DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Kritikfähigkeit der "Geographie und Wirtschaftskunde"-Studierenden der Universität Wien

Verfasserin

Theresa Zeilinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 482 456
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium
	482 UF Bewegung und Sport
	456 UF Geographie und Wirtschaftskunde
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

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

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

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

Wien, im April 2014

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“, welches speziell im Bildungsbereich immer wieder eingefordert wird. Auch der fachdidaktische Diskurs im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ macht vor dem Kritikbegriff keinen Halt, doch fehlt meist eine mehrperspektivische und differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Kritikperspektiven. Ob und inwieweit mit dieser kritischen Mehrperspektivität im Zuge der Lehramtsausbildung in „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien gearbeitet wird, konnte mit Hilfe einer schriftlichen Befragung der Studierenden dieses Studiengangs herausgefunden werden. Durch die bevorstehende Umstellung des Lehramtsstudiums von Diplom auf Bachelor/Master im Wintersemester 2014/2015 kommt es zu ernstzunehmenden Veränderungen und teils radikalen Einschnitten im Curriculum. Wie sich eine derzeit kritisch-mehrperspektivische Fachdidaktik dabei behaupten kann, wird sich erst in den nächsten Semestern herausstellen. Es bleibt zu hoffen, dass unter anderem kritisch (mehrperspektivische) denkende Köpfe eine Beliebigkeitsdidaktik nicht nur an den Schulen, sondern auch an der Universität verhindern können und die Qualität der Bildung aufrechterhalten bzw. zurückgewinnen können.

Schlüsselwörter: Kritikfähigkeit – universitäre Lehramtsausbildung – Fachdidaktik – Beliebigkeitsdidaktik

Abstract

This paper is concerned with the competence skill, which aims to educate the pupils´ critically thinking. Apart from thinking critically, it also includes to accept criticism. The idea of “criticism” is an important issue of the subject “Geographie und Wirtschaftskunde”. However, within this context this term is hardly examined from a multidimensional perspective. Thus, the question arises whether students, who are becoming teachers at the department of “Institut für Geographie und Regionalforschung” in Vienna, are provided with a multidimensional perspective regarding criticism during their studies. A written survey figures out if, how and to what degree teacher trainees are dealing with this perspective. The outcomes are discussed on the basis of the current curriculum as well as the upcoming changes. The results should reveal the present qualities of the subject´s didactics and discuss if the multidimensional idea of criticism is established.

Keywords: multidimensional definition of criticism – teacher training – subject didactics

Danksagung

Diese Diplomarbeit möchte ich meinen Eltern widmen, die mich während meines Studiums nicht nur großteils finanziert, sondern auch moralisch unterstützt haben.

Weiters möchte ich mich bei Micha bedanken, der mich mit viel Geduld und hilfreichen Anregungen vor allem in der letzten Phase meines Studiums unterstützte.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Studienkolleginnen Petra und Carina, die mir mithilfe regen kommunikativen Austauschs nicht nur bei der Anfertigung der Diplomarbeit halfen sondern auch mein Studium zu einer unvergesslichen Zeit machten.

All denjenigen möchte ich danken, die mir im Zuge zahlreicher Gespräche Impulse zur Erstellung meiner Diplomarbeit gaben und mich auch während meines Studiums fachlich und moralisch unterstützten.

Zum Schluss möchte ich mich noch bei meinem Professor Christian Vielhaber bedanken, der mir während der Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite stand und mir ein weithingehend freies Arbeiten ermöglichte.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung ... 3

1. Persönliches Interesse am Thema ... 4

2. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen ... 5

II. Theoretischer Hintergrund ... 8

3. Inhaltliche Grundlagen zur Kritikfähigkeit ... 9

a) Forschungsrelevante Perspektiven des Kritikbegriffes ... 9

b) Was bedeutet Kritisches Denken und Kritikfähigkeit? ... 17

c) Kritisches Denken und Kritikfähigkeit als Notwendigkeit in der Fachdidaktik ... 19

d) Kritikfähigkeit als Notwendigkeit in der Hochschuldidaktik ... 30

4. Grundlagen zur Forschungsmethode ... 39

III. Empirische Untersuchung ... 43

5. Untersuchungsgegenstand ... 43

a) Thematisierung des Kritikbegriffes im GWK-Studienplan ... 44

b) Forschungsleitende Fragen und Hypothesen ... 51

6. Durchführung der Befragung ... 53

a) Der Fragebogen ... 53

b) Stichprobe ... 57

7. Deskriptive Statistik ... 61

a) Soziodemographische Rahmenbedingungen ... 61

b) Perspektiven des Kritikbegriffes ... 63

c) Vertreter ... 72

d) Kritisch-mehrperspektivisches Denken & Handeln ... 77

e) Lehrveranstaltungen im GWK-Studium, die zum Kritikverständnis beitragen 91

f) Faktoren, für ein erweitertes Kritikverständnis 97

g) Schulnote 98

8. Diskussion 104

a) Hypothesenüberprüfung 104

b) Konkretes Wissen über die forschungsrelevanten Perspektiven 108

c) Die Vertreter der Kritikperspektiven 110

d) Kritikperspektiven als Nutzung handlungsleitender Vorgaben 110

e) GWK-Lehramtsstudium 112

f) Benotung 114

IV. Zusammenfassung und Ausblick 116

Literaturverzeichnis 119

Abbildungsverzeichnis 124

Tabellenverzeichnis 126

Anhang II

E-Mails II

Fragebogen IV

I. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ und wie diese im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung des aktuellen Diplomstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ der Universität Wien berücksichtigt wird. Warum sich die Autorin dieser Studie für dieses Thema zu interessieren begann und wie das genaue Forschungsvorhaben lautet, wird noch in diesem Kapitel erörtert.

Da die meisten Studierenden des genannten Studienzweigs den LehrerInnenberuf anstreben, sollten sie unter anderem aufgrund des vielfach diskutierten „kompetenzorientierten Unterrichts“ zumindest mit den grundlegenden Dimensionen des Kritikbegriffes vertraut sein, weil differenzierte Kritikfähigkeit wohl einer der zentralen Voraussetzungen für den Lehrberuf darstellt.

Die – vor dem Hintergrund fachdidaktischer Erfordernisse – relevanten Kritikdimensionen bilden die Grundlage dieser Arbeit. Die Definitionen von Kritikfähigkeit und kritischem Denken sowie der entsprechende (hoch-)schuldidaktische Diskurs in Bezug auf diese Ansprüche werden in Kapitel II veranschaulicht. Auch die Forschungsmethode wird am Ende des gleichen Kapitels aufgezeigt.

Kapitel III widmet sich den Ergebnissen der empirischen Untersuchung und beinhaltet neben der Untersuchung des aktuellen GWK-Studienplans und der Konkretisierung der Forschungsfragen auch die genaue Durchführung der gewählten Forschungsmethode sowie die Darstellung deren Ergebnisse.

Nach der abschließenden Diskussion der neugewonnenen Erkenntnisse rundet das Kapitel IV die Studie mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab.

1. Persönliches Interesse am Thema

Kritisches Denken oder „Kritikfähigkeit“ als zentraler Begriff des aktuellen Kompetenzdiskurses sind Worte, die derzeit auch bei Studierenden des Lehramtsstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ immer wieder Verwendung finden. Die „Dinge“ sollen hinterfragt werden und nicht alles soll einfach geglaubt werden. Vor allem die Vertreterinnen und Vertreter der universitären Fachdidaktik versuchen den Studierenden in zahlreichen Lehrveranstaltungen die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenz „Kritikfähigkeit“ im Schulunterricht zu vermitteln. Doch mit fortschreitendem Studium und dem immer näher kommenden Eintritt in das Berufsleben als Lehrperson, wird zwar, wie Gespräche zwischen Studierenden gezeigt haben, die Wichtigkeit dieser Kompetenz für Schülerinnen und Schüler erkannt, die Beherrschung dieses Kompetenzsegmentes scheint jedoch nur für wenige Studierende ein echtes Anliegen zu sein. Je geringer die Zahl der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen zur Erreichung des angestrebten Abschlusses wurde, desto intensiver beschäftigte mich die Frage, ob das, was ich bisher gelernt hatte, alles war, was von einem Studium erwartet werden kann. Meine Erfahrungen zeigten, dass insbesondere hinterfragende Wortmeldungen von den Studienkolleginnen und –kollegen oder sogar von dem Lehrveranstaltungsleiter oder der -leiterin während diverser Lehrveranstaltungen von der Mehrheit der anwesenden Personen negativ aufgenommen - wenn nicht sogar ignoriert – wurden. Diese Erfahrungen initiierten in mir Denkprozesse, die sich mit der Wichtigkeit der Kritikfähigkeit für Studierende auseinandersetzten.

Ohne den Kritikbegriff in seiner Differenziertheit wirklich erkannt zu haben, wurde mir klar, dass der Großteil der Lehrveranstaltungen, die im Zuge des (GWK-)Studiums zu absolvieren waren, nicht „kritisch“ genug wahrgenommen wurde. Eine „kritische“ Auseinandersetzung mit dem Lehrangebot war während meines Studiums nicht zwingend notwendig, und nach einiger Zeit stellte sich heraus, dass ich im Studium erfolgreicher war, wenn ich auf diese verzichtete. Stattdessen suchte ich, wie auch eine Vielzahl meiner Studienkolleginnen und -kollegen, den kürzesten und einfachsten Weg zur Absolvierung von Lehrveranstaltungen,

ohne Umwege in Form „kritischer“ Auseinandersetzungen. Nach einer Vielzahl persönlicher Gespräche mit Studienkolleginnen und -kollegen, die von ähnlichen Erfahrungen berichteten, kristallisierte sich immer mehr mein Forschungsinteresse heraus, welches sich mit der Kritikfähigkeit und dem Kritischen Denken der Studierenden im Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde“ beschäftigen sollte.

2. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Um das Forschungsinteresse einzugrenzen, erwiesen sich Gespräche mit Herrn Vielhaber, der sich dazu bereit erklärte, die Diplomarbeit zu betreuen, als sehr hilfreich.

Es soll herausgefunden werden, ob sich die Studierenden des GWK-Studiums der verschiedenen Perspektiven des Kritikbegriffes bewusst sind und ob sie entsprechend differenziert denken/handeln können/wollen. Darüber hinaus soll geklärt werden, wie wichtig „Kritikfähigkeit“ von den Studierenden eingeschätzt wird und welchen Einfluss die universitäre GWK-Lehramtsausbildung bei der Erweiterung des Kritikverständnisses hat.

„Kritisch sein“ ist ein im Alltagsgebrauch gängiger und eindimensionaler Begriff, der aber dennoch individuell interpretiert und deswegen auch beliebig verwendet werden kann. Da auch im Unterricht eine Beliebigkeitsdidaktik vermieden werden soll, liegt der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf dem bewussten Umgang und Einsatz mit konkreten Kritikbegriffen nach denen mehrperspektivische Fragestellungen zu (schul-)geographischen Theorien und Behauptungen formuliert werden können.

Es wird die Vermutung aufgestellt, dass Studierende, die zwischen vorgegebenen Perspektiven des Kritikbegriffes - in Fall der vorliegenden Studie geht es um Bezüge zur kritischen Gesellschaftstheorie, zum kritischen Rationalismus und zur Dimension des alltagsüblichen Kritisierens (im Zuge dieser Arbeit wird die letztgenannte Perspektive mit dem Kritikbegriff der zeitgenössischen Gesellschaft erklärt) - unterscheiden können, in weiterer Folge Fragestellungen zu (schul-)geographischen Inhalten eher mehrperspektivisch

differenzieren und formulieren können als Studierende, die nicht zwischen den drei Theorieansätzen unterscheiden können. Diese Mehrperspektivität trägt wesentlich zur Qualität des Unterrichts bei, weil es dadurch möglich wird, sich gewählten Problemstellungen aus unterschiedlichen Blickrichtungen anzunähern. Je besser also Studierende die drei ausdifferenzierten Perspektiven kennen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie Fragestellungen zu (schul-)geographischen Inhalten mit der entsprechenden kritischen Ausrichtung formulieren können.

Im Zuge einer quantitativen Analyse sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den befragten Personen herausgefunden und nach den möglichen Ursachen dafür gesucht werden. Dabei ist es nicht relevant, ob die Studierenden die verschiedenen Perspektiven des Kritikbegriffes korrekt definieren und erklären können. Es spielt lediglich eine Rolle, ob die GWK-Lehramtsstudierenden mehrperspektivisch kritisch denken und handeln oder ob eine eindimensionale Denk- und Handelsweise vorherrscht.

Wenn Studierende so die grundsätzliche Annahme zumindest zwischen den drei vorgegebenen Perspektiven des Kritikbegriffes unterscheiden können, dann sind sie auch eher in der Lage, diese als handlungsleitende Vorgaben zu nutzen.

Da davon ausgegangen wird, dass sich aufgrund des Einflusses der universitären Ausbildung die meisten Unterschiede im Bezug auf den Bekanntheitsgrad der vorgegebenen Perspektiven des Kritikbegriffs und diesbezüglichen Handlungsorientierungen zwischen Personen zu Beginn und am Ende des Studiums finden lassen, werden Studierende in der Studien*eingangs*phase und in der Studien*end*phase befragt.

Diese Vermutung basiert wiederrum auf der Annahme, dass Studierenden im Laufe ihres Studiums feststellen, dass Möglichkeiten für kritisch-mehrperspektivische Auseinandersetzungen im Studium kaum angeboten werden und dadurch kritisch-mehrperspektivische Fragestellungen zu (schul-)geographischen Inhalten nur selten bearbeitet werden können. Wobei im Zuge dieser Studie auch herausgefunden werden soll,

ob und welche Lehrveranstaltungen aus der Sicht der Studierenden dazu beitragen, mehrperspektivisch kritisch zu denken. Aufgrund subjektiver Wahrnehmungen und Erfahrungen während der Studienzeit der Autorin, wird vermutet, dass Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Fachdidaktik eher zu einer kritischen Mehrperspektivität inhaltlicher Erschließungen beitragen als fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen.

Angenommen wird weiters, dass die Auswahl einer Lehrveranstaltung durch Studierende oft in direktem Zusammenhang mit dem erwarteten Arbeitsaufwand für einen erfolgreichen LV-Abschluss steht. Nicht so entscheidend bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen sind studentische Erwartungen im Rahmen dieser Lehrangebote, Fragestellungen und Theorien in verschiedenen kritischen Perspektiven beleuchten zu können. Dabei wären gerade diese Zugänge für das Handeln im Alltag und im späteren Unterricht von großer Wichtigkeit wäre. Ein erwarteter erhöhter Arbeitsaufwand scheint leider für einen Großteil der Studierenden ein zentrales Argument zu sein, eine Lehrveranstaltung nicht zu belegen. Wenn also Studierende Lehrveranstaltungen auswählen, dann entscheiden sie sich meiner Ansicht meist für diejenigen mit geringstmöglichem Arbeitsaufwand.

Es gilt herauszufinden, ob diese Vermutung richtig ist und ob Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen den Studierenden zu Beginn und am Ende ihres Studiums nachweisbar sind. Es wäre logisch anzunehmen, dass Studierende, die sich mit den verschiedenen Perspektiven des Kritikbegriffes bereits intensiver auseinandergesetzt haben und denen es wichtig ist, danach zu handeln, auch nicht vor Lehrveranstaltungen mit erhöhtem Arbeitsaufwand zurückscheuen. Umgekehrt würde dies bedeuten, dass Studierende mit weniger Kenntnissen über die verschiedenen Kritikperspektiven Lehrveranstaltungen mit wenig Arbeitsaufwand bevorzugen.

II. Theoretischer Hintergrund

Im Vorfeld der empirischen Untersuchung, welche sich mit der Kritikfähigkeit der GWK-Lehramtsstudierenden beschäftigt, werden zwei wesentliche Bereiche erörtert.

Erstens (siehe Kapitel 3) werden drei relevante Perspektiven des Kritikbegriffes dargelegt, die für Lernende (Studierende, Schülerinnen und Schüler) sowie Lehrende im Rahmen einer bewussten, kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung hilfreich sind. Ebenso werden wissenschaftliche Beiträge Aufschluss zum bisherigen Diskurs über die Notwendigkeit des Kompetenzsegments „Kritikfähigkeit“ bei Lehrpersonen sowie über die Notwendigkeit desgleichen bei Studierenden geben.

Zweitens (siehe Kapitel 4) wird die Methode der Untersuchung begründet, so dass die systematische Vorgehensweise in dieser Forschungsarbeit nachvollzogen werden kann.

3. Inhaltliche Grundlagen zur Kritikfähigkeit

Obwohl der Kritikbegriff in der heutigen Gesellschaft für kaum jemanden mehr ein Fremdwort ist, soll er zu Beginn dieses Kapitels kurz aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Denn der im deutschsprachigen Raum alltagsübliche Begriff der „Kritik" findet keine eindeutige Definition und wird prinzipiell als „Instrument der Zustimmung oder Ablehnung, der Reflexion oder der Diskussion" (BORRELLI 2003: 142) verwendet. Doch bei einer genaueren Betrachtung des Kritikbegriffes finden sich zahlreiche Theorien, Konzepte und Richtungen, die von sich behaupten, kritische Positionen zu vertreten. Diese Postulierung einer kritischen Position geht meistens Hand in Hand mit dem Vorwurf gegenüber anderen Theorien und Konzeptionen inhaltliche Kritikperspektiven nicht ausreichend zu argumentieren. (vgl. BORRELLI 2003: 142)

> *„(…) wo es keine Kritik gibt, da verliere die Wahrheit ihren Sinn." (BORRELLI 2003: 142)*

Auch in der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde gibt es kein eindeutiges und von allen akzeptiertes Kritikverständnis. So führt es nicht nur bei Lernenden (Schülerinnen und Schüler, Studierende, usw.) sondern auch bei Lehrenden oft zur Verwirrung, wenn es darum geht, Fragestellungen kritisch zu formulieren, beziehungsweise wenn die Forderung erhoben wird kritisch, zu denken, zu handeln oder zu sein. Ohne theoretische Orientierung bleibt Kritik ein eher abstrakter Begriff, mit dem nicht nur im Schul- sondern auch im Universitätsalltag eher ungenau gearbeitet wird. (vgl. VIELHABER 2002: 13)

Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen dieser Diplomarbeit drei kritisch-orientierte Theorieansätze vorgestellt, die die Grundlage der Arbeit darstellen. Auch für den Schul- und Universitätsalltag können und sollen diese Theorieansätze Grundlage für eine kritisch-konstruktive Didaktik bilden und gleichzeitig eine Beliebigkeitsdidaktik vermeiden.

a) Forschungsrelevante Perspektiven des Kritikbegriffes

Bei der Auswahl der verschiedenen Theorieansätzen wird auf VIELHABERS „Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik ‚Geographie und Wirtschaftskunde' " (1989)

Bezug genommen, in dem die Ansätze der kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule und des kritischen Rationalismus von KARL POPPER im Mittelpunkt des Diskurses in der GW-Fachdidaktik stehen. Außerdem spricht VIELHABER die postmoderne Kritikfähigkeit an. (vgl. VIELHABER 1989: 59) Diese soll die dritte Perspektive darstellen, die BAUMANN (2000, S. 32) in seiner „Flüchtigen Moderne“ unter dem Kapitel „Das Schlingern der Kritik“ zu erläutern versucht.

Im Zuge einer theoretischen Auseinandersetzung mit den Leitlinien dieser drei Perspektiven soll es Lehrpersonen möglich sein, bewusst mehrperspektivisch kritisch zu denken, zu handeln und zu sein. In weiterer Folge ist es wahrscheinlicher, dass das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ von den Lehrenden nicht nur selbst beherrscht sondern auch bewusst eingesetzt beziehungsweise vermittelt werden kann und Fragen von den Lernenden in den ausdifferenzierten Perspektiven formuliert und bearbeitet werden können.

Kritik im Verständnis der Kritischen Gesellschaftstheorie

Die gesellschaftspolitischen Veränderungen zu Beginn der 1920er Jahre leiteten in Frankfurt Denkbewegungen ein, die vor allem von Max Horkheimer begründet wurden und woraus sich die kritische Gesellschaftstheorie entwickelte. Max Horkheimer begann mit seinen Überlegungen die gesellschaftlichen Verhältnisse seiner Zeit zu beschreiben und erkannte, dass das gesellschaftliche und materialistische System vorwiegend durch Geld und Macht aufrechterhalten wird. Außerdem sei vorwiegend die „innere Natur“ für das Glück des Individuums verantwortlich, was eine „ungerechte Verteilung von Chancen und Fähigkeiten“ innerhalb der Gesellschaft bedeutete. Dabei appellierten Horkheimer und kurze Zeit später Theodor W. Adorno an die Vernunft der Menschen, an ein selbstbestimmtes Handeln und an die Mündigkeit der Menschen. Die kritische Gesellschaftstheorie sucht Alternativen zu den Herrschaftsformen der modernen Gesellschaft und fordert, dass jedes Individuum der Gesellschaft Recht auf die Einforderung von Glück hat. Diese Überlegungen zeichnen den Kritikbegriff in diesem Theorieansatz aus. (vgl. LUDWIG 2013: 17, 21)

Jürgen Habermas knüpft wenige Jahrzehnte später an die Theorien der älteren kritischen Gesellschaftstheorie von Horkheimer und Adorno an, sieht jedoch nicht mehr die Produktionsverhältnisse, sondern die Kommunikationsstrukturen als zentrale Komponente gesellschaftlicher Systeme. Ein kritischer Mensch soll sich nicht von einem „vereinnahmende(n) Vorverständnis“ der Massenmedien beherrschen beziehungsweise bestimmen lassen. Habermas vertritt die Meinung, dass eine Gesellschaft sich vor allem dann weiter entwickelt, wenn Probleme in ihr auftreten, die sie zum Handeln zwingt. Erst dann wird der Alltag der Individuen objektiv beziehungsweise kritisch betrachtet. (vgl. LUDWIG 2013: 43) Dabei ist es notwendig, dass die Menschen in der Lage sind, die verwendeten Kommunikationsmittel und die dadurch erlangten Informationen zu prüfen, zu analysieren und zu beurteilen (= kritische Informations- und Medienkompetenz). (vgl. SCHIEFNER-ROHS 2012: 61)

Die kritische Gesellschaftstheorie liegt dem „historischen Realismus“ zugrunde, der die Welt nicht nur künstlich und zeitlich befristet sieht, sondern auch eine Welt beschreibt, die durch wechselnde „soziale, politische, kulturelle, ökonomische und geschlechtliche Werte geprägt wird“. (ASTLEITNER 1998: 14) Dies lässt sich auch dadurch erkennen, dass Horkheimer die kritische Gesellschaftstheorie vorwiegend auf die Produktionsverhältnisse seiner Zeit und Habermas seine Theorie auf die Kommunikationsprozesse seiner Zeit bezieht. (vgl. LUDWIG 2013: 43)

ASTLEITNER (1998: 14) und MASSCHELEIN (2003: 125f) ergänzen in ihren wissenschaftlichen Beiträgen die kritische Gesellschaftstheorie mit dem Begriff „Kritische Pädagogik“ bzw. „Kritische Erziehungswissenschaft“. Diese wurde unter anderem von Wolfgang Klafki in den 70er Jahren in Anlehnung an die Frankfurter Schule unter dem Namen „kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ entwickelt. Ihr Ziel ist es,

> *„die Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft in ein gesellschaftswissenschaftlich legitimiertes Programm* der Emanzipation des Einzelnen und der Demokratisierung der Gesellschaft *einzubetten." (MEYER und MEYER 2007: 93)*

So soll eine permanente gesellschaftskritische Auseinandersetzung stattfinden und die Erziehung zur Kritikfähigkeit soll neben anderen Punkten wie beispielsweise der Erziehung zur Selbstbestimmung oberste Priorität haben. (vgl. MEYER und MEYER 2007: 93) Speziell den heranwachsenden Generationen soll darin verdeutlicht werden, dass die subjektiv wahrgenommene Welt sowie ihre Gesellschaft künstlich und zeitlich befristet sind. Die kritischen Lernenden sollen in der Lage sein, frei und selbstbestimmt zu handeln und dadurch die Gesellschaft zu verändern. Doch ihnen soll auch bewusst gemacht werden,

> *„(…) daß [sic!] Versuche, in irgendeinem partikularen Bereich unsere Welt wirklich eingreifend zu ändern, sofort der überwältigenden Kraft des Bestehenden ausgesetzt sind und zur Ohnmacht verurteilt erscheinen. Wer ändern will, kann es wahrscheinlich überhaupt nur, indem er diese Ohnmacht selber und seine eigene Ohnmacht zu einem Moment dessen macht, was er denkt und vielleicht auch tut." (ADORNO 1971: 147)*

Im Zuge der gesellschaftstheoretischen Kritik entstand auch ein konkretes didaktisches Unterrichtsprogramm, das unter dem Namen kritisch-konstruktive Didaktik bekannt wurde. (auf sie wird unter Kapitel 3.c) genauer eingegangen)

Kritik im Verständnis des Kritischen Rationalismus

Karl Popper gilt als Vater der Theorie, die behauptet, dass es keine endgültigen Wahrheiten gibt und verlangt wissenschaftliche Erkenntnisse immer wieder Falsifizierungsprozessen zu unterziehen. Kritische Rationalität bildet laut WINCH (2003: 14) die Grundlage des Kritischen Denkens, welches wiederum von KRUSE noch differenzierter beschrieben wird. KRUSE nennt mehrere Ausprägungen Kritischen Denkens, wobei der kritisch, rationale Denkansatz von der Skepsis geprägt ist. (vgl. KRUSE 2010b: 81)

Dem kritischen Rationalismus zugrunde liegt nicht der „historische", sondern der „kritische Realismus", der davon ausgeht, dass es eine reale Welt gibt, „die aber nur unzulänglich begreifbar ist." (ASTLEITNER 1998: 15)

Es gibt neben einer Reihe von Kriterien (zum Beispiel Objektivität, Reliabilität, Validität) mehrere Thesen, die dem kritischen Rationalismus beziehungsweise dem kritischen Menschen unterliegen. Die Ursprünge der Erkenntnisse sind zwar sehr hilfreich auf der Wahrheitssuche, können jedoch nie selbst von einer kritischen Überprüfung ausgeschlossen werden. Die wichtigsten Erkenntnisquellen des Menschen sind nicht nur Tradition und das angeborene Wissen (vgl. POPPER 2003: 61), sondern vor allem das Problem, das einen wissenschaftlichen Prozess auslöst und in den Mittelpunkt des selbigen gestellt wird. (vgl. VIELHABER 1989: 62) Die Wissenschaft muss sich immer wieder selbstkritisch überprüfen und Widerlegungsversuche nicht umgehen, sondern einleiten. Durch selbstkritische, rationale Denkansätze sollen dogmatische und ideologische Theorien vermieden werden.

