzahl der Abstimmungen			12		35	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> abweisend	0%	0 abweisend	1	0	0	3,77
B <input type="radio"/> eher abweisend	0%	0 eher abweisend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	30%	4 weder noch	3	4	12	
D <input type="radio"/> eher einladend	61%	8 eher einladend	4	8	32	
E <input type="radio"/> einladend	7%	1 einladend	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen			13		49	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> starr	0%	0 starr	1	0	0	3,92
B <input type="radio"/> eher starr	7%	1 eher starr	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	7%	1 weder noch	3	1	3	
D <input type="radio"/> eher beweglich	69%	9 eher beweglich	4	9	36	
E <input type="radio"/> beweglich	15%	2 beweglich	5	2	10	
Anzahl der Abstimmungen			13		51	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> entmutigend	0%	0 entmutigend	1	0	0	3,33
B <input type="radio"/> eher entmutigend	0%	0 eher entmutigend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	66%	8 weder noch	3	8	24	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	33%	4 eher ermutigend	4	4	16	
E <input type="radio"/> ermutigend	0%	0 ermutigend	5	0	0	
Anzahl der Abstimmungen			12		40	
Richtige Antwort						

Klasse N						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> oberflächlich	11%	1 oberflächlich	1	1	1	3,24
B <input type="radio"/> eher oberflächlich	11%	2 eher oberflächlich	2	2	2	
C <input type="radio"/> weder noch	23%	3 weder noch	3	4	12	
D <input type="radio"/> eher tiefgehend	47%	4 eher tiefgehend	4	6	24	
E <input type="radio"/> tiefgehend	6%	1 tiefgehend	5	1	5	
Anzahl der Abstimmungen			17		55	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> eindimensional	5%	1 eindimensional	1	1	1	3,6
B <input type="radio"/> eher eindimensional	0%	0 eher eindimensional	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	25%	3 weder noch	3	5	15	
D <input type="radio"/> eher mehrdimensional	70%	14 eher mehrdimensional	4	14	56	
E <input type="radio"/> mehrdimensional	0%	0 mehrdimensional	5	0	0	
Anzahl der Abstimmungen			20		72	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> langweilig	4%	1 langweilig	1	1	1	4,05
B <input type="radio"/> eher langweilig	4%	1 eher langweilig	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	9%	1 weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher interessant	42%	5 eher interessant	4	5	20	
E <input type="radio"/> interessant	38%	2 interessant	5	2	10	
Anzahl der Abstimmungen			21		39	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> einschränkend	9%	1 einschränkend	1	1	1	4,05
B <input type="radio"/> eher einschränkend	0%	0 eher einschränkend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	14%	2 weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher offen	28%	4 eher offen	4	6	24	
E <input type="radio"/> offen	47%	10 offen	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen			21		81	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> einseitig	14%	1 einseitig	1	1	1	3,81
B <input type="radio"/> eher einseitig	4%	1 eher einseitig	2	1	2	
C <input type="radio"/> weder noch	4%	1 weder noch	3	1	3	
D <input type="radio"/> eher vielseitig	38%	4 eher vielseitig	4	6	24	
E <input type="radio"/> vielseitig	38%	2 vielseitig	5	2	10	
Anzahl der Abstimmungen			21		40	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> abweisend	10%	1 abweisend	1	2	2	3,90
B <input type="radio"/> eher abweisend	10%	1 eher abweisend	2	2	4	
C <input type="radio"/> weder noch	10%	1 weder noch	3	1	3	
D <input type="radio"/> eher einladend	20%	4 eher einladend	4	4	16	
E <input type="radio"/> einladend	50%	10 einladend	5	10	50	
Anzahl der Abstimmungen			20		78	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> starr	4%	1 starr	1	1	1	3,86
B <input type="radio"/> eher starr	9%	1 eher starr	2	2	2	
C <input type="radio"/> weder noch	9%	1 weder noch	3	2	6	
D <input type="radio"/> eher beweglich	47%	4 eher beweglich	4	10	40	
E <input type="radio"/> beweglich	28%	2 beweglich	5	2	10	
Anzahl der Abstimmungen			21		61	
Richtige Antwort						
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9						
	Gegensatzpaare	Wert im Differential	Stimmen	gewichtete Stimmen	Gewichteter Mittelwert	
A <input type="radio"/> entmutigend	9%	1 entmutigend	1	2	2	3,76
B <input type="radio"/> eher entmutigend	0%	0 eher entmutigend	2	0	0	
C <input type="radio"/> weder noch	28%	3 weder noch	3	6	18	
D <input type="radio"/> eher ermutigend	28%	4 eher ermutigend	4	6	24	
E <input type="radio"/> ermutigend	33%	5 ermutigend	5	7	35	
Anzahl der Abstimmungen			21		79	
Richtige Antwort						