Kommt es zu keinem selbstkritischen Falsifizierungsprozess, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass man die eigenen Theorien vor Kritikern verteidigen und rechtfertigen muss, was nicht immer ein erfreuliches Ende nimmt. Denn der Fortschritt in der Wissenschaft geschieht nicht auf einem unbeschriebenen Blatt oder durch reine Beobachtung, sondern indem bestehende Theorien und Behauptungen skeptisch durchdacht, angezweifelt und überprüft werden, eventuell widerlegt und angepasst werden. (vgl. POPPER 2003: 62).

> *„Die wichtigste Funktion der Beobachtung und des logischen Denkens, aber auch der intellektuellen Intuition und der Einbildungskraft liegt darin, daß [sic!] sie uns bei der kritischen Prüfung jener kühnen Theorien helfen, die wir brauchen, um ins Unbekannte vorzudringen." (Popper 2003: 62)*

Bei dieser problemorientierten Vorgehensweise ist rein theoretisch kein Ende in Sicht. Denn hat man eine Lösung des Problems gefunden, treten neue und ungelöste Probleme auf. Je mehr wir also wissen, desto mehr realisieren wir, was wir eigentlich nicht wissen. Das Wissen hat Grenzen, die Unwissenheit nicht. (vgl. POPPER 2003: 63) Der pessimistische Ansatz zeigt auf, dass bestehende Theorien eigentlich nur Hypothesen und keine Wahrheiten sind, die nur verbessert werden können, wenn man das Falsche darin erkennt. (vgl. ASTLEITNER 1998: 15)

Zum Unterschied zur kritischen Gesellschaftstheorie bezieht sich der Diskurs des kritischen Rationalismus „nur" auf methodische Vorgehensweisen und nicht auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und Ziele, die diese entstehen lassen. (vgl. POPPER 1994: 22f)

Der Kritische Rationalismus bildet auch die Basis der vorliegenden empirischen Untersuchung, dessen methodische Vorgehensweise ab Kapitel 6 genauer erläutert wird.

Kritikbegriff der zeitgenössischen Gesellschaft

BAUMANN (2003) versucht den Kritikbegriff der zeitgenössischen Gesellschaft in seinem Werk „Flüchtige Moderne“ einzugrenzen. Auch MASSCHELEIN (2003: 129) wagt in seinem Artikel „Trivialisierung von Kritik“ den Kritikbegriff des 21. Jahrhunderts neu zu definieren. Beide stellen fest, dass Kritik in der heutigen Gesellschaft ein fester Bestandteil im Leben der Menschen, die immer wieder als „freien Individuen“ bezeichnet werden, ist. Kritisches Denken und Handeln zeigt sich anders als vor 50 Jahren. Wahrscheinlich ist die Gesellschaft in ihrem Alltag kritischer als je zuvor, doch war sie auch noch nie so „zahnlos“. Dies führt zu einem kritischen Verhalten beziehungsweise Denken, dass zu keiner Veränderung der alltäglichen Entscheidungen führt. (vgl. BAUMANN 2003: 33) Auch VIELHABER (1989: 59) wirft der postmodernen Kritikfähigkeit eine fehlende Handlungsorientierung vor.

Während BAUMANN (2003: 34) zur Beschreibung der derzeitigen „Offenheit gegenüber Kritik“ an einen Campingplatz erinnert, auf dem Campierende ihre Kritik äußern, wenn Kleinigkeiten wie beispielsweise Steckdosen und angekündigter Service nicht funktionieren, äußert MASSCHELEIN (2003: 130),

> *„die Vermutung, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind, oder (…) dass Autonomie nicht mehr einfach als Antithese von Herrschaft dargestellt werden kann, sondern als avancierteste Form der Macht zu deuten ist (…).“*

Der kritische Mensch von heute bekommt seinen Platz im System, solange er sich den grundlegenden, gesellschaftlichen Normen anpasst. Durch dieses angepasste Verhalten kann das Individuum sich im Rahmen dieses gesellschaftlichen Systems frei entfalten und ein mehr oder minder angenehmes Leben führen. Erfüllt jedoch das System nicht die Leistungen, die die einzelnen Personen von ihm erwarten, kommt es zu kritischem Verhalten. Es ist häufig negativ konnotiert und gleicht einem Bemängeln, Beanstanden sowie einer meist wenig durchdachten Meinungsäußerung. Mit dieser Art des kritischen

Verhaltens der Menschen kann die Gesellschaft beziehungsweise das System weithingehend umgehen, wenn es die Machtausprägungen der jeweiligen Seiten nicht sogar noch mehr stärkt. Denn kaum jemand dieser kritischen Personen würde das System in das er hinein sozialisiert wurde in Bezug auf seine grundsätzliche Legitimität hinterfragen. Demonstrierende Personen müssen sich entweder an die Regeln des Systems anpassen oder werden im schlimmsten Fall als Randalierer dargestellt. Systemkritische und provozierende Beiträge werden von Medien, die vom Gesellschaftssystem akzeptiert werden, entweder nicht gedruckt, kaum beachtet werden oder als Verschwörungstheorien abgestempelt. Von kaum jemanden wäre zu erwarten, eine Position einer hierarchisch obere Ebene anzustreben, um das System zu verändern. Alternativ wählt man einen anderen systeminternen und -konformen Lebenspfad auf dem weniger Probleme auftreten werden. (vgl. BAUMANN 2003: 34) Es stellt sich die Frage, ob es dabei noch zu einem kritischen Denken kommt oder ob es beim bloßen Kritisieren bleibt.

Eine Definition, die das Kritikverständnis zu Beginn des 21. Jahrhunderts treffend widerspiegelt, sieht Kritisieren aus zwei Perspektiven:

> *„Denn bevor er etwas Negatives, einen Tadel oder eine Zurechtweisung bedeutet, meint* Kritisieren *zunächst Untersuchen, Trennen, Abstufen (*tekhnè diakritikè*: die Kunst der Unterscheidung). Es bedeutet, in völliger Unabhängigkeit eine beliebige Meinung oder Behauptung genau unter die Lupe zu nehmen und dabei zu untersuchen, welche Voraussetzungen und Vorannahmen ihr zu Grunde liegen, und zu unterscheiden, was an ihr notwendig oder gerechtfertigt, und was willkürlich ist.“ (PRADO 2010: 14)*

Es verdeutlicht, dass die zweitgenannte Perspektive dieses Zitats einer unbedingten Voraussetzung bedarf. Denn wenn der Mensch versucht zu kritisieren, indem er untersucht, trennt und abstuft, bleibt es ihm nicht aus einen Denkprozess einzuleiten. (vgl. BUTLER 2011: 24) Genau dieser Denkprozess kommt beim Kritisieren oft zu kurz, und es

bleibt bei der erstgenannten Perspektive. Kritisieren wird in vielerlei Hinsicht negativ verstanden, der Kritisierte fühlt sich in seinem Verhalten getadelt und zurechtgewiesen.

b) Was bedeutet Kritisches Denken und Kritikfähigkeit?

Die nun erläuterten Perspektiven des Kritikbegriffes lassen erkennen, wie mehrdeutig das Wort Kritik ist und wie vielseitig es verwendet werden kann, wenn man bedenkt, dass dies nur drei von zahlreichen kritischen Theorieansätzen sind.

Da im Großteil der Lehr- und Studienpläne sowie in pädagogischen Beiträgen keine Ausdifferenzierung des Kritikbegriffes vorgenommen wird und mehrheitlich die verallgemeinerten Begriffe „Kritisches Denken“ sowie „Kritikfähigkeit“ verwendet werden, soll dieses Kapitel dabei helfen, diese Termini zu definieren. In der Literatur ist zu berücksichtigen, dass für „Kritisches Denken“ auch diverse andere Begriffe verwendet werden (zum Beispiel: kreatives Denken, Problemlösen, intelligentes Denken). Die anschließenden Überlegungen beziehen sich lediglich auf Erläuterungen und Definitionen, die sich direkt mit dem Termini „Kritisches Denken“ auseinandersetzen. (vgl. SCHIEFNER-ROHS 2012: 101f)

Kritisch zu denken bedeutet, dass die Dinge hinterfragt werden und eine kritische Auseinandersetzung erfolgt. Theorien und Behauptungen werden identifiziert sowie gedeutet und in bereits vorhandenes Wissen eingeordnet. Anschließend werden die Aussagen geprüft, analysiert und bewertet. Den Abschluss des kritischen Denkprozesses bilden das Schlussfolgern aus den Theorien, die Selbstreflexion des eigenen Denkschemas, das Erklären und das Präsentieren der Argumente. Wie tiefgründig und in welche Richtung jedoch dieser Denkprozess ausfällt, hängt von den jeweiligen Kritikperspektiven ab, die sich im Denkschema dieser Person durchsetzen konnten. (vgl. ebd: 100) Während ein gesellschaftskritischer Mensch eher eine Grundeinstellung oder eine Charakterart vertritt, verfolgt ein kritisch rationaler Mensch mehr eine wissenschaftlich empirische Vorgehensweise. Beim kritischen Mensch der postmodernen Gesellschaft verliert dieser

Denkprozess an Stärke und viele der notwendigen Denkschritte schwinden in seinem Denkschema.

Solche Ausprägungen kennzeichnen auch die Kritikfähigkeit. Sie soll Menschen dazu befähigen Kritik zu äußern und Kritik anzunehmen. Nicht umsonst steht diese Kompetenz in einer Unzahl von Lehr- und Studienplänen sowie in Stellenausschreibungen des Arbeitsmarktes. Sie wird meistens neben anderen Schlüsselqualifikationen oder Soft Skills gefordert und ist Gegenstand des Metawissens. Obwohl Kritikfähigkeit gewünscht wird, bleibt fraglich, wo man sich ihre Grenzen erhofft. Ideal wäre sachliche, fachliche und konstruktive Kritik, doch heikler wird es bei persönlicher und unsachlicher Kritik sowie bei Schul- oder Gesellschaftskritik. (vgl. DIEDERICH 2003: 352) Wie qualifiziert die Kritikäußerung wiederrum ist, hängt davon ab, in welcher Weise der kritische Denkprozess verlief.

Kritikfähigkeit zeichnet sich also darin aus Kritiken aller Art – nach einem kritischen Denkprozess - nicht nur professionell äußern sondern auch professionell annehmen zu können.

Folgende Metapher versucht die Notwendigkeit einer theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen kritischen Grundkonzepten beziehungsweise Perspektiven zu begründen:

„Eine x-beliebige Studierende behauptet von sich zu Beginn ihres Sportstudiums, dass sie gut schwimmen kann. Doch während ihres Studiums muss sie zwei Übungen besuchen, die schwimmorientierte Bewegungshandlungen thematisieren. Ihr fällt auf, dass sie sich mit ein paar der verschiedenen Schwimmtechniken über Wasser halten und Distanzen schwimmen kann. Jedoch erfährt sie im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung, dass sie grobe Fehler angenommen hat und sogar eine der Techniken gar nicht beherrscht. Sie ist langsamer als die anderen Studierenden, weil ihr die Kraft schneller ausgeht und irgendetwas bei ihrer Atmung nicht stimmt. Erst nach viel Übung und Auseinandersetzung mit den Techniken versteht sie den Sinn verschiedener Teilbewegungen, und sie erkennt die Spannweite in der Qualität des Schwimmens. Nun kann sie die richtigen Techniken bewusst

und meist fehlerfrei anwenden, das Schwimmen bereitet ihr Freude und sie kann auch Kindern und anderen Studierenden Tipps geben.“ Auch nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen kritischen Grundtechniken erkennt man die Qualitätsmerkmale der Kritikfähigkeit. Kritisch zu sein/denken muss ebenso geübt werden, damit Erkenntnisse gewonnen und Denkrichtungen verstanden werden können. Erst dann kann man mit dem einst abstrakten Begrifflichkeiten arbeiten und hilfreiche Tipps bei der Vermittlung von Kritikfähigkeit geben.

c) Kritisches Denken und Kritikfähigkeit als Notwendigkeit in der Fachdidaktik

Vor mehr als 30 Jahren – in den 1970er und 1980er Jahren – wurden die Rufe nach dem Metawissen „Kritisches Denken“ bzw. „Kritikfähigkeit“ im Schulunterricht lauter. Zu unterscheiden ist dieses Wissen von jenem Fachwissen, dass sich in den meisten Schulbüchern des Unterrichtsfachs „Psychologie & Philosophie“ in der Oberstufe finden lässt. Zum Beispiel behandeln die österreichischen Schulbücher „Philosophie“ von FISCHILL (2013) oder „Kernbereiche der Philosophie kompetent“ von LAHMER (2013) jeweils den kritischen Rationalismus sowie die kritische Gesellschaftstheorie. AHS-Absolventinnen und Absolventen, die in der 8. Schulstufe das Pflichtfach „Philosophie“ hatten, sollten die bereits ausdifferenzierten Perspektiven des Kritikbegriffes zumindest kennen, auch wenn sie keine konkreten Vorstellungen (mehr) davon haben.

Davon abgesehen setzten sich im anglo-amerikanischen Raum die ersten philosophischen Institute mit einer neuen Lern- und Denkmethode auseinander, die von den Schülerinnen und Schülern vor allem das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ forderte. (vgl. ASTLEITNER 1998: 24) Im deutschsprachigen Raum war Wolfgang Klafki *der* Didaktiker in den 1980er Jahren, der die Erziehungswissenschaften neu zu definieren versuchte. Er entwickelte die kritisch-konstruktive Didaktik, die sich wiederrum an der gesellschaftskritischen Theorie der Frankfurter Schule orientiert.

> *„Inhaltlich ist die hier vertretene erziehungswissenschaftliche Position untrennbar mit einer bestimmten pädagogisch-politischen Grundentscheidung, einem spezifischen Erkenntnisinteresse verbunden; darauf vor allem verweist die Bestimmung* kritisch *in der Formel* kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft*: mit der Entscheidung für das Ziel, Selbst- und Mitbestimmung für jeden Menschen zu ermöglichen, was nur in einer entsprechend strukturierten, demokratischen Gesellschaft möglich ist." (MEYER und MEYER 2007: 94 nach KLAFKI 1976: 9)*

Das in diesem Zitat erwähnte Erkenntnisinteresse lässt sich in den drei zu unterscheidende Erkenntnisinteressen einordnen, die von Jürgen Habermas (Kritische Gesellschaftstheorie) als leitende Bemühungen des Erkenntnisgewinns eingeführt wurden und an denen sich Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik orientiert. Das technisch bzw. zweckrationale Erkenntnisinteresse, das praktische Erkenntnisinteresse und das emanzipatorisch bzw. kritische Erkenntnisinteresse. Während sich erstgenanntes mit einer empirisch-analytischen Vorgehensweise auf die „technologischen Machbarkeit" der Welt fokussiert, konzentriert sich zweitgenanntes im Zuge des Erkenntnisgewinns auf die Ursachen und Beweggründe des Weltgeschehens. Das emanzipatorische bzw. kritische Interesse zielt darauf aus, ungerechte Herrschafts- und Machtverhältnisse zu erkennen und zu überwinden. (vgl. MEYER und MEYER 2007: 97) Wie bereits weiter oben erwähnt, ist das oberste Ziel der kritisch-konstruktiven Didaktik die Erziehung zu dem Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit" und zur Selbstbestimmung.

Warum eigentlich Kritikfähigkeit in der Schule?

Dank Klafki wurde im deutschsprachigen Raum „Kritikfähigkeit" als immer wichtigeres Ziel im Bereich der Schulentwicklung und in den Erziehungswissenschaften gesehen.

> *„(…) was ich mir zunächst unter* Erziehung *überhaupt vorstelle. Eben nicht sogenannte Menschenformung, weil man kein Recht hat, von außen her Menschen zu formen; nicht aber auch bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward, sondern die* Herstellung eines richtigen Bewußtseins *[sic!]. (ADORNO 1971: 107)*

Die kritische Denkschulung scheint vor allem im Humanbereich Nachholbedarf zu haben, in welchem die heranwachsende Generation mit Problemen innerhalb der Gesellschaft und mit ihren eigenen Lebenswegen konfrontiert ist. (vgl. PETRI 2003: 15f) Problematisch auch auf im Bezug auf die gesellschaftsprägenden Medien und Informationen, deren Bedeutung und Einflusskraft wohl noch nie so groß waren wie zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Wo sich naturwissenschaftlich-technische Phänomene und Behauptungen noch mit objektiven Beobachtungen und empirische Untersuchungen logisch erklären lassen, fällt dieser Schritt bei Theorien und Problemstellungen aus dem Humanbereich wesentlich komplizierter aus. (vgl. ebd.) Oft übernehmen Menschen „vehement Meinungen über komplexe gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, pädagogische oder psychologische Dinge, über die sich nicht einmal die wissenschaftlichen Experten einig sind." (ebd: 17) Doch genau über diese scheinbar simplen Dinge, die ohne logisches und mathematisches Denken auskommen, können sich Menschen äußern und es verleitet schnell dazu, dass die subjektive Weltvorstellung mit der Wirklichkeit verwechselt wird. (vgl. ebd.)

Kritisch-mehrperspektivisches Denken soll Schülerinnen und Schüler von einer vorschnellen Übernahme von bestehenden Behauptungen abhalten und einen Denkprozess initiieren, der die Dinge aus mehreren Perspektiven beleuchtet. Besonders in der schnelllebigen Informationsgesellschaft stellt „Kritikfähigkeit" eine Basisqualifikation dar. (vgl. ASTLEITNER 1998: 35) Im Minutentakt scheinen Anleitungen und Ratgeber für jegliche Lebenssituationen in der Medienwelt veröffentlicht zu werden. Unter angeblicher Berücksichtigung des bisher gesicherten Wissens werden Tipps und Lösungen präsentiert, die unter anderem den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen oder der Familie erklären und erleichtern sollen. (vgl. RIBOLITS 2004: 10)

Von einer regelrechten „Pädagogisierung" wird sogar gesprochen, wenn Lehr-Lernprozesse aus den traditionellen Erziehungshäusern (Schule, Elternhaus, Kirche) hinausgetragen werden und die traditionelle Erziehung unter den Namen lebenslanges, -begleitendes oder –längliches Lernen fortgeführt wird. Die totale Erziehung oder auch lebenslängliche

Beschulung (vgl. SCHUSTER 1998: 184; RIBOLITS 2004: 9) nimmt den Lernenden ihre Autonomie und ihre Mündigkeit. Wie sich „freie“ Individuen in der postmodernen Gesellschaft „vernünftig“ zu verhalten haben, wird nicht mehr nur in typischen pädagogischen Häusern gelehrt. Die Grenzen verschwinden und die altersunabhängige Erziehung breitet sich in der Wirtschaft, Politik und Wissenschaft aus. Die Medien bilden nicht nur die wichtigste Vermittlungsinstanz, sondern tragen noch ihr Bestes dazu bei, dass sie je nach Interessen bestimmte Reaktionen und Verhalten in den Menschen auslösen. Es kommt zu einer (un-)bewussten Anpassung der Menschen an die inszenierten Normen und Erwartungshaltungen. Aber auch Schulen und Bildungseinrichtungen sowie Lehrpersonen wissen, dass sie sich an die Verhältnisse im bestehenden System anpassen müssen, um die heranwachsenden Generationen optimal auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten zu können. Diese vom System geforderte Anpassung steht im Widerspruch zur Kritikfähigkeit, die das Bildungssystem fördern sollte. Müsste diese „eingeforderte Kritikfähigkeit“ nicht auch das Hinterfragen dieser systemgeleiteten Anpassung, ihrer Macht- und Herrschaftsverhältnisse zulassen? (vgl. SCHUSTER 1998: 194) So könnte man sich einer Pädagogisierung entziehen und besonders der heranwachsenden Generation muss mittels kritischer Denkprozesse ein professionelles Kritikvermögen vermittelt werden. Doch werden Lehrerinnen und Lehrer dafür bezahlt, dass sie Kinder und Jugendliche bilden, die sich weigern, die bestehenden gesellschaftlichen Normen einfach hinzunehmen und sich ihnen anzupassen? (vgl. RIBOLITS 2004: 9, 15) Dieses Abwehrverhalten der Jugendlichen wäre eine extreme Ausprägung des kritischen Bildungsprozesses und ob genau das in der heutigen Gesellschaft wünschenswert ist, bleibt im Rahmen dieser Forschungsarbeit offen.

> *„Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehenbleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt.“ (ADORNO 1971: 109)*

Ungeachtet dessen hilft Kritikvermögen die Qualität und die Hintergründe von Informationen zu erkennen und bei komplexen Problemstellungen situationsgerecht zu handeln, was sich bei einer rein auswendiggelernten Wissensaneignung meist als Schwierigkeit abzeichnet. (vgl. ASTLEITNER 1998: 35) Doch ein bloßes Anfüttern mit Wissen zeichnet sich in vielen Lehr-Lernverhältnissen nach wie vor als trauriger Alltag ab. Zu hoffen bleibt, dass das sogenannte „Bankiers-Konzept“ von der pädagogischen Schaufläche des 21. Jahrhunderts verschwindet. Dabei wird der Lernende als „Anlage-Objekt“ und die Lehrperson als „AnlegerIn“ gesehen. Diese „Spareinlage“ (=Erziehung) lebt von Wissens-/Lehreinlagen in die Köpfe der Lernenden, die widerspruchslos aufgenommen, (auswendig) gelernt und wiedergegeben werden. Herauskommen soll logischerweise ein wertvolleres Objekt, das in der Gesellschaft besser funktioniert als vor diesem Prozess. Die Erfolge der Lehrperson sind umso erfolgreicher, desto mehr in die Köpfe hinein gefüllt wird. Die Erfolge der Lernenden sind umso erfolgreicher, desto folgsamer sie die Inputs aufnehmen und wiedergeben können. (vgl. FREIRE 2002: 57f) Dieses scheinbar simple Bildungskonzept formt viel, aber keine freien und selbstbestimmten Menschen. Der Lehrende steht dem Lernenden ständig gegenüber und wirft dem Lernenden kontinuierlich Wissen zu, damit keine Zeit zum kritischen (Nach-)Denken bleibt.

Wünschenswert bleibt hingegen für alle, die Emanzipation als zentrales Bildungsziel anerkennen, eine Lehrperson, die sich von Anfang an darum bemüht, kritisches Denken in den Köpfen der Lernenden zu manifestieren und die sich unterstützend auf eine Seite mit den bislang „Unwissenden“ stellt. Gemeinsam kann in weiterer Folge ein Forschungsprozess initiiert werden, der vor allem die Unwissenden aber auch die Wissenden zu lehrreichen Erkenntnissen verhilft. (vgl. ebd.: 60)

Die Kritikkompetenz, besonders im Sinne des kritischen Rationalismus und der kritischen Gesellschaftstheorie, kann als neues wirtschaftliches Potential genutzt werden, da traditionelle Wirtschaftsfaktoren wie Standort, Rohstoffe und Kapital aufgrund der Globalisierung und neuer Technologien verdrängt werden. Kritisch-mehrperspektivisches

Denken stellt einen neuen Wettbewerbsvorteil dar, denn dadurch können relevante Informationen gefunden, gezielt ausgewählt und beurteilt werden. Außerdem wird es die Technologie auch in der nahen Zukunft nicht schaffen, komplexe und vernetzte Denkprozesse des Menschen zu ersetzen. (vgl. ASTLEITNER 1998: 35) Im Schulunterricht stellt kritisch-mehrperspektivisches Denken ein Lerninstrument dar, dem es bis ins 21. Jahrhundert verwehrt blieb, sich großflächig durchzusetzen. Warum? Ganz einfach: Um zur Erkenntnis zu gelangen, wird von den Lernenden nicht gefordert Antworten zu geben, sondern es geht zuerst einmal darum Fragen zu stellen. Dieser Weg ist im herkömmlichen (Hoch-)Schulunterricht kaum verbreitet oder erwünscht. (vgl. ebd: 36)

> *„Fehler machen wird in der Schule bestraft. So kommt es, daß [sic!] wir eines Tages, weil wir ja Fehler machen, nur mehr lernen, Fehler zu rechtfertigen, anstatt sie zu verbessern. Kritisches Denken ist aber an Fehlern und ihre Überwindung ausgerichtet, was die Botschaft für Schüler [sic!] enthält, daß [sic!] man sich nicht nur für Fehler genieren muß [sic!], solange man sich bemüht, kritisch den Irrtum zu erkennen und zu verbessern." (ebd: 36)*

Dadurch kommt es zu einem tiefergreifenden Verständnis, da komplexes Wissen vernetzt wird. Die Konsequenz ist nachhaltiges Wissen. Wichtig ist, dass auch der Schritt Richtung Individualisierung gemacht werden kann, wenn im Unterricht darauf geachtet wird, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kritikfähigkeit erweitern. (vgl. ebd: 37)

Speziell bei Kindern und Jugendlichen kann das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit" auch dabei helfen, Erfahrungen aus virtuellen Computer- und künstlichen Parallelwelten zu reflektieren und einen Bezugspunkt zur realen Welt zu finden. (vgl. ebd: 35)

Damit Lehrpersonen im Schulunterricht mit dem Kritikbegriff und folglich mit unterschiedlichen Orientierungen Kritischen Denkens arbeiten können, soll ihnen auch bewusst gemacht werden, welche Faktoren Kritisches Denken verhindern könnten.

Schwierigkeiten beim Kritischen Denken in der Schule

Das wohl bekannteste Problem, welches bei Einzelpersonen und Gruppen zu unkritischem Denken führt, sind die oft mangelhaften Informationen über die betreffende Sache. Mit relativ wenigen Anhaltspunkten werden Schlussfolgerungen gezogen, die nicht der Wirklichkeit entsprechen. Selbst logisches Denken kann dieser Tatsache nicht entgegenwirken, da als Grundlage der fehlerfreien Schlussfolgerungen die gegebenen Voraussetzungen genügen. Wie die Voraussetzungen zustande kamen, bleibt jedoch unhinterfragt. Außerdem sind starre Denkschemata dafür verantwortlich, dass immer in die gleiche Richtung gedacht und ein falsches Abbild der Realität konstruiert wird. Interessant sind auch jene unkritischen Verhaltensweisen, die bewusst Denkrichtungen vermeiden oder Informationen ignorieren. Unkritische Menschen verhalten sich so, wenn ein bestimmter Standpunkt vertreten wird und andere Denkansätze dessen Wahrheitsgehalt gefährden würden. Auch gesellschaftliche Zugehörigkeiten und Einflüsse verleiten dazu eine kritische Auseinandersetzung bei Einzelpersonen und Gruppen auszublenden. (vgl. PETRI 2003: 17ff)

Wenn in einem Lehr-/Lernprozess unkritisches Denken vermieden und Kritikvermögen geschult werden soll, scheitert es meistens an der Umsetzung im Unterricht. Lehrpersonen fühlen sich bei der Vermittlung von curriculumrelevanten Grundkenntnissen bereits ausgelastet. Der Stoff-Zeit-Druck wird durch kritisches Denken nur erhöht und auch die Gefahr, dass die Grundkenntnisse neben dem kritischen Denken untergehen ist vielen Lehrenden zu hoch. Außerdem fehlt es ihnen oft an konkreten Konzepten und Modellen, die ihr kritisch-fachdidaktisches Repertoire erweitern. Mit diesem Repertoire könnten verschiedene Unterrichtsmethoden ausprobiert sowie Lösungen für eventuelle Meßprobleme gefunden werden. (vgl. ASTLEITNER 1998: 33ff)

Neben all diesen Problemen, wie und was der Lehrende im Unterricht vermitteln soll oder kann, darf nicht auf die Lernenden vergessen werden. Denn eigentlich stellen sie den zentralen Ausgangspunkt eines jeden Lehr-Lernprozesses dar. Prozesse, die von den Lehrenden im besten Fall wohlüberlegt geplant wurden und die in der Durchführung nur

verwirklich werden können, wenn auch die Lernenden dementsprechend funktionieren. Dieser „(Alp-?)Traum“ eines jeden Lehrenden, dass Lernende so funktionieren, dass die Stundenplanungen ohne Komplikationen durchgeführt werden können, bedingt eine Art Domestifizierung des Denkens. (vgl. RIBOLITS 2004: 11) Durch die Zähmung der unterrichtsirrelevanten Gedanken, überflüssigen Fragen und nutzlosen Ideen kann der Lehr-Lernprozess genau so verwirklicht werden, wie er beabsichtigt wurde. Kritische Denkprozesse und Kritikfähigkeit finden jedoch in diesen Konzepten keine Anwendung.

Kritisches Denken und Kritikfähigkeit im GW-Unterricht

Mitte der 80-iger Jahre fasste die kritisch-fachdidaktische Entwicklung auch am Institut für Geographie und Regionalforschung in Wien Fuß. VIELHABER appellierte damals mit einem Beitrag in der Fachdidaktik Zeitschrift „GW-Unterricht“ (1989) an ein neues Kritikverständnis im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“. Sein Plädoyer richtete sich an die Didaktik dieses Faches, welche offensichtlich eine mehrperspektivische und kritische Auseinandersetzung ihrer schulgeographischen Inhalte vernachlässigte. (vgl. VIELHABER 1989: 57) Ähnlich wie VIELHABER meint auch SCHUSTER (1998: 195), dass mit dem GWK-Unterricht unweigerlich eine politische Bildung einhergeht, die teilweise unbewusst und unhinterfragt eingesetzt wird. Angehende GW-Lehrpersonen müssen sich der Präsenz der politischen Bildung in ihrem Fach bewusst sein und die Auswirkungen auf ihr Unterrichtsgeschehen wahrnehmen. Dies bedarf einer theoriegestützten Didaktik, die sich von den anderen fachdidaktischen Konzepten abhebt und eine kritisch-mehrdimensionale Qualität im GW-Alltag etabliert. Hier kann sich vor allem die bereits erwähnte kritische Gesellschaftstheorie behaupten und Lehrpersonen bei der Positionierung ihres politischen Bildungsgedanken unterstützen. (vgl. VIELHABER 1989: 24)

> *„Die Gestaltung des Raumes, Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinter territorialen Strukturen durchschaubar zu machen und Möglichkeiten der Einflussnahme zu erkennen und entsprechend zu handeln, sind zentrale Aufgabenbereiche für einen aufklärerischen, kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht.“ (SCHUSTER 1998: 196)*

Bis heute setzen sich Christian Vielhaber und sein Kollegium im Fachdidaktikzentrum des Wiener Instituts für eine Weiterentwicklung der mehrperspektivischen sowie kritischen Auseinandersetzungen innerhalb des Faches GWK ein. Nicht nur die Schulgeographie sondern auch die universitäre Lehramtsausbildung erlebte dadurch einige Veränderungen, worauf jedoch erst im folgenden Kapitel näher eingegangen wird. (siehe Seite 30)

Zuletzt kam es um die Jahrtausendwende zu einer Reform der AHS-Lehrpläne der Unter- und Oberstufe des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ (vgl. Lehrpläne der AHS-Oberstufe 2013). Merkmale dieser Reform sind vor allem die kompetenzorientierten Ziele, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Bildungsweges erreichen sollen. Bereits in der Unterstufe spielen der Erwerb von Kritikfähigkeit[1] sowie eine kritische Auseinandersetzung mit schulgeographischen Inhalten eine wichtige Rolle. (vgl. GWK-Lehrplan der AHS-Unterstufe 2002: 1) Weiterführend sollen die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ein kritisches Urteilsvermögen sowie die Kompetenz zur kritischen Informationsverarbeitung erwerben. (vgl. GWK-Lehrplan der AHS-Oberstufe 2004: 1-3)

Doch noch immer dürfte sich das vor Jahrzehnten geforderte neue Kritikverständnis in den Schulen und in der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“ nicht umfassend verbreitet haben. Ein 2012 veröffentlichter Beitrag in der Zeitschrift „GW-Unterricht“ (PICHLER und VIELHABER) appelliert erneut für eine Mehrperspektivität in der fachdidaktischen Bildung. Als Unterstützung dafür wurde ein fachdidaktischer Grundkonsens entwickelt, der sich unter anderem auf vier didaktische Modelle bezieht, die zum geistigen „Werkzeug“ eines jeden Lehrers und einer jeden Lehrerin gehören sollen. Neben der curriculumtheoretischen, der lehr-lerntheoretischen und der konstruktivistischen Didaktik soll auch der kritisch-konstruktive Didaktikansatz zur Begründung sämtlicher Lehr-/Lernprozesse dienen. Der „GW-Unterricht“-Artikel weist weiters darauf hin, dass diese vier Modelle besonders in der universitären Lehramtsausbildung unumgänglich sind. Der

[1] Es ist darauf hinzuweisen, dass im zitierten AHS Unter- sowie Oberstufenlehrplan des Faches „Geographie und Wirtschaftskunde“ der Kritikbegriff nicht näher ausdifferenziert wird

Transfer der fachdidaktischen Modelle in den Schulunterricht wird nicht gelingen, wenn eine kontinuierliche Auseinandersetzung und praktische Erfahrungen mit dergleichen in der universitären Ausbildung vernachlässigt werden. (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 45f)

Die Mehrperspektivität endet jedoch nicht bei den didaktischen Modellen, sondern sollte besonders bei den unterrichtsleitenden Fragestellungen Anwendung finden. Dabei handelt es sich um kritische Denkperspektiven, die im Rahmen eines Lehr-/Lernprozesses bewusst differenziert angeboten werden können. Ein umfassendes Theorieverständnis der Denkperspektiven soll dabei nicht zwingend notwendig sein, da es wichtiger, ist die jeweiligen Leitlinien zu kennen, mit denen Lehrende bewusst kritisch-differenzierte Fragestellungen formulieren können. (vgl. VIELHABER 2002: 12-15)

Dementsprechend werden nun mehrere Aspekte genannt, an dem sich kritischer GW-Unterricht orientieren kann. Theoretisches Grundkonzept dieser Aspekte bildet primär die kritische Gesellschaftstheorie (genauere Erläuterung ab Seite 10). Von großer Bedeutung ist die Thematisierung der gesellschaftlichen Fremdbestimmung, die das Leben der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, ohne dass sie sich ihrer bewusst sind. Besonders im GW-Unterricht hat man die Möglichkeit auf sämtliche Lebensbereiche der Jugendlichen einzugehen und mit ihnen fremd- sowie selbstbestimmtes Handeln aufzudecken und dessen Konsequenzen zu diskutieren. Demgegenüber sollen die Lernenden über die Sache mit der Entfremdung aufgeklärt werden. So geben gesellschaftlicher Wohlstand, technologischer Fortschritt und Globalisierung der heranwachsenden Generation kaum die Chance sich den Produktions- und Entstehungswege der Konsumgüter zu nähern, sie zu verstehen und nachzuvollziehen. (vgl. VIELHABER 2002: 12-15)

Zu hinterfragen sind überdies Widersprüche, die sich im Lebensalltag der Jugendlichen auftun und die in einem kritisch-orientierten Lehr-Lernprozess aufgeklärt gehören. Diese Form des GW-Unterricht wird auch von Fragestellungen geleitet, die sich mit den Verlierern und Siegern bestimmter Probleme und Entwicklungen beschäftigen. Lernende erkennen

schließlich, wer beispielsweise von Grenzkonflikten, Kriegen oder Gesetzen profitiert und welche Kehrseite scheinbar nützliche und vorteilhafte Erfindungen und Entwicklungen für die „freien“ Individuen haben. (vgl. ebd.) Es sei hier nur auf aktuelle Geschehnisse hinzuweisen, die verdeutlichen, dass nicht nur die privaten Konsumenten von Technologien wie Handys, Internet & Co profitieren, sondern weitaus größere Mächte Nutzen daraus ziehen. Zuletzt sei unter den bereits genannten Aspekten kritischen GW-Unterrichts noch die Dialektik als kritische Herangehensweise zu nennen. Dabei geht es um die dreistufige Entwicklung schulgeographischer Lerninhalte, die Problemstellungen durch die Bildung von These, Antithese und Synthese zu lösen versuchen. (vgl. ebd.)

Unterrichtsleitende Fragestellungen können beispielsweise so formuliert werden:

> *„Welche Handlungsmöglichkeiten hat das Individuum zur Einflußnahme [sic!] hinsichtlich raumwirksamer Entscheidungsprozesse im bestehenden politischen System; wo, wie und warum bilden sich subjektive, räumliche Interessen aus und wie sind die Chancen ihrer Verwirklichung? Wo finden sich die Nahtstellen, an denen subjektive räumliche Interessen von politischen bzw. gesellschaftlichen überlagert werden, und wie wird Macht eingesetzt, um zur Lösung einer daraus resultierenden Konfliktsituation nach der einen oder nach der anderen Richtung zu kommen?“ (VIELHABER 1989: 45).*

Diese gesellschaftskritisch-geprägte Fragestellung scheint jedoch nicht eins zu eins in den Schulunterricht übernommen werden zu können, da sich darin Begriffe verbergen, die wohl nicht im Vokabular eines Kindes oder Jugendlichen vertreten sind. Jedoch sollten angehende Lehrpersonen mit dieser Fragestellung keine Probleme haben. Sie sollten sie nicht nur selbst bearbeiten können, sondern auch in der Lage sein in den Schülerinnen und Schülern mit vereinfachten Fragestellungen gesellschaftskritische Denkprozesse zu initiieren.

Wesentlich leichter hat es der kritische Rationalismus in der Fachdidaktik des GW-Unterrichts. In den 70er Jahren verdrängte dieser die sich gerade entwickelnde gesellschaftskritische Fachdidaktik. Das logischere und leichter anwendbare Paradigma des

kritischen Rationalismus folgte dem beginnenden quantitativen Trend und überzeugte mit empirischen Methoden, die raumstrukturelle Zusammenhänge analysieren konnten. Vor allem in naturwissenschaftlichen Disziplinen erfreut sich die Theorie von Popper großer Beliebtheit und verbreiteter Anwendung. (vgl. VIELHABER 1989: 61)

d) Kritikfähigkeit als Notwendigkeit in der Hochschuldidaktik

Die im vorigen Kapitel geforderte mehrperspektivische Kritikfähigkeit in Lehr-Lernverhältnissen dient als Grundstein für das Kritische Denken im Alltag der heranwachsenden Generation und darf auch vor und an der Universität nicht Halt machen.

Nach einem erfolgreichem Schulabschluss mit Matura in Österreich soll laut Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (2008: 5f) in etwa Niveau 5 (keine konkrete Zuweisung der Matura in dieser Niveauskala gefunden) erreicht werden. Dieses beinhaltet im Lernergebnis der drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen lediglich „Theorie- und Faktenwissen", „kreative Lösungen für abstrakte Probleme" sowie „Leiten und Beaufsichtigen unter nicht vorhersehbaren Änderungen". Am ehesten nähert sich der zweite Terminus noch der Kritikkompetenz an, doch explizit wird diese nicht angesprochen. Zu Beginn eines Studiums kann folglich nicht davon ausgegangen werden, dass die Lernenden wissen, wie man kritisch denkt.

Gerade deswegen sollte zu Beginn des Studiums auf die Denkschulung Wert gelegt werden, sodass die Studierenden im Laufe ihres Studiums ihre Entwicklung und Wissensaneignung selbst steuern und bewusst wahrnehmen können. (vgl. KRUSE 2010: 67) Obwohl die meisten Fakultäten Kritikfähigkeit und kritisches Denken[2] als wichtiges Ziel in ihrer Ausbildung nennen, fehlt dem Großteil der Lehrenden und Studienkommissionsmitglieder der Institute das Verständnis darüber. Die Erklärungen diverser Kritikbegriffe und –theorien fallen meist sehr dürftig aus und wie diese vermittelt werden können, bereitet weitaus größere

[2] Es ist darauf hinzuweisen, dass in Erklärungen der Fakultäten der Kritikbegriff nicht ausdifferenziert wird.

Probleme. (vgl. SCHIEFNER-ROHS 2012: 31) Dass die Studierenden mit Studienabschluss diese Ziele erreichen, ist deswegen kaum vorstellbar.

KRUSE (2010a: 67) meint, dass „kritisches Denken als Ausgangs-, nicht als Endpunkt der Hochschulausbildung“ gesehen werden soll. Ohne Schulung und systematische Aneignung bleibt die Qualität des Denkens minderwertig. Es muss von Studienbeginn an gepflegt werden und so muss besonders in den Einführungslehrveranstaltungen darauf geachtet werden. Die Qualität des Denkens kann beispielsweise mit Hilfe eines Leitfadens gesteigert werden, sodass die Studierenden auch verstehen, was es bedeutet, über ein ausgeprägtes kritisches Denkvermögen zu verfügen. (vgl. PAUL und ELDER 2003: 4)

Im Zuge des 1999 initiierten Bologna-Prozesses und der darauffolgenden Umstrukturierungen und Reformen an den deutschsprachigen Universitäten war das kritische Denken nie Thema. Als jedoch der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 2008 erschien, wurden bei den verschiedenen Niveaus der Lernergebnisse Definitionen festgestellt, die das kritische Denken ansprechen. (vgl. KRUSE 2010: 46) Dabei stehen bei den Lernergebnissen auf den drei höchsten Niveaus 6-8, welche den Hochschulabschlüssen Bachelor, Master und Promotion der letzten europäischen Hochschulreform entsprechen, verschiedene explizite sowie implizite Beschreibungen, die auf das kritische Denken eingehen.

Mit dem derzeit laufenden Diplomstudium „Geographie und Wirtschaftskunde“ wird das Niveau 7 (2. Abschnitt des Diplomstudiums) erreicht. So sind auf diesem Level folgende Lernergebnisse definiert (siehe Abb. 1).

Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams

Abb. 1: Niveau 7 laut Europäischen Qualifikationsrahmen 2008

Ein kritisches Bewusstsein wird in der Spalte Kenntnisse gefordert, was bedeutet, dass Absolventen eines jeden Diplomstudiums in der Lage sein sollten, Wissensfragen kritisch bewusst wahrzunehmen. Kritisches Bewusstsein wird zwar vom Europäischen Qualifikationsrahmen gefordert, doch offen bleibt erneut, inwieweit und in welcher Ausprägung kritisches Denken im Laufe des Studiums überhaupt notwendig ist. In vielen Studienplänen findet kritisches Denken noch immer kaum Bedeutung. Zwar wird vor allem in Studiengängen der Lehramtsausbildung ein kompetenter Umgang mit Medien diskutiert, doch geht es hierbei hauptsächlich um die Mediennutzung und den Medieneinsatz. Ein Fokus auf mehrperspektivische Kritikfähigkeit geht meist verloren. (vgl. SCHIEFNER-ROHS 2012: 36)

Für den Großteil der Studierenden besteht das Studium hauptsächlich aus Lehrveranstaltungen, die nach einer Liste abgearbeitet werden. Eigenes Interesse spielt hierbei kaum eine Rolle, auch wenn sie viele offene Fragen zu den Kursinhalten haben und sich nach einer erfolgreichen Absolvierung des Kurses, nicht kompetenter fühlen. (vgl. KRUSE 2010a: 60) Manchmal hat es den Anschein, dass Studierende vor allem dann intelligente Lösungen entwickeln, wenn es darum geht, mit so wenig Aufwand wie möglich einen Kurs zu bestehen. (vgl. ebd.) Für das Lesen von Fachbüchern und eigenständigen Recherchen erfahren Studierende oft während des ganzen Studiums keine positive Bewertung, da sich komprimierte Zusammenfassungen und Prüfungsfragen der Vorsemester als ausreichend erwiesen haben, um gute Ergebnisse in Prüfungen zu erzielen. (vgl. KRUSE 2010a: 60 und VIELHABER 1986: 117) Diverse „Multiple Choice“-Tests und Prüfungen verlangen nicht mehr, als Fachwissen zu reproduzieren. Um jedoch die Menge des Fachwissens und somit den Aufwand einschränken zu können, wird mit den bereits genannten Zusammenfassungen und Prüfungsfragen der Vorsemester spekuliert. Es scheint fast so, dass diese Vorgehensweise auch im Hochschulbildungssystem beziehungsweise in der Politik geschätzt wird, damit Studierende nicht zu lange an den jeweiligen Instituten verweilen. (vgl. KRUSE 2010a: 60) Zeit um sich prüfungsirrelevanten Theorien und

Denkpositionen anzueignen, bleibt keine. Obwohl, aus Sicht der Autorin, gerade diese Zeit wichtig wäre, um Abstand von existierenden Meinungen und zementierten Wahrheiten zu bekommen. Ohne zeitlichen Druck ermöglicht die Freiheit des Geistes den Studierenden sich vom zielgerichteten und lehrveranstaltungsorientierten Lernen zu distanzieren und zu Erkenntnissen zu gelangen. Die vorgekauten Theorien und Wahrheiten sollten nicht nur gelernt, sondern auch hinterfragt und beurteilt werden. (vgl. PRADO 2010: 35) Doch die Zeit bleibt meist nicht, und ein rascher Abschluss des Studiums gelingt eher, wenn man sich vom Mitdenken sowie einer kritischen Auseinandersetzung distanziert und sich einer bloßen Aneignung des prüfungsrelevanten Stoffes widmet. (vgl. VIELHABER 1986: 116f)

> *„Daß [sic!] ich es also nach wie vor riskiere, ungedeckte Gedanken zu denken, die sonst von diesem übermächtigen Kontrollmechanismus, der da Universität heißt, den meisten Menschen schon sehr früh, vor allem in der Zeit in der sie – wie man das so nennt – Assistenten sind, abgewöhnt werden." (ADORNO 1971: 135)*

Wenn man davon ausgeht, dass dem mehrperspektivischen Kritisieren - vor allem an der Universität - ein Denkprozess vorausgesetzt wird, ist es leicht nachzuvollziehen, dass Studierende diesen Aufwand vermeiden wollen. Denn gleichwohl bleibt der im Alltagsgebrauch gängige und eindimensionale Kritikbegriff negativ behaftet. Kritik im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens weist häufig auf Fehler und Missverständnisse hin, obwohl Studierende doch alles richtig machen wollen. (vgl. BUTLER 2011: 24 und PRADO 2010: 14) Kritisch-mehrperspektivisches Denken bleibt meist unbelohnt und kann sogar zu unangenehmen Konsequenzen führen. Ablehnende Reaktionen aus dem Umfeld, schlechtere Bewertungen oder ein Vergeuden der eigenen Zeit mit prüfungsirrelevanten Theorien verleiten dazu, kritisches Denken zu minimieren oder sogar zu vermeiden.