Klasse O					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) oberflächlich	23%	4	1	4	2,76
B) eher oberflächlich	29%	5	5	10	
C) weder noch	17%	3	3	6	
D) eher tiefgehend	5%	1	1	4	
E) tiefgehend	23%	4	4	20	
Anzahl der Abstimmungen	14	17	17	47	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) eindimensional	23%	3	3	3	3,07
B) eher eindimensional	0%	0	0	0	
C) weder noch	50%	7	7	21	
D) eher mehrdimensional	7%	1	1	4	
E) mehrdimensional	23%	3	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	14	14	14	43	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) ermüdend	11%	2	2	2	3,94
B) eher ermüdend	0%	0	0	0	
C) weder noch	29%	5	5	15	
D) eher anregend	0%	0	0	0	
E) anregend	58%	10	10	49	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	67	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) langweilig	23%	4	4	4	4,00
B) eher langweilig	0%	0	0	0	
C) weder noch	0%	0	0	0	
D) eher interessant	5%	1	1	4	
E) interessant	70%	12	12	60	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	68	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) einschränkend	0%	0	0	0	4,72
B) eher einschränkend	0%	0	0	0	
C) weder noch	5%	1	1	3	
D) eher offen	10%	2	2	12	
E) offen	79%	14	14	70	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	85	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) einseitig	16%	3	3	3	4,00
B) eher einseitig	0%	0	0	0	
C) weder noch	5%	1	1	3	
D) eher vielseitig	23%	4	4	16	
E) vielseitig	55%	10	10	50	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	72	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) abweisend	11%	2	2	2	4,12
B) eher abweisend	0%	0	0	0	
C) weder noch	17%	3	3	9	
D) eher einladend	5%	1	1	4	
E) einladend	64%	11	11	55	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	70	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A) Starr	23%	4	4	4	3,47
B) eher Starr	11%	2	2	4	
C) weder noch	12%	2	2	6	
D) eher beweglich	0%	0	0	0	
E) beweglich	52%	9	9	45	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	59	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) ermutigend	16%	3	3	3	3,44
B) eher ermutigend	0%	0	0	0	
C) weder noch	44%	8	8	24	
D) eher ermutigend	0%	0	0	0	
E) ermutigend	38%	7	7	35	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	62	
Richtige Antwort	0				

Klasse P					
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 1					
A) oberflächlich	16%	3	3	3	3,28
B) eher oberflächlich	5%	1	1	3	
C) weder noch	16%	3	3	9	
D) eher tiefgehend	53%	10	10	40	
E) tiefgehend	19%	4	4	19	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	64	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 2					
A) eindimensional	0%	0	0	0	3,44
B) eher eindimensional	12%	2	2	4	
C) weder noch	50%	9	9	36	
D) eher mehrdimensional	18%	3	3	12	
E) mehrdimensional	18%	3	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	65	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 3					
A) ermüdend	0%	0	0	0	3,24
B) eher ermüdend	17%	3	3	6	
C) weder noch	47%	8	8	24	
D) eher anregend	29%	5	5	20	
E) anregend	5%	1	1	4	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	55	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 4					
A) langweilig	0%	0	0	0	3,56
B) eher langweilig	16%	3	3	6	
C) weder noch	27%	5	5	15	
D) eher interessant	38%	7	7	28	
E) interessant	16%	3	3	15	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	64	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 5					
A) einschränkend	0%	0	0	0	4,11
B) eher einschränkend	0%	0	0	0	
C) weder noch	33%	6	6	18	
D) eher offen	22%	4	4	16	
E) offen	44%	8	8	40	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	74	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 6					
A) einseitig	0%	0	0	0	3,78
B) eher einseitig	5%	1	1	2	
C) weder noch	38%	7	7	21	
D) eher vielseitig	27%	5	5	20	
E) vielseitig	27%	5	5	20	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	63	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 7					
A) abweisend	0%	0	0	0	4,17
B) eher abweisend	5%	1	1	2	
C) weder noch	22%	4	4	12	
D) eher einladend	22%	4	4	16	
E) einladend	50%	9	9	45	
Anzahl der Abstimmungen	18	18	18	75	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 8					
A) Starr	0%	0	0	0	3,71
B) eher Starr	5%	1	1	2	
C) weder noch	41%	7	7	21	
D) eher beweglich	29%	5	5	20	
E) beweglich	23%	4	4	20	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	63	
Richtige Antwort	0				
Welche Eigenschaftswörter verbindest du mit dem COCO lab? Teil 9					
A) ermutigend	0%	0	0	0	4
B) eher ermutigend	0%	0	0	0	
C) weder noch	35%	6	6	18	
D) eher ermutigend	29%	5	5	20	
E) ermutigend	35%	6	6	26	
Anzahl der Abstimmungen	17	17	17	64	
Richtige Antwort	0				

7.4. Fotodokumentation der Ausstellung



Foto 1: Der COCO-Eingang Aufnahme von Thomas Marschall



Foto 2: Ein Teil der COCO-kitchen Aufnahme von Thomas Marschall



Foto 3: COCO-kitchen detaillierter Aufnahme von Thomas Marschall



Foto 4: Blick von der Energiestation zum COCO-Parlament Aufnahme von Thomas Marschall



Foto 5: Creative Consumers Aufnahme von Thomas Marschall



Foto 6: Das TED - Abstimmungssystem Aufnahme von Thomas Marschall