Warum also Studienkolleginnen und –kollegen oder sogar Lehrende mit Fragen nerven, die sie vielleicht nicht beantworten können oder sie auf Fehler hinweisen, damit sie selbst oder andere Erkenntnisse erlangen, die sie vielleicht gar nicht (vermitteln) wollen?

Abgesehen von der Tatsache, dass bereits in der Schule das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ der Lernenden eine gewisse Qualität erreichen sollte, muss an der Universität dieses Metawissen allgegenwärtig sein. Kritik, vor allem im Sinne der kritischen Gesellschaftstheorie darf nicht nur innerhalb der Institutsmauern des kritiktypischen Philosophiestudiums legitim sein. Die Universität kann ohne mehrperspektivische Kritik nicht sein und deswegen müssen die Hauptdarsteller der Universität auch die Hauptdarsteller der Kritik sein. (vgl. BUTLER 2011: 22) Lehrende und Lernende sollen in einer Beziehung stehen, die es ermöglicht, angebrachte und überlegte Kritik zu äußern und anzunehmen. Dies stellt für beide Seiten zwar eine Herausforderung dar, aber dafür können auch beide Seiten davon profitieren. Besonders zukünftige Lehrerinnen und Lehrer sollen erkennen, wie wichtig es ist, mit Informationen und Wissen kritisch umzugehen, da sie die heranwachsenden Generationen (aus)bilden werden. (vgl. SCHIEFNER-ROHS 2012: 35)

Im Zuge der Literaturrecherche konnten keine Studien und Theorien darüber gefunden werden, inwieweit Studierende einer Universität den Kritikbegriff hinsichtlich verschiedener Perspektiven kennen, differenzieren und so als handlungsleitende Vorgaben nutzen können.

Unumgänglich repräsentiert sich kritisch-mehrperspektivisches Denken in der Hochschuldidaktik. Sollte aber neues Wissen geschaffen werden, reicht diese Art zu denken nicht aus. Das bloße Analysieren, Beurteilen und Diskutieren genügt nicht, um in der Wissenschaft voran zu kommen. Lediglich macht dieses Denkkonzept es möglich, die bestehenden Wahrheiten zu überprüfen und Unwahres zu erkennen. Erst andere Denkkonzepte, wie beispielsweise das kreative oder schöpferische Denken, bringen neue Theorien auf das Feld und ermöglichen neue Einsichten in die Thematik. (vgl. DE BONO 2010: 20)

Kritische Geographiedidaktik?

Die universitäre Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ hat nicht das Bestreben neue fachwissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, dies obliegt

eher den fachwissenschaftlichen Bachelorstudium „Geographie“ und nachfolgenden Master- und PhD-Studiengängen. Der Schwerpunkt im geographischen Lehramtsstudium liegt auf der fachdidaktischem Ausbildung, die zukünftige Lehrkräfte auf die kompetenzorientierte und mehrperspektivische Vermittlung schulgeographischer Inhalte vorbereiten soll. (vgl. GWK-Studienplan 2002: 19; 25)

Doch damit dieser GWK-Unterricht von den angehenden Lehrkräften sinnvoll gestaltet werden kann, bedarf es bereits in der universitären Lehramtsausbildung entsprechender Maßnahmen. In diesem Kapitel werden die bisherigen wissenschaftlichen Diskussionen und Überlegungen zusammengefasst, die verdeutlichen, dass vor allem in der Lehramtsausbildung des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ eine Erweiterung von Kritischem Denken und Kritikfähigkeit fokussiert werden sollte.

Diesbezüglich beklagt die Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie (2008: 51) eine fehlende kritische Auseinandersetzung im Geographiestudium wie folgt:

> *„An deutschsprachigen Hochschulen werden in erster Linie GeographInnen ausgebildet, die lernen sollen, die Welt mit auswendig gelernten Kategorien zu beschreiben und möglichst „praxiskompatibel“ zu sein. […] Die Universität darf nicht nur stromlinienförmige „Leute für die Praxis“ produzieren! […] Die Realität aber sieht leider anders aus: An vielen Instituten kann man zu einem geographischen Hochschulabschluss gelangen, ohne je mit macht- und herrschaftskritischen Theorien in Berührung gekommen zu sein.“*

Kritik – vor allem in ausdifferenzierten Perspektiven - scheint ein Luxusgut zu sein. Doch die universitären Lehren von Gesellschaft und Raum, die die ausschlaggebenden Bezugspunkte der Geographie bilden, finden im Studium kaum kritischen Widerstand. Obwohl die kritische Gesellschaftstheorie optimale Grundlage für die Infragestellung von den gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bietet. Unverständlich ist dabei die Tatsache, dass der Großteil der Absolventinnen und Absolventen eines Geographiestudiums noch nie von dieser oder anderen kritischorientierten Theorieansätzen gehört hat. Die Gründe für diese

Vernachlässigung im Geographiestudium sind wohl ähnlich den Gründen im GW-Unterricht (siehe Seite 25). Auch die Umstellung vom Diplom- zum Bachelor- und Masterstudium forderte bereits Opfer, die speziell kritische Inhalte betreffen. (vgl. Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie 2008: 52) Obwohl der Europäische Qualifikationsrahmen (2008: 6) ein kritisches Bewusstsein der Studierenden fordert, kommt es im Zuge der europaweit geforderten Gleichstellung der Studiengänge zur Verschlankung der meisten Ausbildungen, was meist das Gegenteil einer kritischen Bewusstseinsbildung bewirkt.

Spät aber doch setzt im Jahr 2014 die „Bachelorisierung" bei den österreichischen Lehramtsausbildungen der Universität fort. Das Korsett eines Bachelor- und Masterstudiums ist eng und die Institute mussten bereits bei der Erstellung des neuen Curriculums unbefriedigende Einschnitte und Qualitätsverluste hinnehmen. (vgl. Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie 2008: 52) Doch erneute Einsparungsmaßnahmen der Universität Wien zwingen die Institute aus Kostenberechnungsgründen zur weiteren Kürzung der Semesterwochenstunden. Da lineare und willkürliche Streichungen durch das Rektorat der Universität Wien vermieden werden wollen, übernehmen die Institute diesen Vorgang selbst. Die Streichung von prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, die die besten Möglichkeiten für kritische Auseinandersetzungen mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten bieten, wird unter anderem die Folge sein. Einführungsvorlesungen für die Massen der Erstsemestrigen, die sich in Studieneingangsphasen immer mehr verbreiten, ersetzen gut betreute und nachhaltige Proseminare. Solche Einschnitte und Veränderungen im eigenen Studienplan vorzunehmen, gleicht „einer Art rituellen Selbstverstümmelung bis Selbstmord" (vgl. PICHLER 2014). All diese Geschehnisse weisen darauf hin, dass es in der universitären Lehramtsausbildung in Wien, wie auch in anderen geographischen Instituten im deutschsprachigen Raum, zu einer erzwungenen Vernachlässigung kritischer Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten kommen wird. Ob dieser Vernachlässigung in der Fachdidaktik oder Fachwissenschaft entgegengewirkt werden kann, hängt dann nicht mehr

vom Curriculum ab, sondern von der Bereitschaft und Belastbarkeit der Lehrenden und Lernenden selbst. (vgl. KRUSE 2010a: 67) Es zeugt von einer Glanzleistung, wenn dies trotz der erwähnten Rahmenbedingungen gelingt.

Dazu wird ein Artikel aktuell, der eine solche Problematik bereits vor fast 30 Jahren (1986) thematisierte. VIELHABER postulierte damals in einem Beitrag der Zeitschrift „GW-Unterricht“, dass die universitäre Lehramtsausbildung des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ eine kritische Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten vernachlässigt. Die Studienordnung forderte diese nicht und verpflichtende philosophische oder wissenschaftstheoretische Kurse, die den Studierenden Theorien zu fachlichen und didaktischen Handeln näher bringen sollten, wurden mehrheitlich als Hindernis vor dem Abschluss wahrgenommen. (vgl. VIELHABER 1986: 116)

> *„Die Studierenden erleben und mißverstehen [sic!] die Universität überwiegend als Vermittlungsinstanz stofflicher Inhalte. Der Transfer geographischen Wissens vom Lehrenden zum Lernenden in seiner vielfach ritualisierten frontalen Form dispensiert sie vom Mitdenken und ermöglicht bei Verzicht auf kritische Selbstreflexion (diese erweist sich als aufwendig und bleibt unbelohnt) einen raschen Abschluß [sic!] des Studiums.“ (VIELHABER 1986: 117)*

Die jahrelangen hochschuldidaktischen Erfahrungen, die von den Studierenden in ihrer Studienlaufbahn täglich wahrgenommen wurden, werden schließlich in die schulische Praxis mitgenommen, obwohl sie nicht zwingend den didaktischen Überzeugungen der Junglehrerinnen und Junglehrer entsprechen. Diese haben sie von den Lehrenden ihrer universitären Ausbildung übernommen, die (schul-)geographische Fragestellungen in der Lehre meist eindimensional formulieren und sich auf eine bloße stoffliche Wissensvermittlung konzentrieren. Aber nicht nur die Vermittlungsmodelle der Studierenden orientieren sich an den stupiden Orientierungen der Lehrenden, sondern auch der studentische Arbeits- und Denkaufwand der in dem jeweiligen Prüfungsfach zu leisten ist. (vgl. VIELHABER 1986: 125)

Nach einer kurzen Eingewöhnungsphase an der Universität lernen Studierende schnell, dass vor allem ihr Kurzzeitgedächtnis gefordert wird, wenn es wenige Tage vor der Prüfung von Kommilitonen empfohlene prüfungsrelevante Zusammenfassungen sowie ältere Prüfungsfragen aufzusaugen hat. Jegliche Bemühungen eines vertiefenden Studiums würden zwar informationsreiche Erkenntnisse mit sich bringen, doch diese werden zum Abschluss der Kurse meist nicht gefordert und es folgt eine Verzögerung der Studiendauer, da zu viel Zeit für die „falschen" Erkenntnisse geopfert wurde. (vgl. VIELHABER 1986: 125)

Ungeachtet des Erscheinungsjahres dieses Artikels ist die Autorin der vorliegenden Forschungsarbeit der Meinung, dass diese Behauptungen vor allem im fachwissenschaftlichen Bereich der derzeitigen universitären Lehramtsausbildung noch immer relevant sind.

Wie jedoch bereits erwähnt (siehe Seite 26) kam es seit den 1980er Jahren, vor allem durch das Engagement von Christian Vielhaber, zu einigen Veränderungen im fachdidaktischen Bereich der universitären Lehramtsausbildung des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde". Erst der 2012 veröffentlichte Grundkonsens in der Zeitschrift GW-Unterricht, appellierte erneut für eine mehrperspektivische Didaktik. Darunter sei insbesondere die kritisch-orientierte Didaktik zu nennen, die bis heute in der Schule und Hochschule für ihre Umsetzung kämpfen muss. Im Grundkonsens wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine konkrete Umsetzung im Unterricht nur möglich ist, wenn bereits in der universitären Ausbildung eine kontinuierliche Auseinandersetzung und praktische Erfahrungen mit diesen Modellen stattfinden. (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 45f) Die Absolventinnen und Absolventen der Lehramtsausbildung sollen in der Lage sein, ihr fachliches und didaktisches Handeln nach diesen Modellen zu begründen. Das schließt die Fähigkeit mit ein, gezielt kritisch-orientierte Fragestellungen nach verschiedenen Theorieansätzen formulieren zu können.

Voraussetzungen überhaupt Lust und Bereitschaft an einer kritischen Auseinandersetzung zu entwickeln, sind die Möglichkeiten und Freiräume, die an dem „(potentiell) wichtigsten Ort kritischer Wissensproduktion – der Universität“ (vgl. Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie 2008: 60) zur Verfügung stehen sollten.

Diese Forschungsarbeit soll unter anderem analysieren, welche Bereiche im GW-Lehramtsstudium eine Erweiterung des mehrperspektivischen Kritikverständnisses ermöglichen. Zu bedauern ist jedoch die Tatsache, dass das Diplomstudium – wie schon angesprochen – nicht mehr lange in seiner derzeitigen Form existieren wird und aufgrund enormer Kürzungen und Einsparungen Qualitätsverluste in allen Bereichen zu erwarten sind.

4. Grundlagen zur Forschungsmethode

Als sich das Forschungsinteresse konkretisierte, musste man sich mit der Wahl der Methode auseinandersetzen. Prinzipiell standen alle Möglichkeiten des methodischen Repertoires zur Verfügung. Jedoch musste ein Forschungsdesign gewählt werden, dass einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn versprach. Zu berücksichtigen war bei der Methodenauswahl der systematischen Analyse die soziale Wirklichkeit. Da im Forschungsbereich keine aktuellen Daten und Materialien zur Verfügung standen, wurde das aktuelle Verhalten der Studierenden der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ Gegenstandsbereich der empirischen Untersuchung. (vgl. ATTESLANDER 2010: 54) Dieses sollte in „natürlichen Situationen“, das heißt nicht in Form eines Experiments erhoben werden, da dabei die Realität nur unvollständig berücksichtigt wird. (vgl. ATTESLANDER 2010: 189) Nach dem Entschluss ins forschungsrelevante Feld zu gehen, wurde erkannt, dass eine Beobachtung des offenen Verhaltens der Studierenden, beispielsweise während einer Lehrveranstaltung für diesen Forschungsprozess, nicht geeignet war. Die Befragung stellte sich im Kontext des Forschungsinteresses als beste Methode dar und soll unter anderem dabei helfen, die Umsetzung des Studienplans in der

Realität zu überprüfen. Die soziale Wirklichkeit beziehungsweise die Ausprägungen der relevanten Perspektiven des Kritikbegriffes können durch die direkte Befragung der Studierenden am deutlichsten abgebildet werden. (vgl. ATTESLANDER 2010: 54)

Da mit Hilfe der Befragung die forschungsrelevanten Behauptungen und Hypothesen (siehe Seite 51) überprüft und erläutert werden sollen, wird eine quantitative Vorgehensweise für das Forschungsdesign gewählt. Diese hat als Ziel, die sozial/kulturell geschaffene Wirklichkeit zu messen und in weiterer Folge zu erklären, indem Strukturen „über überindividuelle Zusammenhänge und Regeln zwischen Begebenheiten aufgedeckt" (RAITHEL 2008: 11) werden. (vgl. RAITHEL 2008: 11)

Im Rahmen der Befragung wird vorwiegend untersucht, wie ausgeprägt die drei Perspektiven des Kritikbegriffes sind, ob es bei den Lehramtsstudierenden zu einem bewussten Umgang mit diesen kommt und welche Zusammenhänge mit den Strukturen des Studiums gefunden werden können.

Die wissenschaftliche sowie die alltägliche Befragung ähneln sich in der systematischen und zielgerichteten Vorgehensweise. Alleinstellungmerkmal hingegen hat die theoriegeleitete Kontrolle der wissenschaftlichen Befragung, mit deren Hilfe nicht nur der Einsatz der Methode gerechtfertigt wird. Zusätzlich kann auch die Entstehung der Daten beziehungsweise der Ergebnisse besser nachvollzogen und kontrolliert werden. (vgl. ATTESLANDER 2010: 109)

Wesentliche Merkmale der Befragung stellen die Kommunikationsform und –art dar. Unter dem quantitativen Aspekt kann zwischen einer teilstrukturierten und stark strukturierten Kommunikationsform entschieden werden. Eine stark strukturierte und schriftliche Befragung bringt wesentliche Vorteile mit sich, welche unter anderem ausschlaggebend für die Wahl dieser Methode waren. (vgl. ATTESLANDER 2010: 133) Sie ist nicht nur kostengünstiger, sondern es können auch in kürzerer Zeit mehr Personen befragt werden. So

manche Fehlerquellen, die eine mündliche Befragung mit sich bringen, können vermieden werden, wenn die Fragen in schriftlicher Form vorgelegt werden. (vgl. ATTESLANDER 2010: 157)

Es treten jedoch andere Fehlerquellen auf, da beispielsweise die Beantwortung durch andere Personen im Umfeld beeinflusst wird. Außerdem ist bei der Erstellung des Fragebogens die zweifelsfreie Verständlichkeit der Fragestellung von Nöten. Wenn durch unklare Fragestellungen Antworten unvollständig sind oder gar ausbleiben beziehungsweise ganze Fragebögen nicht retourniert werden, wird die Aussagekraft der Befragung angezweifelt. Um dies im Rahmen dieser Forschungsarbeit gewährleisten zu können, werden mit der mehrmaligen Durchführung eines Pretests Missverständnisse und Unklarheiten aufgezeigt. Durch eine schriftliche Befragung geschlossener und homogener Gruppen, die überdies schreib- und denkgewandte Personen sein sollten, kann diese Fehlerquelle weiters minimiert werden. Diesbezüglich wird die schriftliche Befragung der Studierenden im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit kaum Probleme bereiten. (vgl. ATTESLANDER 2010: 157)

Zu beachten ist bei einer (schriftlichen) Befragung, wie schon weiter oben kurz angesprochen, die Zentralität der Untersuchung. Die Zielgruppen, deren Eingrenzungen später erläutert werden, sollen für die Gesamtheit der Lehramtsstudierenden am Institut für Geographie und Regionalforschung in Wien stehen. (vgl. ATTESLANDER 2010: 66) Eine wesentliche Rolle spielen die „Auswahl der Probanden(...)(, die) Erhebungsart (und die) Auswertung der Umfrage und (die) Ergebnisformulierung(…).“(ATTESLANDER 2010: 66) Bei der Erhebung der Daten entsteht selbst bei der schriftlichen Befragung eine soziale Situation. Denn innerhalb der Befragungssituation werden mit dem Stimulus (im Falle dieser Forschungsarbeit in Form einer schriftlichen Frage) verschiedene Mechanismen ausgelöst. Der Interviewte bewertet und deutet den Reiz, der durch die Frage gesetzt wird. Anschließend wird mit einer Antwort auf den Reiz reagiert. Dieses Reaktionssystem basiert auf das „Stimulus-Person-Modell“, welches nicht nur die Fragestellung, sondern vor allem

das Umfeld der interviewten Person als Hauptursache für die gesetzte Antwort sieht. (vgl. ATTESLANDER 2010: 112ff)

Schlussendlich soll das forschungsrelevante Thema die Probanden zu einem gewissen Grad persönlich betreffen - man spricht hier von Zentralität. Je höher die Zentralität, also der Grad der Betroffenheit der Studierenden zum Befragungsthema, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Antworten mit dem tatsächlichen Verhalten korrelieren. (vgl. ATTESLANDER 2010: 67)

III. Empirische Untersuchung

In den nachfolgenden Kapiteln wird zu Beginn der Forschungsgegenstand ausführlich erklärt, welcher die Grundlage für die weiteren Schritte des Forschungsverlaufes bildet. In Abwägung mit dem theoretischen Hintergrund lassen sich schließlich Grundannahmen und Hypothesen formulieren, die im Vorfeld der Methode dargelegt werden.

Der zweite Teil dieses Abschnittes führt die konkrete Vorgehensweise der Datenerhebung und –auswertung an und die Ergebnisse werden dargestellt. Im Zuge einer abschließenden Diskussion über die neu gewonnen Erkenntnisse und dem Versuch einer theoretischen Einordnung wird dieser Abschnitt abgerundet.

5. Untersuchungsgegenstand

Im Zentrum dieser Untersuchung befinden sich die Studierenden der Ausbildung der Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“. Wie in Schulen gibt es auch an der Universität einen Studienplan, der die formelle Grundlage dieses Studiums bildet. Mit Hilfe des derzeitigen Studienplans (gültig seit 2004) für das Lehramtsstudium an der Universität Wien im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Fakultät für Geowissenschaften, Geographie und Astronomie orientieren sich Studierende sowie deren Lehrende in ihrem Studien- bzw. Arbeitsalltag. Um Aufschlüsse darüber zu bekommen, inwieweit die bereits erläuterte Kritikfähigkeit und ihre verschiedenen Ausdifferenzierungen in diesem Plan berücksichtigt werden, wird im nachstehenden Kapitel der bereits erwähnte Studienplan analysiert. Da jedoch eine umfassende empirische Analyse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, werden nur jene Textpassagen aufgezeigt, die sich auf verschiedene Ausdeutungen des Kritikbegriffs beziehen.

Eine wissenschaftliche Forschungsmethode, wie bereits im Kapitel 4 detailliert beschrieben, wird speziell für die Befragung der Lehramtsstudierenden des GWK-Studiums in der

Studieneingangsphase sowie der Studienendphase verwendet, da eventuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen Kohorten wahrscheinlich am deutlichsten ausfallen.

a) Thematisierung des Kritikbegriffes im GWK-Studienplan

Bereits vor fast 30 Jahren wurde von Christian VIELHABER (1986: 116) eine These aufgestellt, die behauptet, dass unter anderem „das universitäre Ausbildungskonzept [des Studienzweiges „Geographie und Wirtschaftskunde-Lehramt“ in Österreich – Anmerkung Zeilinger] eine kritische Auseinandersetzung über den Umgang und die Anwendung von Theorien und theoretischem Wissen vernachlässigt“. Außerdem bemängelte er in seinem Beitrag, dass „fachdidaktischen Inhalten kein hoher Stellenwert“ zugemessen werde. In welchem Ausmaß diese These von VIELHABER (1986: 116) über die Jahrzehnte weiterhin Bestätigung finden kann oder welche Anpassungen notwendig erscheinen, soll in weiterer Folge geklärt werden.

2002 hat die Studienprogrammleitung 29 (Geographie) gemäß „Beschluss der Lehramtsstudienkommission der [ehemaligen] Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften“ diese Fassung eingereicht und sie wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur nicht untersagt. Nach einer kleinen Änderung dieser Fassung durch ein zusätzliches Prüfungsfach in der Fachdidaktik „Geographie und Wirtschaftskunde“ („Mitteilungsblatt der Universität Wien UG 2002“, Ausgabe für das Studienjahr 2003/04, 12. Stück, Nr. 59 vom 12. März 2004) kam es 2004 zu einer Erhöhung der Semesterstunden.

Mit der Durchsicht des Studienplans wird die Frage geklärt, ob und in welchen Ausprägungen kritisches Denken erwähnt wird. Der Studienplan bietet die formalen Vorgaben für Studierende und Unterrichtende der Universität und zeigt die Prioritäten und Ziele, die im Zuge des Studiums erreicht werden sollen, auf.

Im Abschnitt I, in welchem gemeinsame Bestimmungen für die Unterrichtsfächer der ehemaligen Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften erläutert werden, werden im

allgemeinen Qualifikationsprofil die „zentralen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen“ gelistet. Zwei von sieben Punkten werden aufgrund ihres forschungsrelevanten Inhaltes berücksichtigt. Punkt 1 beinhaltet folgende Erläuterung:

> *„Eine wissenschaftliche Ausbildung, die nicht nur mit den Problemstellungen, dem Stand der Forschung und der Geschichte vertraut macht, sondern die Studierenden auch zu einer versierten Methodenkenntnis und -reflexion anleitet, die ein selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten unter Bedachtnahme auf medientechnische Entwicklungen ebenso ermöglicht wie eine kritische Beurteilung und Reflexion der Entwicklung des Faches und seiner Forschungsergebnisse.“ (GWK-Studienplan 2002: 6)*

Diese wissenschaftliche Ausbildung soll also die Studierenden dazu befähigen, dass sie sich mit den „Entwicklungen des Faches und seiner Forschungsergebnisse“ kritisch auseinandersetzen. Sie sollen in der Lage sein, dass sie diese kritisch beurteilen und reflektieren. Mit der Kritik an den Entwicklungen des Faches soll wahrscheinlich das gesellschaftskritische Denken und an den Forschungsergebnissen das kritisch-rationale Denken nach POPPER angesprochen werden. Eine genauere Definition des Kritikbegriffes findet jedoch nicht statt.

Unter Punkt 6 des allgemeinen Qualifikationsprofils findet sich noch eine weitere Phrase, die auf kritisches Denken im Studienplan hinweist:

> *„Die Kompetenz, Verantwortung für Erziehungsprozesse zu übernehmen und diese auf der Basis einer fundierten psychologischen Ausbildung und nach den Gesichtspunkten einer kritisch reflektierenden Pädagogik in Übereinstimmung mit den Wertvorstellungen einer menschenrechtlich fundierten Demokratie zu gestalten.“ (GWK-Studienplan 2002: 6)*

Dieser Absatz geht vor allem auf das Lehr-/Lernverhältnis in der Schule ein. Deswegen soll „Verantwortung für Erziehungsprozesse […] nach den Gesichtspunkten einer kritisch

reflektierten Pädagogik“ (ebd.) übernommen werden. Auch hier bleibt wieder die genauere Definition von „kritisch reflektierte[r] Pädagogik“ offen und lässt Interpretationsspielraum.

Der Studienplan beschreibt weiters die Arten der Lehrveranstaltungen und Fächer, in denen Seminare und Übungen zumindest implizit auf kritisches Denken ohne weitere Differenzierung hinweisen:

> *„Seminare (SE) dienen der wissenschaftlichen Diskussion von Inhalten und Methoden eines Teilgebietes des Faches durch Präsentationen, Referate und schriftliche Arbeiten sowie sonstige zu erbringende Arbeiten. Studierende sollen in der eigenständigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ausgewählten theoretischen Problemstellungen geschult werden.*
>
> *[…] Übungen (UE) dienen den berufsorientierten Zielen des Studiums. Durch selbstständige Arbeit werden Fertigkeiten erworben und die praktisch-berufliche Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten gefördert. Übungen können auch außerhalb des Studienorts bzw. im Gelände (Natur) stattfinden.“ (GWK-Studienplan 2002: 8)*

Die „wissenschaftliche Diskussion“ und eine „eigenständige wissenschaftliche Auseinandersetzung“ in den Seminaren, sowie die „selbstständige Arbeit mit einer praktisch-beruflichen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten in den Übungen“ (ebd.) deuten auf die Umsetzung der Grundgedanken von Schleiermacher und Humboldt, die Reformer des deutschen Bildungswesen im 19. Jahrhundert, hin. (vgl. KRUSE 2010a: 48) Die Wissensvermittlung stand nicht im Vordergrund, sondern die Erkenntnis sollte die Hauptaufgabe der Universität sein. Studierende sollten denken und erkennen und ihr Wissen selbst erarbeiten. Die Erfindung dieser neuen Lehrveranstaltungsdidaktik war damals revolutionär. Doch nach und nach verlor das Seminar seine besondere Stellung und Studierende im 21. Jahrhundert reihen das Seminar neben anderen Vorlesungen und Übungen in die abzuarbeitende Liste der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen. (ebd.)

In welcher Weise kritisches Denken eine Rolle spielt, bleibt wohl jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin eines Seminars und einer Übung selbst überlassen, soweit es nicht von der leitenden Lehrperson noch enger definiert wird. Eine eigenständige wissenschaftliche und praktisch-berufliche Auseinandersetzung, die laut Studienplan in den Seminaren und Übungen des Lehramtsstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ angestrebt wird, sollte es aber auf jeden Fall schaffen, Studierende zum Denken anzuregen, sich Wissen selbstständig zu erarbeiten und im besten Fall zu Erkenntnissen zu gelangen.

Abschnitt II des untersuchten Studienplans behandelt die allgemeinen Prüfungsbestimmungen der Unterrichtsfächer. In keiner der zahlreichen Ordnungen und Bestimmungen findet sich ein Hinweis auf die Notwendigkeit irgendeiner Perspektive des kritischen Denkens oder einer kritischen Auseinandersetzung bei einer abschließenden Leistungsfeststellung. (vgl. GWK-Studienplan 2002: 10f)

Erst im Abschnitt III, der auf die pädagogisch-wissenschaftliche Berufsvorbildung und Schulpraktische Ausbildung (am Institut für Bildungswissenschaften) eingeht, werden wieder Kompetenzen genannt, die Studierende zu erwerben haben, um „den Anforderungen des Lehrberufs […] zu entsprechen“ (GWK-Studienplan 2002: 13). Doch nur einer der insgesamt zehn Punkte bringt kritisches Denken zur Sprache:

> *„die Bereitschaft und Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems (auch im internationalen Vergleich), mit deren gesellschaftspolitischen Voraussetzungen und Auswertungen“ (GWK-Studienplan 2002: 13)*

Die anderen Punkte fordern zwar wissenschaftliches Denken und Forschen, Selbstreflexion, eine sensible Wahrnehmung bildungsrelevanter, gesellschaftlicher Veränderungen sowie eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spannungen und Konflikten. (vgl. ebd.) Doch mögliche Assoziationen zum Kritikbegriff im Verständnis des kritischen Rationalismus oder der kritischen Gesellschaftstheorie können nur erahnt werden.

Ebenso in diesem Abschnitt werden die Themenbereiche und Stundenanteile der LehrerInnenbildung aufgelistet und erläutert. Der erste Themenbereich nach der Studieneingangsphase beinhaltet die Bildungstheorie und Gesellschaftskritik. In sechs Punkten werden die Unterthemen kurz erläutert, die unter anderem Medien- und Gesellschaftskritik behandeln. Eine bewusste mehrperspektivische Auseinandersetzung oder kritische Denkprozesse von Seiten der Studierenden werden mit keinem Wort explizit erwähnt. (vgl. ebd.)

Kommen wir nun zu Abschnitt V (Abschnitt IV erörtert das Curriculum des Unterrichtsfachs „Bewegung und Sport"). Hier werden die Studienvorschriften von „Geographie und Wirtschaftskunde" beleuchtet und ein fachspezifisches Qualifikationsprofil beschreibt zehn Ziele, die Absolventinnen und Absolventen dieses Studiums erreicht haben sollten. Alle Ziele typisieren die Fähigkeiten und Fertigkeiten jenes Berufsbildes, welches von den Absolventinnen und Absolventen dieses Studiums erwartet wird. Das Berufsbild dieser Ausbildung ist das einer „Geographie und Wirtschaftskunde"-Lehrperson. So ist der Bezugspunkt in beinahe jeder angestrebten Qualifikation die Schülerschaft beziehungsweise das Lehr-/Lern Verhältnis. Das Endprodukt dieses Studienprozesses soll also eine Person sein, die es schafft, didaktisch, methodisch und pädagogisch optimal in schulgeographischen Belangen zu unterrichten. Das Hauptziel ist es, den Schülerinnen und Schülern die Inhalte des Lehrplans optimal (verschiedene didaktische Ansätze werden im Qualifikationsprofil erläutert) zu vermitteln und überdies hinaus auf das Leben außerhalb des (GW-)Unterrichts vorzubereiten.

Konkretere Ziele finden sich schließlich auf Seite 25 und 27 des Studienplans, auf denen sich die Ausbildungsziele vom 1. sowie vom 2. Studienabschnitt finden lassen.

> *„Der erste Studienabschnitt […] hat das Ziel, grundlegende inhaltliche und methodische Kenntnisse in den für das genannte Unterrichtsfach relevanten Fachgebieten ‚Geographie' und ‚Wirtschaftskunde' zu vermitteln, in das selbstständige wissenschaftliche Arbeiten einzuführen*

sowie die Fähigkeit zu entwickeln, die erworbenen Kenntnisse und methodischen Kompetenzen themenorientiert und fachdidaktisch mehrperspektivisch […] zu vernetzen." (GWK-Studienplan 2002: 25)

Der erste Abschnitt fokussiert die Grundkenntnisse der Fachbereiche „Geographie" sowie „Wirtschaftskunde", wobei nicht nur die Inhalte sondern auch Methoden vermittelt werden sollen. Um Studierenden eine Methodenvielfalt zu zeigen, sollten jedoch diese nicht nur vermittelt sondern auch während Lehrveranstaltungen angewandt werden. Aus Sicht der Autorin wird erst dadurch nachhaltig die Sinnhaftigkeit mancher Methoden verstanden. Außerdem spielt die Vernetzung der Grundkenntnisse und Methoden im 1. Abschnitt eine wichtige Rolle. Hier fällt das Wort „mehrperspektivisch" ins Auge, was an den bereits in Kapitel 3.c) erwähnten Grundkonsens (2012) erinnert. Obwohl bereits zehn Jahre zuvor auf die Mehrperspektivität hingewiesen wurde, weist der Grundkonsens von 2012 darauf hin, dass sich die darin genannten didaktischen Modelle seither wohl noch nicht ausreichend im Schulalltag - sowie resultierend daraus im Studienalltag - durchgesetzt haben.

Im 2. Teil des Studiums kommt es zu einer Vertiefung der bereits gelernten Inhalte, Methoden und Fähigkeiten und schlussendlich wird eine kritische Reflexion gefordert:

„Der zweite Studienabschnitt […] baut auf den im ersten Studienabschnitt erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auf und verfolgt das Ziel, fachwissenschaftliche Kenntnisse sowie fachdidaktische und unterrichtspraktische Fähigkeiten zu vertiefen und weiterführende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Methoden und Arbeitstechniken zu vermitteln. Die für Unterrichtsplanung, -durchführung und –auswertung relevanten Kompetenzen sowie Kenntnisse didaktisch-methodischer Konzeptionen sind kritisch zu reflektieren und praktisch anzuwenden." (GWK-Studienplan 2002: 27)

Die kritische Reflexion soll sich nicht nur auf Kompetenzen, die für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung relevant sind, beziehen, sondern ebenso auf Kenntnisse didaktisch-methodischer Konzeptionen. Man erkennt, dass vor allem die Fachdidaktik eine

kritische (aber undifferenzierte) Reflexion fordert, bei den Fachwissenschaften jedoch diese nicht explizit genannt wird. Da laut GWK-Studienplan (2002: 21) „17 bis 19 Semesterstunden (…) für die fachdidaktische Ausbildung vorgesehen“ sind und die „fachwissenschaftliche Ausbildung (…) 61 bis 63 Semesterstunden“ umfasst, ist ein Ungleichgewicht klar zu erkennen.

Ob es in den Fachwissenschaften tatsächlich zu einer Vernachlässigung der kritischen Reflexion kommt, soll im Zuge dieses Forschungsvorhabens herausgefunden werden.

Nun könnten von der Studienprogrammleitung beziehungsweise der Curriculum-Kommission Argumente gefunden werden, die kritisches Denken nicht als Notwendigkeit in der Studienplangestaltung sehen. Sie überlassen die Didaktik beziehungswiese die Einbringung des kritischen Denkens in den verschiedenen Perspektiven den einzelnen Kursleiterinnen und -leitern. Doch dies führt oft zu „inkohärenten Flickenteppich an Lehrinhalten und -veranstaltungen“ (KRUSE 2010a: 67). An der Universität Wien im Studium „Geographie und Wirtschaftskunde“ beginnt das Studium mit der Studieneingangsphase, die mittlerweile hauptsächlich mit schriftliche Multiple Choice Tests zu absolvieren ist, (vgl. Vorlesungsverzeichnis Lehramtsstudium - Unterrichtsfach "Geographie und Wirtschaftskunde" 2013/2014) nachzulesen ist. Dies bedeutet für die Studierenden – vor allem in der Studieneingangsphase – eine bloße Aneignung von fachlichem Grundwissen. Im akademischen „Idealfall“ geschieht die „Anfütterung“ mit diesem Wissen direkt im Vorlesungssaal mit den Theorien der oder des Lehrenden. Der kritisch-mehrperspektivische Diskurs bleibt wohl überwiegend auf der Strecke. Die genauere Untersuchung der einzelnen Lehrveranstaltungen ist jedoch nicht Aufgabe dieses Beitrags.

b) Forschungsleitende Fragen und Hypothesen

Die zu Beginn genannte Forschungsfrage wird unter Berücksichtigung der im Abschnitt II erläuterten Theorie nun in Teilfragen aufgelöst, um eine methodische Herangehensweise zu ermöglichen. Diesbezüglich werden Hypothesen formuliert, die mit Hilfe der Befragung überprüft und im Anschluss erklärt werden sollen.

Frage 1: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es bei den Studierenden, das Wissen von den forschungsrelevanten Perspektiven des Kritikbegriffes betreffend?

Hypothese 1: Die Studierenden der Studien*end*phase verfügen über ein höheres konkretes Wissen in Bezug auf die drei ausdifferenzierten Kritikperspektiven als die Studierenden der Studien*eingangs*phase.

Hypothese 2: Wenn Personen in der Studien*eingangs*phase sind, dann ist ihnen in Lehrveranstaltungen eine kritische Auseinandersetzung entsprechend den drei Perspektiven weniger wichtig, als Studierenden in der Studien*end*phase.

Hypothese 3: Wenn Studierende eine AHS absolviert haben, dann kennen sie aufgrund des Pflichtfachs „Philosophie“ die drei Perspektiven des Kritikbegriffes eher als Studierende, die eine BHS oder andere Bildungsanstalt besucht haben.

Hypothese 4: Wenn Studierende im städtischen Raum die Matura absolviert haben, dann ist ihnen in Lehrveranstaltungen eine kritische Auseinandersetzung entsprechend den drei ausdifferenzierten Perspektiven wichtiger, als jenen Studierenden, die im ländlichen Raum die Schule besucht haben.

Hypothese 5: Je besser die Studierenden die jeweiligen Perspektiven kennen, desto besser können sie ihrer Meinung nach zwischen diesen unterscheiden.

Frage 2: Welchen Stellenwert hat Kritikfähigkeit bei den Studierenden?

Hypothese 6: Je besser die Studierenden die Perspektiven des Kritikbegriffes kennen, desto wichtiger ist es ihnen im Alltag sowie im Unterricht bewusst danach zu handeln.

Hypothese 7: Je besser Studierende die drei Perspektiven des Kritikbegriffes kennen, desto eher können sie Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend dieser Kritikbegriffe formulieren.

Hypothese 8: Je höher das Ausmaß der kritischen Auseinandersetzung von den Studierenden bevorzugt wird, desto mehr Arbeit sind sie bereit, für eine Lehrveranstaltung aufzuwenden.

Frage 3: In welchen Bereichen des universitären Ausbildungskonzeptes des Studienzweiges „Geographie und Wirtschaftskunde-Lehramt" an der Universität Wien kommt es zu einer mehrperspektivisch kritischen Auseinandersetzung?

Hypothese 9: Wenn eine Lehrveranstaltung aus dem fachdidaktischen Bereich besucht wird, dann trägt sie eher zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend den drei ausdifferenzierten Perspektiven bei, als eine Lehrveranstaltung aus einem fachwissenschaftlichen Bereich.

Hypothese 10: Wenn eine Lehrveranstaltung in der Einschätzung der Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den drei Perspektiven beiträgt, dann wird dies von den Studierenden der lehrveranstaltungsleitenden Person zugemessen.

6. Durchführung der Befragung

Nachdem die wesentlichen Merkmale der Befragung durchdacht wurden, werden nun die weiteren Schritte des Befragungsverlaufs dargelegt, um die systematische Vorgehensweise gewährleisten zu können. Um Antworten auf die Hypothesen zu finden, wird in Anlehnung an diese der Fragebogen erstellt.

a) Der Fragebogen

Zu Beginn der Konstruktion des Fragebogens ist zu berücksichtigen, dass er zuverlässig und vergleichbar sein muss. Mithilfe von Antwortkategorien kann die Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der somit standardisierten Befragung gewährleistet werden. Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit erfolgt die Kategorisierung der Antworten bereits im Vorfeld, da dem Befragten geschlossene Fragen vorgelegt werden. Dies bringt Vorteile bei der quantitativen Auswertung der erhobenen Daten. (vgl. ATTESLANDER 2010: 144)

Die Fragestellungen orientieren sich an den bereits auf Seite 51 erwähnten Hypothesen und der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden. Die ersten zwei Fragen sollen analysieren inwieweit die Studierenden die forschungsrelevanten Perspektiven des Kritikbegriffes kennen. Da angenommen wird, dass der bereits erwähnte theoretische Ansatz des Kritikbegriffs der zeitgenössischen Gesellschaft (siehe Kapitel 3.a)) vom Großteil der Studierenden nicht gekannt wird, wird diese Perspektive in der Befragung „im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens“ dargestellt. So sollten die Studierenden angeben, inwieweit sie mit dem im Alltagsgebrauch gängigen Kritikbegriff vertraut sind.

Die zweite Frage stellt eine Kontrollfrage dar, da davon ausgegangen wird, dass Studierende, die die Perspektiven besser kennen, auch Vertreter dieser Perspektiven nennen können. Diese beiden Fragen können vor allem bei Befragten, die weniger Kenntnis von den ausdifferenzierten Perspektiven des Kritikbegriffes haben, als Wissenstest missverstanden werden. Der Autorin ist weiters klar, dass diese Fragen in den Probanden Reaktionen auslösen, die den weiteren Verlauf der Befragung beeinflussen können. Es kann dazu führen,

dass sich die befragten Personen provoziert fühlen, da sie davon ausgehen, dass die Nicht-Kenntnis der forschungsrelevanten Perspektiven des Kritikbegriffes eine mangelnde Kompetenz ihrer Kritikfähigkeit bedeutet. Jedoch wird in dieser Forschungsarbeit davon ausgegangen, dass jede befragte Person – im Sinne des alltagsüblichen Kritikbegriffes der heutigen Gesellschaft – zumindest eindimensional kritisch ist und diese Perspektive auch kennt.

Um eine negative Reaktionen nach den ersten beiden Fragen zu vermeiden und die Befragungssituation zu neutralisieren wird die dritte Frage zur Erholung gestellt. (vgl. KAPLITZA und KIRSCHHOFER-BOZENHARDT 1975: 94f) Sie wird bei der quantitativen Auswertung nicht berücksichtigt, gibt jedoch Aufschlüsse über das individuelle Verständnis der Studierenden über den Terminus „Kritisches Denken“.

Die nächsten fünf Fragen sollen die Einstellungen zu und den Umgang mit den forschungsrelevanten Perspektiven des Kritikbegriffes der Studierenden klären. Trotz bewusst vorsichtig gewählter Formulierungen muss berücksichtigt werden, dass hier das Phänomen der sozialen Wünschbarkeit (synonym verwendet „soziale Erwünschtheit“) auftreten kann.

Antworttendenzen

Wenn die Studierenden diesen Fragebogen vorgelegt bekommen, wissen sie, dass sie Gegenstand der Untersuchung sind und das Ergebnis bewusst oder unbewusst beeinflussen können. (vgl. MUMMENDEY 2008: 165) Es gibt verschiedene Faktoren, die bei der Beantwortung von Fragebögen zu verzerrten Ergebnissen führen können.

Soziale Wünschbarkeit

Bei den fünf Fragen, mit denen herausgefunden werden soll, ob die befragten Studierenden in der Lage sind, die ausdifferenzierten Kritikperspektiven als handlungsleitende Vorgaben in ihrem (Universitäts-)Alltag zu nutzen, werden vor allem jene Studierenden

Antwortverzerrungen zeigen, die durch ihre sozial nicht erwünschte Antwort negative Sanktionen von der Gesellschaft befürchten. (vgl. HOLM 1975: 83)

Wie in der Theorie im Abschnitt I bereits erläutert wurde, erwartet die Gesellschaft vor allem im Bereich der (Aus-)Bildung, dass Lernende sowie Lehrende unbedingt kritisch (im Verständnis des im Alltagsgebrauch gängigen Kritikbegriffs) sind. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass speziell Studierende, die sich „im Bereich negativer gesellschaftlicher Sanktionierung“ (ebd: 83) befinden, ihre Antwort beschönigen und der sozialen Erwünschtheit anpassen.

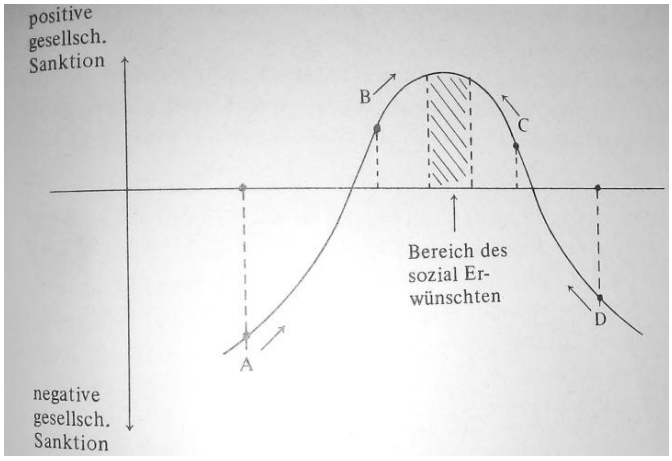

Abb. 2: Kurve der sozialen Wünschbarkeit (nach HOLM 1975: 83)

Abb. 2 zeigt die „Kurve der sozialen Wünschbarkeit“ in der Antworten meist in den positiven Bereich „des sozial Erwünschten“ verzerrt werden. (vgl. ebd)

> *„Der Begriff Lügen erscheint jedoch nicht als angemessen, um reaktive Tendenzen von Versuchspersonen bei Urteilsprozessen in Fragebogen zu bezeichnen.“ (MUMMENDEY 2008: 165)*

Im Zuge der Untersuchung wird angenommen, dass Studierende Missachtung befürchten, wenn sie beispielsweise angeben, dass sie Lehrveranstaltungen bevorzugen, in deren Rahmen der Arbeitsaufwand sie nur gering beansprucht. Außerdem vermuten sie, dass es sozial nicht erwünscht ist, bewusstes Handeln nach den forschungsrelevanten Perspektiven der Kritik (speziell als Studierender) für „unwichtig“ zu halten.

Es wird von verschiedenen Autoren empfohlen, im Rahmen empirischer Studien ein Konzept der Antworttendenz zu entwerfen. Im Gegenzug zur Notwendigkeit eines Konzeptes der Antworttendenz, erkennt man aber auch, dass viele empirische Studien das Wirken „allgemeiner, situations- und personübergreifender Tendenzen“ (MUMMENDEY 2008: 172) nachweisen und nicht zwingend das Phänomen der sozialen Erwünschtheit zu Antworttendenzen führt.

Zahl der Antwortalternativen

Die Anzahl der möglichen Antwortkategorien können die Probanden zu beabsichtigter oder unbewusster Verzerrung der Ergebnisse verleiten. Gibt es eine gerade Zahl an Antwortalternativen, fühlen sich die Befragten dazu gezwungen, sich für eine Ausprägung zu entscheiden – auch wenn eine mittlere Zwischenform ihrer Einstellung besser entsprechen würde. (vgl. HOLM 1975: 58) Bei einer ungeraden Zahl an Antwortalternativen kann die Zwischenform eine Fluchtkategorie darstellen. Probanden wollen sich „normal“ präsentieren und sich für keine Ausprägung entscheiden. So ist es ihnen möglich, ihre eventuell unangebrachten Antworten zu verheimlichen. (vgl. HOLM 1975: 59 und MUMMENDEY 2008: 47)

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wäre es zu aufwändig, das Phänomen der sozialen Wünschbarkeit zu kontrollieren und spezielle Erwünschtheitskonzepte zu ermitteln. (ebd.: 171) Außerdem sollen die Probanden nicht durch eine gerade Zahl an Antwortalternativen dazu gezwungen werden, sich für eine Ausprägung zu entscheiden. Die beiden erwähnten Erscheinungen, die zu Antworttendenzen führen können, sollen jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse dieses Phänomen berücksichtigt werden.

Frage 6 und 7 versuchen jene Lehrveranstaltungen zu erfragen, welche am meisten zum Kritikverständnis nach den drei ausdifferenzierten Perspektiven beitragen und welche Ursachen bei dieser Auswahl eine wichtige Rolle spielen.

Frage 8 ist wieder eine Erholungsfrage und wird bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Sie geben den Probanden die Möglichkeit jene Lehrveranstaltungen ihres bisherigen GWK-Studiums zu nennen, die für sie am interessantesten waren.

Frage 9 fordert die Probanden heraus, sich selbst in ihrer Fähigkeit zwischen den drei forschungsrelevanten Perspektiven zu benoten.

Zum Schluss werden noch die demographischen und sozialen Fakten der Studierenden erfragt. Darunter gehören üblicherweise Alter, Geschlecht, Beruf, Einkommen, Schulbildung, Wohnort, Familienstand, Konfession, Kinderzahl, Zahl der Geschwister und Rang in der Geschwisterfolge. (vgl. HOLM 1975: 33) Da nicht alle Daten für diese Untersuchung relevant sind, werden nur ein paar dieser Punkte abgefragt. So beschränkt sich diese Befragung auf das Geschlecht, die Schulbildung und den Schulort.

Zusätzlich zu den demographischen Fragen interessiert noch der Bildungsgrad der Eltern, da nicht klar ist, ob dieser das kritische Verständnis der Studierenden beeinflusst.

Pretest

Die Anordnung und Formulierung der eben erwähnten Fragestellungen sind das Endprodukt der umfangreichen Konstruktion des Fragebogens, da mehrmalige Pretests mit Studierenden und Anpassungen mit dem Betreuungsprofessor dieser Arbeit, Herrn Vielhaber, durchgeführt wurden.

Im Zuge der Pretests konnten insgesamt 13 Studierende die ersten Rohfassungen des Fragebogens testen und halfen mit ihren Anmerkungen diverse Missverständnisse und Unklarheiten zu adaptieren. Ebenso kam es zu mehrmaligen Korrekturen im Beisein von Christian Vielhaber, mit dessen Hilfe der Fragebogen sehr gründlich aufgearbeitet wurde.

b) Stichprobe

Im Rahmen der schriftlichen Umfrage sollen stichprobenartig Informationen über die Gesamtheit der zwei Zielgruppen der Studierenden erhalten werden. Dazu wird aus der

Grundgesamtheit der derzeitigen Personen in der Studieneingangs- und Studienendphase eine Teilgesamtheit befragt (Befragungszeitraum Ende Wintersemester 2013/14, Anfang Sommersemester 2014). Aus Zeit- und Kostengründen ist im Rahmen dieses Forschungsprozesses die Durchführung einer Totalerhebung nicht möglich. (vgl. KAPLITZA 1975: 136) Bei der Bestimmung der Stichprobe wurde die Klumpenstichprobe gewählt. Dieses Verfahren wählt „Klumpen“ von Probanden aus, die sich zum Beispiel im selben Bezirk befinden oder nebeneinander auf einer Liste stehen. Für dieses Forschungsdesign bringt die Klumpenstichprobe einen enormen Zeit- und Kostenvorteil mit sich. (vgl. ATTESLANDER 2010: 275) Es sollen insgesamt rund 100 Personen befragt werden, wobei jeweils in etwa gleich viele Studierende aus der Studieneingangs- und Studienendphase herangezogen werden sollen. Dabei werden aus einem Pool von Lehrveranstaltungen je nach Teilnehmerzahl zwei bis drei Kurse ausgewählt. Dieser Pool beinhaltet Lehrveranstaltungen, die mehrheitlich von Studierenden in der Eingangsphase und Lehrveranstaltungen, die vorwiegend von Studierenden in der Endphase besucht werden. Hinzu kommt die Bedingung, dass nur Kurse in dieses Pool fallen, die im forschungsrelevanten Befragungszeitraum obligatorische Termine anbieten. So konnten die Fragebögen, nach Kontaktaufnahme mit der jeweiligen lehrveranstaltungsleitenden Person, während diesen Terminen ausgeteilt werden.

Probleme im Zuge der Vorbereitung zur Befragung

Die Studieneingangsphase, die im derzeit gültigen Studienplan abgegrenzt wird, wird aktuell häufig mit der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) gleichgestellt. In dieser Phase müssen die Lehrveranstaltungen des sogenannten „StEOP-Moduls“ positiv absolviert werden, bevor man zu weiteren Kursen dieses Studiums zugelassen wird. Es beläuft sich laut aktuellem Vorlesungsverzeichnis (Wintersemester 2013/14) lediglich auf drei Vorlesungsprüfungen und ein fachdidaktisches Proseminar. All jene Studierenden, die dieses Modul absolviert haben, befinden sich folglich nicht mehr in der StEOP. Aber sie befinden sich noch in der im Studienplan aktuell definierten Studieneingangsphase, die nicht nur jene

vier Kurse des StEOP-Moduls, sondern mehrere einführende Lehrveranstaltungen mit insgesamt 13 Semesterstunden umfasst. Da sich eine Befragung der Studierenden, die nur vier Kurse (StEOP-Modul) im forschungsrelevanten Studium besucht haben, als weniger sinnvoll erweist, werden Personen aus der Studieneingangsphase befragt, die laut aktuellem Studienplan eine der aufgelisteten Lehrveranstaltungen (vgl. GWK-Studienplan 2002: 25) besuchen.

Auswahl der Stichproben

Die Auswahl der Stichproben fiel dabei auf die stark frequentierte Lehrveranstaltung „Einführung in die Geoinformation“, dessen Zielgruppe Lehramtsstudierenden unmittelbar nach dem derzeitigen StEOP-Modul und Bachelorstudierenden im StEOP-Modul sind. Im Zuge des zeitlichen Forschungsverlaufes und des damit korrelierenden Lehrveranstaltungstermins wurde die Befragung zum ersten Termin im Sommersemester 2014 verwirklicht, wobei diese am Ende der Lehrveranstaltung durchgeführt wurde und nur die Lehramtsstudierenden (nicht die Bachelorstudierenden) zur Teilnahme aufgerufen wurden. Da die Anzahl der befragten Personen bereits für die Stichprobe genügte, bedarf es keiner weiteren Befragungen mehr in Lehrveranstaltungen aus der Studieneingangsphase.

Um Personen aus der Studienendphase zu befragen, fiel die Wahl auf drei Lehrveranstaltungen, die nach den Erfahrungen der Autorin vorwiegend in der letzten Phase des Studiums von Lehramtsstudierenden besucht werden. Dies waren das „Proseminar: Die verbindliche Übung ‚Berufsorientierung für die 10-14-Jährigen‘ - und das Unterrichtsprinzip "Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt", das „Seminar aus Fachdidaktik: ‚Kompetenz & Co‘ - Didaktische Prunkbegriffe in der Diskussion“ und die „Übungen zur Unterrichtsplanung in ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘“.

Eine 100-prozentige Rücklaufquote konnte nicht gewährleistet werden, da Studierende teilweise zum Befragungszeitpunkt nicht zur Teilnahme bereit oder nicht mehr anwesend waren.

Schlussendlich bestand die Stichprobe aus 102 Personen. Aufgrund des bereits weiter oben erläuterten Problems teilten sich lediglich 2 Personen in die Studieneingangs- und Orientierungsphase und 48 Personen in den 1. Abschnitt nach der Studieneingangsphase ein. Da jedoch laut Curriculum 2004 die Vorlesung „Einführung in die Geoinformation“ ebenso Teil der Studieneingangsphase ist, werden alle Personen aus dem 1. Abschnitt im Zuge der Auswertung in eine neue Gruppe zusammengefasst (detaillierte Erklärung im Kapitel 6). Auch die Phasen des 2. Abschnitts werden im Zuge der Auswertung zusammengefasst, da im Forschungsverlauf erkannt wurde, dass eine Trennung des 2. Abschnitts in Semesterwochenstunden nicht zielführend ist. Ausschlaggebend für Lehramtsstudierende im 2. Abschnitt sind vor allem (fachdidaktischen) Lehrveranstaltungen. Aus Sicht der Autorin wird angenommen, dass speziell (Pro-)Seminare, Übungen (vor allem „Übungen zur Unterrichtsplanung“) und Praktika den 2. Abschnitt sowie die Entwicklung des kritischen Geistes der Studierenden prägen. Da die Befragungen - der Personen aus der Studienendphase - in den bereits genannten Lehrveranstaltungen vollzogen wurden, wird davon ausgegangen, dass der Großteil der Befragten diesbezüglich geprägt wurde.

7. Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden zuerst die soziodemographischen Daten der befragten Personen beschrieben, so dass die Rahmenbedingungen der durchgeführten Befragung besser nachvollzogen werden können. Anschließend werden die einzelnen Themenblöcke des Fragebogens abgehandelt. Die Darstellung der Ergebnisse beginnt je Unterkapitel mit den Häufigkeitsverteilungen der gegebenen Werte und darüber hinaus werden, je nach Sinnhaftigkeit diverse Zusammenhänge, überprüft und dargelegt.

Ein kurzes Fazit rundet die statistische Vorgehensweise ab und schafft Klarheit über die gewonnenen Erkenntnisse des jeweiligen Themenblocks.

a) Soziodemographische Rahmenbedingungen

Die Stichprobe umfasst 102 Studierende, die zum Zeitpunkt der Befragung Lehrveranstaltungen aus dem Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde“ am Wiener Institut für Geographie und Regionalforschung besuchten. Genau 50 der 102 befragten Personen können dabei der Studieneingangsphase und weitere 50 der Studienendphase zugeordnet werden. Zwei der teilnehmenden Personen geben keine Informationen zu ihrer derzeitigen Studienphase an.

91 Studierende führen das Bundesland, in dem sie die Matura absolvierten, an. Die restlichen elf Personen äußern sich nicht dazu. 27 der 91 Studierenden maturierten in Niederösterreich, 25 in Wien, 18 in Oberösterreich, sieben Studierende im Burgenland, vier in der Steiermark, vier in Vorarlberg, zwei in Salzburg und jeweils eine befragte Person in Kärnten und Tirol. Auch in Bayern machten zwei von den befragten Personen ihr Abitur. Durch die weitere Nennung des Schulorts kann die Stichprobe (87 gültige Werte) in zwei Gruppen geteilt werden. Jene Gruppe (46 %), die in einem bevölkerungsreichen Ort mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern zur Schule ging und jene (54 %), die in einem bevölkerungsärmeren Ort mit unter 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern maturierten.

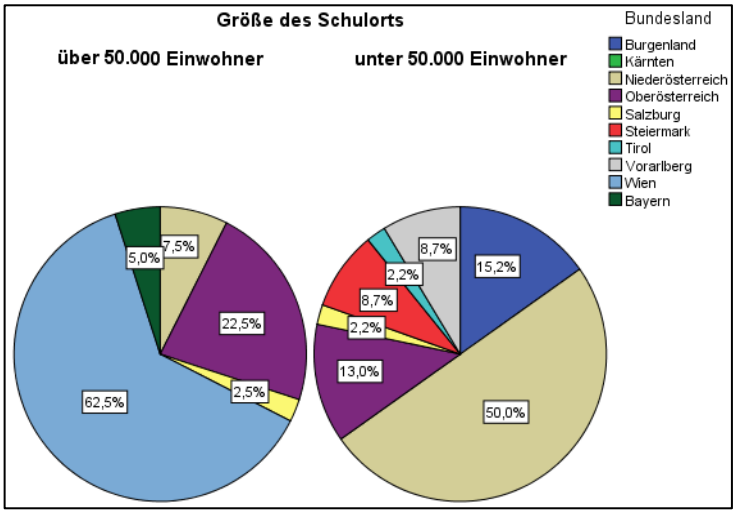

Abb. 3: Ortsgröße (gemessen an der Einwohnerzahl) der Befragten bezüglich ihres Schulorts

Von den Befragten nennen insgesamt 93 Personen die Bildungsanstalt, in der sie die Berufsreifeprüfung erlangten. 51 davon maturierten in einer Allgemeinbildenden Schule (= AHS), 37 Personen in einer Berufsbildenden Höheren Schule (= BHS) und fünf absolvierten ihre Berufsreifeprüfung an einer Volkshochschule, Fachoberschule oder in anderen Bildungsstätten.

68 der befragten Studierenden ordnen sich dem weiblichen Geschlecht zu, 29 dem männlichen Geschlecht und 3 Personen ordnen sich keinem der traditionellen Geschlechterkategorien zu. Zwei Studierende enthalten sich bei dieser Frage ganz ihrer Stimme. Die Tatsache, dass sich drei der Studierenden nicht den geläufigen Geschlechterkategorien zuordnen wollen, soll nicht unbeachtet bleiben. Um jedoch in den weiteren statistischen Untersuchungen ohne Probleme und Verzerrungen arbeiten zu können, werden diese drei Werte rausgenommen.

47 der 196 Erziehungsberechtigten der befragten Personen (≙ 24 %) haben ein Studium an einer Universität oder Hochschule absolviert, 40 Erziehungsberechtigte (≙ 20,4 %) machten eine Lehrausbildung und 39 Elternteile (≙ 19,9 %) besuchten zuletzt eine Berufsbildende Mittlere Schule oder Fachschule. 23 der Erziehungsberechtigten der Studierenden (≙ 11,7 %) absolvierten ihre 9 Pflichtschuljahre und 19 (≙ 9,7 %) eine Berufsbildende Höhere Schule mit

Matura. 12 Erziehungsberechtigte (≙ 6,1 %) beendeten ihre Schullaufbahn mit einem Kolleg- oder Akademieabschluss. Jeweils acht der Elternteile (≙ 4,1 %) der Studierenden haben als höchsten Bildungsabschluss die Matura an einer AHS absolviert beziehungsweise eine Meisterprüfung abgelegt.

b) Perspektiven des Kritikbegriffes

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Frage vorgestellt. Diese bezieht sich auf die Bekanntheit der forschungsrelevanten Perspektiven (siehe Kapitel 3) unter den befragten Studierenden.

Häufigkeitsverteilungen

Der Kritikbegriff im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens spiegelt das gängige Kritikverständnis im Alltagsgebrauch der Befragten wider. Der Mittelwert von 2,91 stellt den durchschnittlich gegeben Wert dar. Doch in Bezug auf die Relativverteilungen und mit Blick auf Abb. 4 ist erkennbar, dass es sinnvoller ist, den Modalwert heranzuziehen. Dieser Wert zeigt, welche Antwort am häufigsten gegeben wurde, welcher bei der Variable „Alltagskritik“ der Wert 4 (≙ „kenne ich ganz gut“) ist. Außerdem ist klar ersichtlich, dass die 2. Säule im Histogramm (siehe Abb. 4) den zweithäufigsten Wert präsentiert.

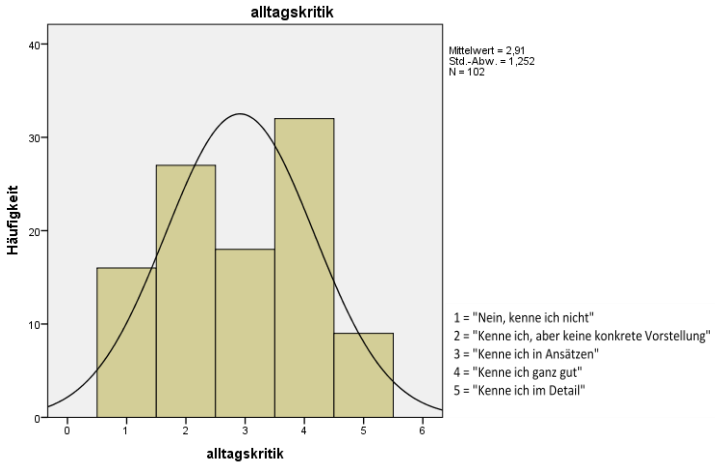

Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der Variable „Alltagskritik“

32 der 102 Befragten (31,4 % der Studierenden) geben also - wie die 4. Säule des Histogramms zeigt - an, dass sie diese Perspektive ganz gut kennen und 26,5 % (≙ 27 Personen) kennen den Kritikbegriff in diesem Sinne, haben aber keine konkrete Vorstellung davon. 16 der 102 befragten Studierenden (≙ 15,7 %) kennen diesen Begriff nicht. 18 Personen (≙ 17,6 %) sind mit dieser Perspektive ansatzweise und 9 Personen (≙ 8,8 %) sind im Detail mit der Perspektive im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens vertraut.

Im Gegensatz zum Kritikbegriff im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens, erkennt man beim Kritikbegriff im Verständnis des kritischen Rationalismus, dass die Mehrheit der gegebenen Werte im unteren Drittel des Balkendiagramms liegt (siehe Abb. 5). Außerdem unterscheidet sich dieser Modalwert vom Modalwert der Kritikperspektive im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens um zwei Klassen. Die häufigsten gegebenen Werte dieser Perspektive finden sich in der 2. Antwortalternative (Modalwert = 2,00) wieder.

Ebenso zeigt der Mittelwert von 2,27, dass der Bekanntheitsgrad dieser Perspektive geringer ist als jener des Kritikbegriffes im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens. 24,5 % der befragten Personen kennen den Kritikbegriff im Verständnis des kritischen Rationalismus überhaupt nicht.

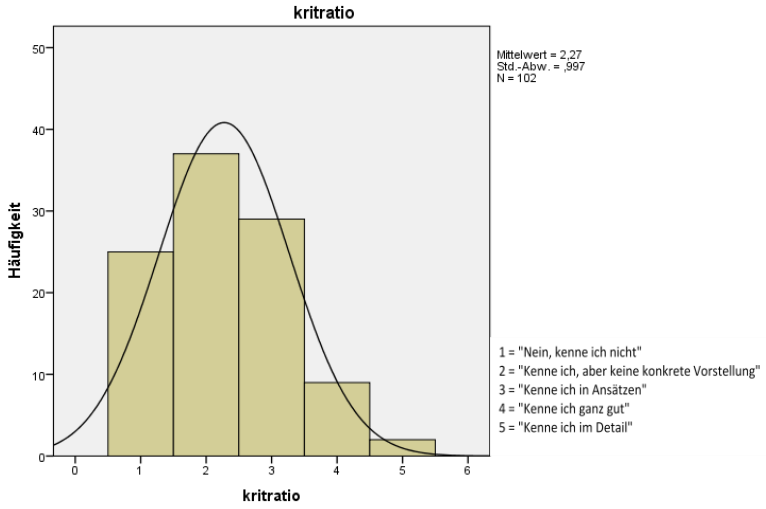

Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der Variable „Kritischer Rationalismus“

36,3 % der Studierenden kennen diesen Begriff zwar, aber haben keine konkrete Vorstellung davon. Dies bedeutet, dass insgesamt 60,8 % der befragten Studierenden die Perspektive des kritischen Rationalismus nicht nutzen und nicht mit ihr arbeiten können.

Auch das Ergebnis (auf Abb. 6 ersichtlich), was den Bekanntheitsgrad des Kritikbegriffs im Verständnis der kritischen Gesellschaftstheorie betrifft, zeigt, dass mehr als die Hälfte (≙ 53,9 %) der Probanden nicht mit dieser Kritikperspektive arbeiten, da sie diese gar nicht kennen oder keine konkreten Vorstellungen davon haben. 18,6 % der Befragten sind nicht einmal ansatzweise mit dieser Perspektive vertraut und 35,5 % haben keine konkrete Vorstellung davon.

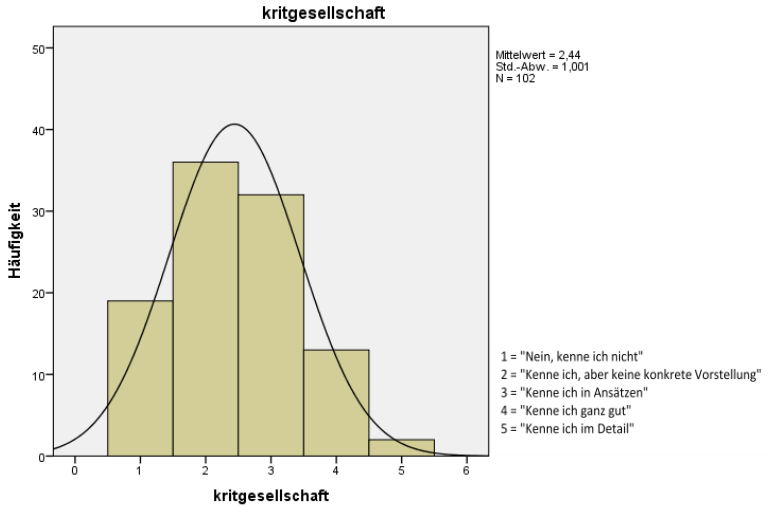

Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Variable „Kritische Gesellschaftstheorie“

Der Mittelwert von 2,44 liegt höher als beim Kritikbegriff im Verständnis des kritischen Rationalismus (≙ 2,27) und zeigt, dass weniger Studierende die kritische Gesellschaftstheorie nicht kennen und folglich bekannten als der kritische Rationalismus ist.

Interne Zusammenhänge

Die Mittelwertvergleiche mithilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse der drei ausdifferenzierten Perspektiven wiesen signifikante Zusammenhänge auf.

> *„Aussagen, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit p <= 0,05 behaftet sind, nennt man signifikant, solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit p <= 0,01 heißen sehr signifikant und solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit p <= 0,001 höchst signifikant." (BÜHL 2014: 177)*

Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von p > 0,05 wird die Nullhypothese angenommen, bei p <= 0,05 wird sie verworfen und die Alternativhypothese angenommen. Die Nullhypothese geht davon aus, dass die Stichproben der gleichen Grundgesamtheit entstammen; die Alternativhypothese geht von verschiedenen Stichproben aus, was bedeutet, dass die Unterschiede in den Mittelwerten nicht zufällig auftreten. (vgl. ebd: 177)

Die einfaktorielle Varianzanalyse, die die Mittelwerte normalverteilter Daten von mehr als zwei unabhängigen Stichproben vergleicht, liefert signifikante Ergebnisse. (vgl. BÜHL 2008: 348) Die Mittelwerte der Bekanntheitsgrade der Perspektive der kritischen Gesellschaftstheorie (abhängige Variable) unterscheiden sich je nach Bekanntheitsgrad der Perspektive des kritischen Rationalismus (unabhängige Variable) höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$).

Die Überprüfung des Zusammenhangs nach Spearman-Rho bestätigt den höchst signifikanten Zusammenhang und weist einen positive mittlere Korrelation (Korrelationskoeffizient[3] $r = 0{,}572$, $p \leq 0{,}001$) auf. Bei ordinalskalierten Daten, wie den

[3] „Je näher sich die errechneten Werte hierbei an einen der Extremwerte annähern, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen beiden betrachteten Merkmalen. Ergibt sich aus der Berechnung für den jeweiligen Korrelationskoeffizienten allerdings ein Wert um 0, ist ein Zusammenhang zwischen beiden gegenübergestellten Parametern weitaus weniger wahrscheinlich und wird im Allgemeinen ausgeschlossen. Die Art des Zusammenhangs lässt sich aus dem Vorzeichen des jeweiligen Koeffizienten ableiten. So ergibt sich für positive Zusammenhänge (mit Zunahme eines Parameters nimmt der andere Parameter ebenfalls zu) zwischen den betrachteten Parametern ein positiver Koeffizient, während für negative (gegenläufige) Zusammenhänge der Koeffizient auch einen negativen Wert annimmt." (Schweiger und Lipp 2011: 6)
bis 0,2 = sehr geringe Korrelation; bis 0,5 = geringe Korrelation; bis 0,7 = mittlere Korrelation; bis 0,9 hohe Korrelation; über 0,9 = sehr hohe Korrelation. Negatives „r" = gegenläufiger Zusammenhang (vgl. BÜHL 2014: 426)

vorliegenden, bietet sich als robuster Wert (bei Ausreißern weniger empfindlich gegenüber Verzerrungen) auch der Kendall Tau-b Wert anstatt des Spearman-Rho Werts an. Doch die beiden Werte ähneln einander sehr, wobei der Kendall Tau-b Wert meist kleiner ist. Er wird vor allem dann dem Spearman-Rho Korrelationskoeffizienten vorgezogen, wenn Bindungen und kleine Stichproben vorliegen. Die beiden Werte ähneln einander auch im Rahmen dieser Auswertung, wobei der Kendall Tau-b Wert nur minimal kleiner ist und die Korrelationsstärken gleich interpretiert werden. (vgl. Hochschule Luzern) Da im Zuge dieser Studie eine große Stichprobe ($N \geq 30$) befragt wurde, wird der Spearman-Rho Wert verwendet. Aufgrund der mittleren Korrelation ($r = 0{,}572$; $p \leq 0{,}001$) kann also mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 % folgendes gesagt werden:

Je niedriger der Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus, desto niedriger auch der Bekanntheitsgrad der kritischen Gesellschaftstheorie. Oder wenn der Begriff des kritischen Rationalismus nicht gekannt wird, dann weiß man auch mit dem Begriff der kritischen Gesellschaftstheorie wenig anzufangen.

Die Mittelwerte der Bekanntheitsgrade der Kritikperspektive im Sinne des alltagsüblichen Kritisierens unterscheiden sich in den Gruppen der Bekanntheitsgrade des kritischen Rationalismus höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$). Die Überprüfung des Zusammenhangs nach Spearman-Rho bestätigt den höchst signifikanten Zusammenhang und weist laut Definition nach BÜHL einen geringen Korrelationswert ($r = 0{,}409$) auf. Umgekehrt zeigt auch der Bekanntheitsgrad der Kritikperspektive des Alltagsgebrauchs einen mittleren Zusammenhang (Spearman's Rho $r = 0{,}409$; $p \leq 0{,}001$). Bei der ordinalen Regression konnte jedoch aufgrund der schlechten Anpassungsgüte (Pearson'sche Chi-Quadrat Wert $p = 0{,}006$[4]) die Erklärung des Zusammenhangs nicht weiter erklärt werden. Auch die geringe Korrelation zwischen der Perspektive des alltagsüblichen Kritisierens und der kritischen

[4] um eine entsprechende Anpassungsgüte des Modells zu garantieren, sollte hier kein signifikanter Wert vorliegen (vgl. Bühl 2014: 482)

Gesellschaftstheorie (Spearman Rho's r = 0,257, p ≤ 0,01) wies im Zuge der ordinalen Regression keine signifikanten Einflüsse der einzelnen Antwortkategorien auf.

Je höher das Verständnis der Studierenden in Bezug auf den kritischen Rationalismus, desto mehr Wissen haben sie auch in Bezug auf die kritische Gesellschaftstheorie und desto geläufiger ist ihnen der Kritikbegriff des alltagsüblichen Kritisierens.

Zusammenhänge mit den soziodemographischen Daten

Nach Durchführung der T-Tests[5] konnten beim Bekanntheitsgrad der jeweiligen Perspektiven keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie zwischen Studierenden, die in Schulorten mit unterschiedlich hoher Einwohnerzahl maturierten, nachgewiesen werden. Auch das Bildungsniveau der Eltern hat keinen signifikanten Einfluss darauf, wie gut die befragten Personen die ausdifferenzierten Perspektiven kennen.

Bei der Überprüfung des Zusammenhangs des Bekanntheitsgrades der jeweiligen Perspektiven und der Studienphase konnten keine nennenswerten Einflussgrößen festgestellt werden. Die Signifikanzgrenze von 0,05 wurde bei der Überprüfung (Test nach Spearman-Rho) eines möglichen Zusammenhangs des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus und der Studienphase knapp verfehlt (vgl. BÜHL 2014: 428f). Diese sehr geringe negative Korrelation lässt mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 8 % behaupten, dass der Bekanntheitsgrad der Perspektive im Sinne des kritischen Rationalismus bei den Studierenden in der Eingangsphase tendenziell (nicht signifikant) höher als bei den Studierenden in der Endphase ihres Studiums ist.

Einzig die Mittelwerte der besuchten Schultypen der Befragten weisen signifikante Unterschiede (p ≤ 0,05) bei den Mittelwerten der Perspektive im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens und der Perspektive im Verständnis der kritischen Gesellschaftstheorie auf. Die Überprüfung des Zusammenhangs nach Spearman-Rho des besuchten Schultyps und der Perspektive im Verständnis des alltagsübliches Kritisieren kann

[5] Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben (vgl. BÜHL 2014: 344

eine signifikante Korrelation ($r = -0{,}234$; $p \leq 0{,}05$) bestätigen. Da der Wert des Korrelationskoeffizienten negativ ist, ergibt sich ein gegenläufiger Zusammenhang.

So wird behauptet, dass Personen einer AHS (≙ niedriger Wert der Variable „Schultyp") besser mit der Perspektive nach dem Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens vertraut sind.

Da die Signifikanzgrenze der sehr geringen Korrelation ($r = -0{,}160$) des Schultyps und der Perspektive im Sinne der kritischen Gesellschaftstheorie verfehlt ($p = 0{,}12$) wurde, jedoch die einfaktorielle Varianzanalyse ein signifikantes Ergebnis ($p \leq 0{,}05$) lieferte, wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt.

Die ordinale Regression konnte bestätigen, dass das Erklärungsmodell dieser Ergebnisse auf Grundlage des Faktors „Schultyp" sehr signifikanten ($p \leq 0{,}01$) verbessert werden können. Die hohe Anpassungsgüte dieses Modells kann durch den Pearson'schen Chi Quadrat Test bestätigt werden. Der Bestimmtheitsgrad nach Nagelkerke erklärt 11,4 % der Werte des Bekanntheitsgrades der kritischen Gesellschaftstheorie durch den Faktor „Schultyp" ($R^2 = 0{,}114$). Die Parameterschätzer bestätigen, dass der Schultyp einen sehr signifikanten Einfluss ($p \leq 0{,}01$) auf den Bekanntheitsgrad der Perspektive im Verständnis der kritischen Gesellschaftstheorie hat. Da der Schätzer positiv ist, wirkt der Schultyp „AHS" im Sinne einer höheren Kategorie des Bekanntheitsgrades der kritischen Gesellschaftstheorie.

Es ist daher so, dass Studierende, die eine AHS besucht haben, die kritische Gesellschaftstheorie eher kennen, als Studierende aus einer BHS oder sonstigen Bildungsanstalt.

Die wenigsten der 54 Studierenden, die eine AHS absolvierten, kennen die Perspektive im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens (7,4 %), im Verständnis des kritischen Rationalismus (18,5 %) und im Verständnis der kritischen Gesellschaftstheorie (13 %) nicht. Von den 38 Studierenden, die eine BHS besuchten, besitzen 23,7 % kein Wissen über die

Perspektive im Sinne des alltagsüblichen Kritisierens, 26,3 % über die Perspektive im Verständnis des kritischen Rationalismus und 18,4 % über die Perspektive im Sinne der kritischen Gesellschaftstheorie. Jene fünf Studierenden, die die Matura an einer anderen Bildungsstätte absolvierten, kennen die Perspektiven wie folgt. 4 von 5 kennen den alltagsüblichen Kritikbegriff maximal in Ansätzen, 2 von 5 kennen den Kritikbegriff des kritischen Rationalismus auch maximal ansatzweise und 1 von 5 kennt den Kritikbegriff der kritischen Gesellschaftstheorie ohne konkrete Vorstellungen zu haben.

Es kann behauptet werden, dass Studierende mit einer AHS-Matura die drei Perspektiven besser als Studierende, die die Matura auf einer BHS oder anderen Bildungsstätte gemacht haben, kennen.

Die Zusammenhänge der Variablen werden in Tabelle 1 noch einmal übersichtlich dargestellt.

Tabelle 1: Korrelationen der ausdifferenzierten Kritikperspektiven & Schultyp & Studienphase

Übersicht der Korrelationen (Spearman-Rho's)						
		alltagskritik	kritratio	kritgesellschaft	Schultyp	Stud.phase
kritratio	r	,409**	1,000			
	Sig. (2-tailed)	,000	.			
	N	102	102			
kritgesellschaft	r	,257**	,572**	1,000	*Redundante Werte*	
	Sig. (2-tailed)	,009	,000	.		
	N	102	102	102		
Schultyp	r	-,234*	-,063	-,160	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,021	,538	,117	.	
	N	97	97	97	97	
Stud.phase	r	,026	-,176	-,115	-,290**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,794	,080	,255	,004	.
	N	100	100	100	97	100

Zwischenfazit

Bis auf den im Alltagsgebrauch gängigen Kritikbegriff kennt nur ein Bruchteil der Studierenden die ausdifferenzierten Kritikperspektiven *gut* oder *im Detail*. Die meisten Studierenden haben vom kritischen Rationalismus noch nichts gehört, haben keine konkrete Vorstellung davon oder kennen ihn nur in Ansätzen. Die kritische Gesellschaftstheorie erfreut sich größerer Bekanntheit, wobei auch hier mehr als die Hälfte weder gut oder noch im Detail damit vertraut sind. Wenn Studierenden den kritische Rationalismus bereits kennengelernt haben, ist ihnen die kritische Gesellschaftstheorie sowie der Kritikbegriff des Alltagsgebrauchs eher bekannt – und umgekehrt. Vor allem jene Studierende, die an einer AHS maturierten sind mit dem gängigen Kritikbegriff im Alltagsgebrauch sowie mit der kritischen Gesellschaftstheorie mehr vertraut als ihre Studienkolleginnen und Studienkollegen, die an einer BHS oder anderen Bildungsanstalt die Berufsreifeprüfung absolviert haben. Die Studierenden, die in den beiden letztgenannten Schultypen ihre Reifeprüfung absolvierten, zeichnen sich also primär durch lineare Denkprozesse aus

Außerdem kennen eher Personen in der Studieneingangs- als aus der Studienendphase den Begriff des „kritischen Rationalismus“.

c) Vertreter

Bei der Kontrollfrage, ob Jürgen Habermas, Karl Popper, Theodor Adorno, Max Horkheimer und David Miller zu den jeweiligen Kritiktheorien zugeordnet werden können, zeigte sich folgendes Bild.

Häufigkeitsverteilungen

82,2 % der Studierenden kennen Habermas nicht und 84,0 % der Studierenden kennen Miller nicht. Zu der richtigen Kritiktheorie wurde Habermas von neun Personen und Miller von vier Personen zugeordnet. Adorno und Horkheimer waren 74,3 % beziehungsweise 70,3 % der GWK-Studierenden unbekannt. 17,7 % der Befragten konnten Adorno und 16,7 % Horkheimer der kritischen Gesellschaftstheorie zuordnen. 29,2 % der Studierenden konnten Popper konkret zuordnen, 59,4 % der Studierenden war Popper nicht bekannt.

Zusammenhänge mit den soziodemographischen Daten

Signifikante Unterschiede ($p \leq 0{,}05$) wurden beim Vergleich der Mittelwerte anhand der Kreuztabelle zwischen den Variablen „Schultyp“ und „Popper“ festgestellt. 37 % der 54 befragten AHS-Maturanten konnten Karl Popper richtig zuordnen, 44,4 % von ihnen kennen diesen Vertreter nicht. 21,6 % der 37 Studierenden, die eine BHS absolvierten, wissen, dass Popper ein Vertreter des kritischen Rationalismus ist, 75,7 % kennen Popper nicht einmal dem Namen nach. Keiner der Studierenden, die eine andere Bildungsstätte besucht haben, kennt Karl Popper (siehe Abb. 7).

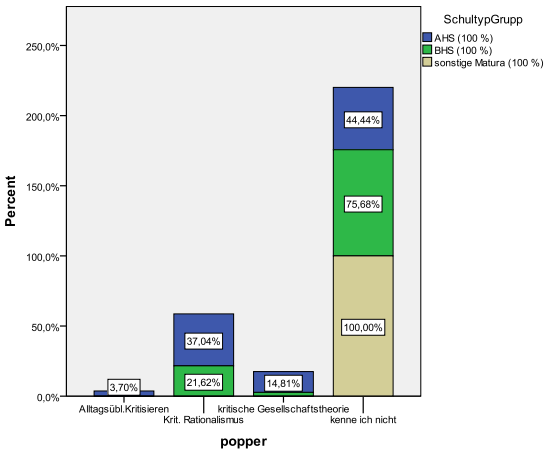

Abb. 7: Zuordnung "Popper" auf Grundlage der Schultypen

Es kann gesagt werden, dass Studierende, die eine AHS besucht haben, Karl Popper eher kennen, als Studierende, die eine BHS oder sonstige Bildungsanstalt besucht haben.

Interessant ist, dass - unabhängig davon, ob sie den Vertreter richtig zuordnen können - 40,9 % der Befragten in der Studien*end*phase angeben Theodor W. Adorno zu kennen (Chi-Quadrat-Wert p ≤ 0,01) und 57,1 % angeben Karl Popper zu kennen (p ≤ 0,01). Wie auch auf den Abb. 8 zu sehen ist, kennen 12 % der Studierenden aus der *Eingangs*phase Theodor W. Adorno (p ≤ 0,01) und 26 % wissen wer Karl Popper ist.

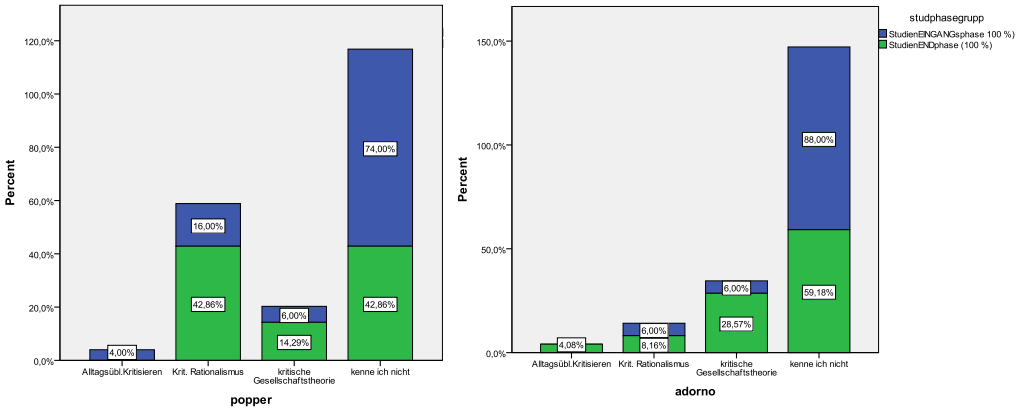

Abb. 8: Zuordnung „Popper“ und "Adorno" auf Grundlage der Studienphase

Es kann weiters gesagt werden, dass Personen in der Studienendphase Th. W. Adorno und K. Popper eher kennen, als Studierende aus der Studieneingangsphase.

Zusammenhänge mit den forschungsrelevanten Kritikperspektiven

Da diese Daten nominalskaliert sind, können die üblichen parametrischen bzw. nicht-parametrischen Tests nicht vorgenommen werden. Die Mittelwertvergleiche erfolgen über die Kreuztabelle und dem Pearson'schen Chi-Quadrat-Test.

Höchst signifikante Unterschiede ergeben sich bei den Mittelwerten innerhalb der Variablen „Kritischer Rationalismus" und „Popper" ($p \leq 0{,}001$). Dies bedeutet, dass sich diese Mittelwerte nach einem ähnlichen Muster voneinander unterscheiden.

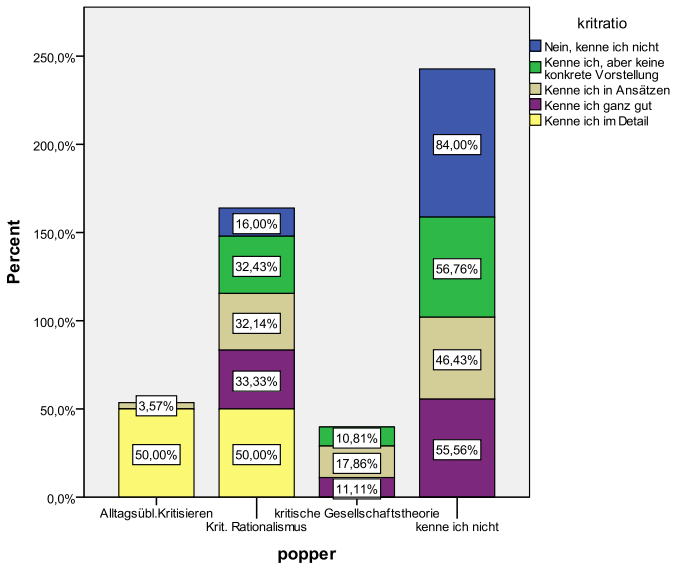

Abb. 9: Zuordnung des Vertreters "Popper" auf Grundlage des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus

Von den 25 Studierenden, die den kritischen Rationalismus „nicht kennen", kennen 21 der Befragten den Vertreter Popper nicht. Nur 4 der Personen gelingt es, obwohl sie die Perspektive nicht kennen, Popper richtig zuzuordnen. Von den 37 Studierenden, die keine Vorstellungen vom kritischen Rationalismus haben, können 12 Studierende Popper richtig zuordnen – 21 Personen geben an, Popper nicht zu kennen. 9 der 28 Befragten, die diese kritische Perspektive in Ansätzen kennen, gelingt die richtige Zuordnung von Karl Popper, 13 Personen gelingt dies nicht. 3 der 9 Studierenden, die angeben den kritischen Rationalismus „ganz gut" zu kennen, kennen Popper nicht. Eine der zwei Personen, die den kritischen Rationalismus im Detail kennen, ordnet Popper zur Kritikperspektive im Sinne des

alltagsüblichen Kritisierens und eine schafft die korrekte Zuweisung, wie auf Abb. 9 zu sehen ist.

Es kann gesagt werden, dass jene Personen Popper nicht kennen, die auch den kritischen Rationalismus nicht kennen. Wenn die Personen vom kritischen Rationalismus gehört haben, gelingt es ihnen eher Popper zur richtigen Theorie zuzuordnen.

Auch bei der Zuordnung von Horkheimer können signifikante Mittelwertunterschiede ($p \leq 0{,}05$) festgestellt werden. Von den 19 Befragten, die die kritische Gesellschaftstheorie „nicht kennen“, ist niemand mit diesem Vertreter vertraut. 26 jener Studierenden, die die kritische Gesellschaftstheorie „kennen, aber keine konkrete Vorstellung“ davon haben, wissen nicht, wer Horkheimer ist. Nur 4 Studierenden gelingt eine korrekte Zuordnung, obwohl sie keine konkrete Vorstellung davon haben. Max Horkheimer ist bei 8 der Studierenden bekannt, die die kritische Gesellschaftstheorie „in Ansätzen“ kennt. 19 geben an Horkheimer nicht zu kennen. 3 der 13 Studierenden, die die kritische Gesellschaftstheorie „ganz gut“ kennen, können ihn zur richtigen Theorie zuordnen, 6 kennen ihn nicht. Von den zwei Studierenden, die die kritische Gesellschaftstheorie „im Detail“ kennen, kennt eine Person den Vertreter Horkheimer nicht, die andere Person kann ihn richtig zuordnen.

Es kann also weiters behauptet werden, dass jene Studierenden, die die kritische Gesellschaftstheorie kennen, den zugehörigen Vertreter Max Horkheimer richtig zuordnen können.

Bei den weiteren genannten Vertretern Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas und David Miller können keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Bekanntheitsgrades der jeweiligen Perspektive und der richtigen Zuordnung der Vertreter festgestellt werden.

Zwischenfazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die wenigsten Studierenden Jürgen Habermas und David Miller kennen. Aber auch Adorno und Horkheimer sind bei annähernd so vielen Probanden nicht bekannt. Weniger als ein Viertel konnten die beiden zur kritischen Gesellschaftstheorie zuordnen. Ihnen gegenüber steht Karl Popper, den fast ein Drittel der Studierenden dem kritischen Rationalismus zuordnen konnten. Knapp mehr als die Hälfte wiederrum kannte ihn gar nicht. Studierende, die den kritischen Rationalismus und die kritische Gesellschaftstheorie kennen, gelang eher die korrekte Zuordnung der Vertreter Karl Popper und Max Horkheimer zu den Theorien. Doch der Großteil der Studierenden kannte trotz Kenntnis der jeweiligen Perspektive kaum die aufgelisteten Vertreter.

Weiters kennen eher Studierenden aus der *End*phase als aus der *Eingang*sphase die kritisch-theoretischen Vertreter Karl Popper und Theodor W. Adorno. Wie bereits erwähnt, ist es tendenziell (nicht signifikant) so, dass Studierende in der Eingangsphase den kritischen Rationalismus eher kennen als die Studierenden in der Endphase. Umgekehrt dazu zeigt sich jetzt jedoch der Zusammenhang zwischen Studienphase und Bekanntheit von Karl Popper, da die Studierenden in der Endphase Popper und Adorno eher kennen. Dass sich die Zusammenhangsstrukturen im Zuge dieser Studie derart uneinheitlich darstellen, kann nicht erklärt werden.

d) Kritisch-mehrperspektivisches Denken & Handeln

Die zweite Seite des Fragebogens beschäftigt sich damit, inwieweit die befragten Studierenden die ausdifferenzierten Perspektiven als handlungsleitende Vorgaben nutzen. Zuerst werden wieder die Häufigkeiten der gegebenen Werte in Histogrammen dargestellt sowie erläutert, und in weiterer Folge werden mit Hilfe von verschiedenen Tests Zusammenhänge und Erklärungen für die Ergebnisse gesucht.

Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit die Annahme vertreten wird, dass vor allem im (Schul-)Unterricht eine theoriebasierte Vorgehensweise nötig ist, um eine Beliebigkeitsdidaktik zu verhindern, bezieht sich der Großteil dieser Fragen auf die zuvor ausdifferenzierten Perspektiven des Kritikbegriffes (siehe Kapitel 3).

Zudem ist bei den folgenden fünf Fragen darauf hinzuweisen, dass durch das Phänomen der sozialen Erwünschtheit sowie durch die Anzahl der Antwortalternativen Antworttendenzen auftreten können. (vgl. Kapitel 6) Wie bereits erklärt, wird kein Konzept zur Bereinigung dieser möglichen Einflussnahmen entwickelt. Sie sollen jedoch bei der Interpretation der Ergebnisse nicht ungeachtet bleiben.

Häufigkeitsverteilungen

Auf die Frage, wie wichtig es den befragten Studierenden ist, im Alltag sowie im Unterricht bewusst entsprechend diesen Perspektiven zu handeln, fanden sich die Antworten durchschnittlich im höheren Wertebereich (Mittelwert 3,49), wie auf Abb. 10 zu sehen ist. 43,4 % der 99 Personen (3 fehlende Antworten) gaben an, dass ihnen dies „wichtig“ ist, 37,4 % ist es „relativ wichtig“ und 10,1 % ist es „sehr wichtig“. 9,1 % ist es „unwichtig“ beziehungsweise „weniger wichtig“ danach zu handeln.

Auf den Abb. 10 bis Abb. 14 erkennt man, dass die Balken in den meisten Histogrammen nach links oder rechts leichte Ausprägungen vorweisen.

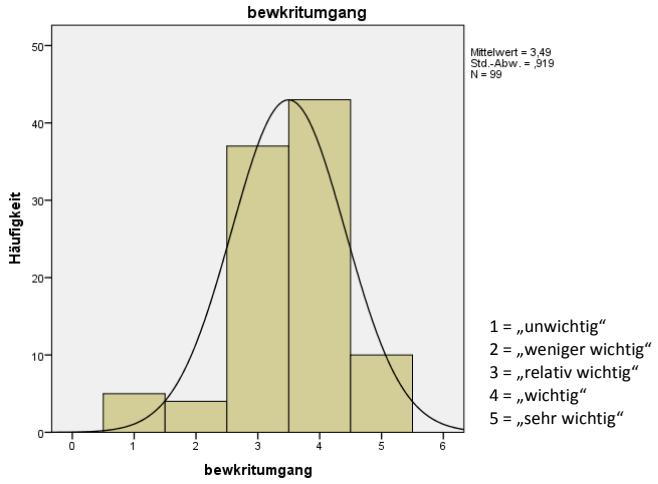

Abb. 10: Häufigkeitsverteilung der Variable „Bewertung Kritischer Umgang“ (bewkritumgang)

Das erste Balkendiagramm (Abb. 10) ist eher nach rechts ausgeprägt, was bedeutet, dass die Probanden höhere Werte angekreuzt haben (wie auch der Mittelwert von 3,49 bestätigt). Es ist also so, dass der Großteil der Studierenden (ingesamt 90,9 %) es für „relativ wichtig“, „wichtig“ oder sogar „sehr wichtig“ hält, bewusst im Alltag sowie im Unterricht entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik zu handeln. Nur sehr wenigen Studierenden ist dies „weniger wichtig“ oder sogar „unwichtig“.

Deutlich geringer (Mittelwert 2,61) fielen die Werte bei der Frage aus, ob die befragten Studierenden in der Lage sind Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten nach diesen Perspektiven zu formulieren. 39,4 % der Befragten sind „nicht“ oder „weniger in der Lage“ zu schulgeographischen Themen Fragestellungen zu formulieren. Fast die Hälfte der Studierenden (≙ 44,4 %) fühlt sich „ausreichend in der Lage“ und 15,2 % der Befragten „gut in der Lage“ dies zu können. Eine Person fühlt sich „perfekt in der Lage“ Fragestellungen nach den ausdifferenzierten Kritikperspektiven zu formulieren. Das Häufigkeitshistogramm der zweiten Frage (siehe Abb. 11) weist eine linke Ausprägung der Balken auf und ein genauerer Blick auf die Zahlen der Häufigkeitsverteilungen lässt daraus schließen, dass fast 40 % der Studierenden „nicht“ bis „weniger in der Lage“ dazu sind, Fragestellungen entsprechend der ausdifferenzierten Perspektiven zu formulieren. Fast die Hälfte der

Probanden (≙ 44,4 %) entscheidet sich für die Zwischenform der Antwortalternativen und fühlt sich folglich „ausreichend in der Lage“ dazu.

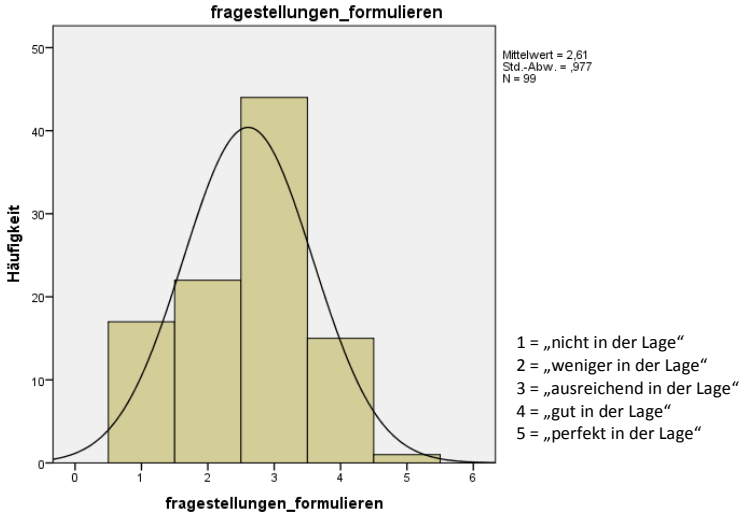

Abb. 11: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. der Fähigkeit Fragestellungen nach den Perspektiven zu formulieren

Auf die Frage, ob versucht wird Fragestellungen besuchter Lehrveranstaltungen entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik zu reflektieren, zeigt sich ein leichter Trend. Wie auch auf Abb. 12 zu sehen ist, geben 32 % der Studierenden an, dies „nie“ oder „fast nie“ zu versuchen. 24 % hingegen versuchen „fast immer“ oder „immer“ Fragestellungen kritisch (nach den ausdifferenzierten Perspektiven) zu reflektieren. Fast die Hälfte (≙ 44 % der Befragten) versucht „manchmal“ Fragestellungen besuchter Lehrveranstaltungen nach den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik zu reflektieren.

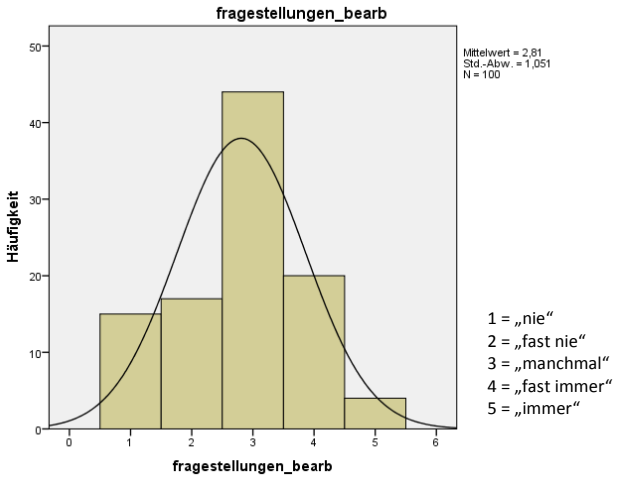

Abb. 12: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. der Fähigkeit Fragestellungen in LV krit. zu reflektieren

Wie im Histogramm (Abb. 12) zu sehen ist, reflektieren weniger Studierende die besuchten Lehrveranstaltungen nach den ausdifferenzierten Perspektiven „fast immer“ oder „immer“ als Studierende, die dies „fast nie“ oder „nie“ tun.

Bei der Frage nach der Höhe der Beanspruchung des Arbeitsaufwandes im Rahmen von Lehrveranstaltungen bevorzugt fast die Hälfte der befragten Studierenden (≙ 48 %) eine mittlere bzw. „normale“ Beanspruchung. Auch der Mittelwert von 2,97 kann dies bestätigen. 26,5 % bevorzugen eine „geringe“ bis „sehr geringe“ Beanspruchung und 25,5 % der Studierenden eine „hohe“ bis „sehr hohe“ Beanspruchung. Dieses Häufigkeitshistogramm (siehe Abb. 13) weist keine seitlichen Ausprägungen aus und es ist eine ideale Normalverteilung zu erkennen. Die meisten der Studierenden geben an, eine mittlere Beanspruchung zu bevorzugen.

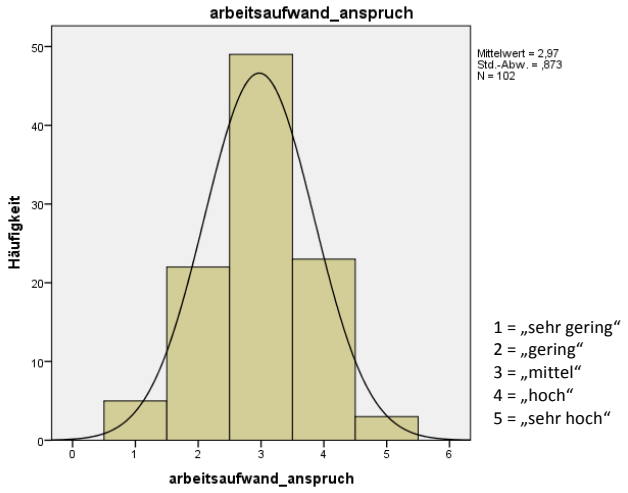

Abb. 13: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. des gewünschten Arbeitsaufwands in LV

30 % der Befragten bevorzugen Lehrveranstaltungen, die ein hohes bis sehr hohes Ausmaß einer Auseinandersetzung nach den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik anbieten. Annähernd so viele (≙ 26 %) wünschen sich das Gegenteil und bevorzugen ein geringes bis sehr geringes Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung. Knapp die Hälfte (≙ 44 %) bevorzugt ein Mittelmaß. Wie auf Abb. 14 zu sehen ist, ist es so, dass die meisten Studierenden ein mittleres Ausmaß einer Auseinandersetzung nach den drei Perspektiven bevorzugen.

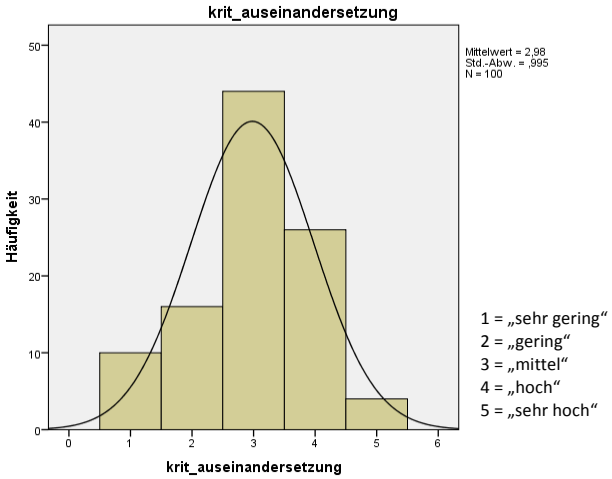

Abb. 14: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. des gewünschten Ausmaßes der krit. Auseinandersetzung in LV

Interne Zusammenhänge

Signifikante Zusammenhänge konnten bei den Ergebnissen innerhalb dieser fünf Fragen gefunden werden. Mithilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse konnten höchst signifikante Mittelwertunterschiede ($p \leq 0{,}001$) erkannt werden, wie auf Tabelle 2 deutlich zu sehen ist. Die Mittelwerte der Ergebnisse dieser vier Variablen korrelieren höchst signifikant. Jegliche Mittelwertvergleiche der Frage nach dem bevorzugten Arbeitsaufwand weisen keine signifikanten Ergebnisse auf.

Tabelle 2: Zusammenhänge verschiedener Denk- & Handlungsweisen bezüglich differenziertem Kritikverständnis

Übersicht der frageninternen Korrelationen

			bewkritumgang	fragestellungen_formulieren	fragestellungen_bearb	krit_auseinandersetzung
Spearman's rho	bewkritumgang	r	1,000			
		Sig. (2-tailed)	.			
		N	99		Redundante	Werte
	fragestellungen_formulieren	r	,485**	1,000		
		Sig. (2-tailed)	,000	.		
		N	98	99		
	fragestellungen_bearb	r	,457**	,517**	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	
		N	99	99	100	
	krit_auseinandersetzung	r	,339**	,333**	,516**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,001	,000	.
		N	99	99	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Zu beachten ist, dass sich nicht die Ergebnisse dieser Fragen unterscheiden, sondern die Mittelwerte der einzelnen Antwortkategorien in Abhängigkeit der Mittelwerte der gegebenen Antworten der Variable „Bewertung Kritischer Umgang“ (bewkritumgang).

Es kann gesagt werden, dass Studierende, die das bewusste Handeln nach den ausdifferenzierten Kritikperspektiven für weniger wichtig empfinden, eher nicht in der Lage sind Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend diesen Perspektiven zu formulieren sowie in Lehrveranstaltungen seltener Fragestellungen nach diesen Kritikperspektiven reflektieren bzw. bearbeiten als jene Studierenden, die das bewusste Handeln nach den ausdifferenzierten Kritikperspektiven für eher wichtig einstufen. Auch ein niedriges Ausmaß einer dementsprechenden Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen wird von jenen Studierenden, denen das bewusst kritisch-mehrperspektivische Handeln weniger wichtig ist, eher bevorzugt, als von jenen, die dieses Handeln eher wichtig finden.

Zusammenhänge mit den soziodemographischen Daten der Probanden

Mithilfe parametrischer Tests konnten die Mittelwertvergleiche der Antworten dieser fünf Fragen mehrere signifikante Ergebnisse aufzeigen. Der T-Test konnte bei der Frage nach der Fähigkeit Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven formulieren zu können, signifikante Unterschiede ($p \leq 0{,}05$) zwischen den beiden traditionellen Geschlechterkategorien nachweisen. Bei genauerer Betrachtung (siehe Abb. 15) der Zusammenhänge konnte der Test nach Spearman-Rho eine positive und geringe Korrelation bestätigen.

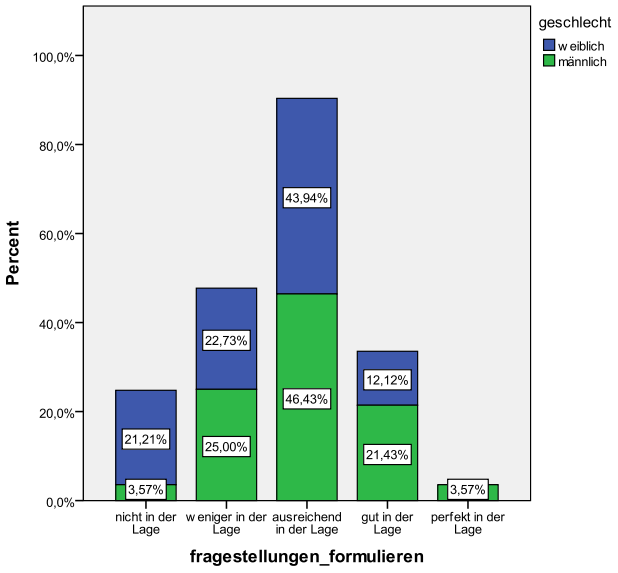

Abb. 15: Fähigkeit, Fragestellungen nach Kritikperspektiven zu formulieren - geschlechtsspezifische Gliederung

Es fühlen sich also mehr Männer als Frauen in der Lage, Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalte nach den relevanten Kritikperspektiven zu formulieren.

Zwischen den beiden traditionellen Geschlechterkategorien können innerhalb dieser fünf Fragen keine weiteren Unterschiede erkannt werden. Auch zwischen den Gruppen aus der Studieneingangs- und Studienendphase, sowie den Schultypen können keine Unterschiede festgestellt werden.

Der T-Test weist aber weiters signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, die in Schulorten mit unterschiedlich hoher Einwohnerzahl maturierten, auf. Signifikant ($p \leq 0{,}05$) sind dabei die Mittelwertunterschiede bei der Frage, ob die befragten Studierenden in Lehrveranstaltungen Fragestellungen entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven reflektieren. Sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$) sind hingegen die Unterschiede innerhalb dieser Gruppen bei der Frage, welches Ausmaß einer kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung bevorzugt wird.

Auch die Spearman-Rho Korrelationswerte zeigen bei den Antworten der beiden Fragen negative und geringe Korrelationen. Da der Wert 1 die Schulorte mit über und der Wert 2 die Schulorte mit unter 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern kategorisiert, bedeutet dies folgendes.

Es kann behauptet werden, dass Studierende, die in einem Schulort mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern maturiert haben, Fragestellungen besuchter Lehrveranstaltungen nach den forschungsrelevanten Perspektiven der Kritik häufiger reflektieren als jene Studierenden, die in kleineren Schulorten die Matura gemacht haben ($r = -0{,}224$; $p \leq 0{,}05$). (siehe Abb. 16)

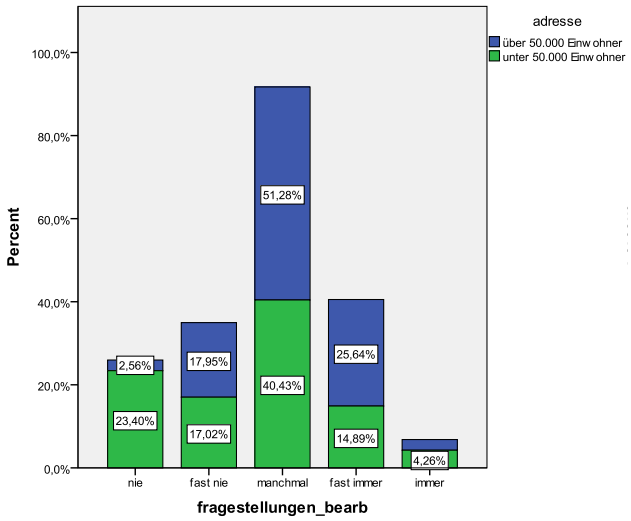

Abb. 16: Häufigkeit der kritisch-mehrp. Reflexion auf Grundlage der Schulorte nach Einwohnerzahl

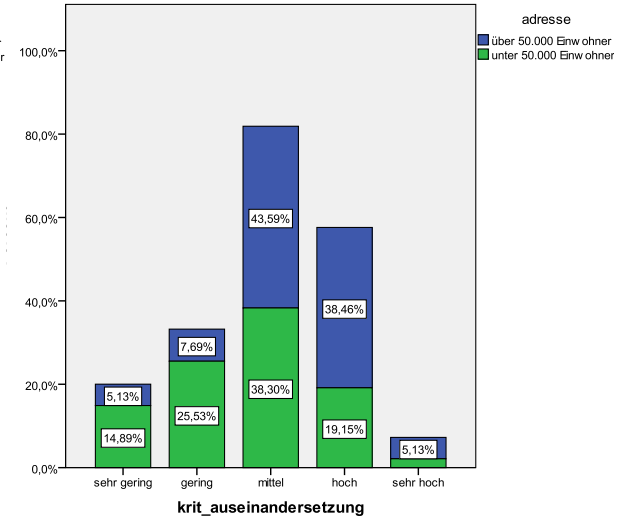

Abb. 17: bevorzugtes Ausmaß einer kritisch-mehrp. Auseinandersetzung auf Grundlage der Schulorte nach Einwohnerzahl

Weiters kann (siehe Abb. 17) gesagt werden, dass Studierende aus größeren Schulorten (Bevölkerung > 50.000 EinwohnerInnen) Lehrveranstaltungen, die ein höheres Ausmaß einer kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung anbieten, eher bevorzugen als Studierende aus kleineren Schulorten (Bevölkerung < 50.000 EinwohnerInnen) ($r = -0{,}318$; $p \leq 0{,}01$).

Zusammenhänge mit den forschungsrelevanten Kritikperspektiven

Bei der weiteren Untersuchung konnten mithilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse signifikante Zusammenhänge ($p \leq 0{,}05$) zwischen dem Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus und der Wichtigkeit bewusst nach den ausdifferenzierten Perspektiven zu handeln sowie dem Ausmaß einer Auseinandersetzung entsprechend den forschungsrelevanten Kritikperspektiven festgestellt werden. Die einzelnen Korrelationsstärken zwischen den Variablen sind übersichtlich in Tabelle 3 dargestellt.

Die Überprüfung des erstgenannten Zusammenhangs nach Spearman-Rho verfehlte mit einer Signifikanz von 0,088 knapp die Signifikanzgrenze von 0,05 und konnte einen geringen Zusammenhang nicht bestätigen. (vgl. BÜHL 2014: 177) Die Regressionsanalyse zeigt jedoch, dass durch den Faktor des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus die Ergebnisse

der Wichtigkeit bewusst kritisch – entsprechend der relevanten Perspektiven – zu handeln besser erklärt werden können ($p \leq 0{,}01$). Der Signifikanzwert des Pearson'schen Chi-Quadrat Tests liefert keinen signifikanten Wert ($p = 0{,}800$) was für die Anpassungsgüte spricht. Mithilfe des Bestimmtheitsmaßes nach Nagelkerke können 16,4 % der Varianzen durch den Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus erklärt werden. Die Parameterschätzer bestätigen, dass die unterschiedlichen Bekanntheitsgrade des kritischen Rationalismus einen höchst signifikanten Einfluss ($p \leq 0{,}001$) auf die Werte dieser Frage haben. Der negative Schätzer zeigt, dass die Kategorie „Nein, kenne ich nicht" auf einen niedrigen Wert bei der Wichtigkeit, bewusst kritisch nach den ausdifferenzierten Perspektiven zu handeln, wirkt.

Ferner konnte festgestellt werden, dass sowohl 88 % Studierenden, die den kritischen Rationalismus als auch die kritische Gesellschaftstheorie gar nicht kennen, es für „relativ wichtig" bis „sehr wichtig" halten dementsprechend zu handeln. Im Zwischenfazit auf Seite 88 wird für diesen Zusammenhang eine Interpretation dargestellt.

Auch die Überprüfung des zweitgenannten Zusammenhangs nach Spearman-Rho verfehlte mit einer Signifikanz von 0,057 knapp die Signifikanzgrenze von 0,05 und konnte einen sehr geringen Zusammenhang nicht bestätigen. (vgl. BÜHL 2014: 177) Der ordinalen Regression zufolge zeigt sich jedoch eine signifikante Verbesserung ($p \leq 0{,}05$) des Erklärungsmodells (bei der Frage nach dem bevorzugten Ausmaß einer Auseinandersetzung – entsprechend der relevanten Kritikperspektiven – in Kursen) durch den Faktor des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus.

Jene Korrelation (Spearman-Rho's $r = 0{,}178$; $p = 0{,}076$) zwischen kritischem Rationalismus und der Frage nach der kritisch-mehrperspektivischen Reflexionshäufigkeit in Lehrveranstaltungen konnte im Zuge der Regressionsanalyse nicht bestätigt werden.

Es ist tendenziell so, dass Studierende, die weniger mit dem kritischen Rationalismus vertraut sind, es eher unwichtig finden im Alltag sowie im Unterricht bewusst nach den

entsprechenden Kritikperspektiven zu handeln und ein geringes Ausmaß einer dementsprechenden Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen bevorzugen.

Die Überprüfung des Zusammenhangs des Bekanntheitsgrades der kritischen Gesellschaftstheorie und dem bevorzugte Ausmaß einer Auseinandersetzung entsprechend der ausdifferenzierten Kritikperspektiven in den Lehrveranstaltungen zeigte im Zuge des Tests nach Spearman-Rho ein signifikantes Ergebnis ($r = 0{,}246$; $p \leq 0{,}05$).

Der Korrelationskoeffizient beschreibt einen positiven und geringen Zusammenhang der beiden Variablen. Auf dem geschachtelten Balkendiagramm der Abb. 18 ist zu erkennen, dass jene Studierende, die die kritische Gesellschaftstheorie besser kennen, eher eine hohes Ausmaß bevorzugen, als jene Studierenden, die weniger mit dieser Kritikperspektive vertraut sind.

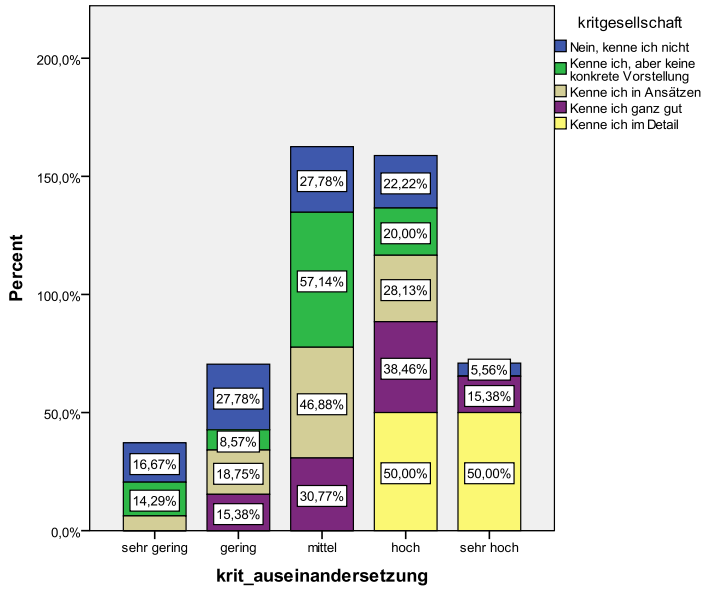

Abb. 18: Gewünschtes Ausmaß einer kritisch-mehrp. Auseinandersetzung in LV auf Grundlage der der Bekanntheit der kritischen Gesellschaftstheorie

Es kann behauptet werden, dass Studierende, die besser mit dem Kritikbegriff im Verständnis der kritischen Gesellschaftstheorie vertraut sind, eher eine hohes Ausmaß einer Auseinandersetzung entsprechend der ausdifferenzierten Perspektiven bevorzugen, als jene Studierende, die weniger mit der kritischen Gesellschaftstheorie vertraut sind.

Unter Verwendung der ordinalen Regressionsanalyse kann festgestellt werden, dass es zu einer sehr signifikanten Verbesserung ($p \leq 0{,}01$) dieses Erklärungsmodells (Erklärung der gegebenen Werte bei der Frage zum Ausmaß einer kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung) durch den Faktor des Bekanntheitsgrades der kritischen Gesellschaftstheorie kommt. Der Signifikanzwert des Chi-Quadrat Tests nach Pearson keinen signifikanten Wert ($p = 0{,}438$) aufweist, was für die Anpassungsgüte dieses Modells spricht. Auch dem Bestimmtheitsmaß nach Nagelkerke zufolge, lassen sich 12,7 % der Varianz durch dieses Modell erklären ($R^2 = 0{,}127$). Die Parameterschätzer helfen dabei genauere Einflüsse der einzelnen Antwortkategorien zu erfassen. (vgl. BÜHL 2014: 483) In diesem Fall zeigt der negative Schätzer den sehr signifikanten Einfluss ($p \leq 0{,}01$) an, welcher bei einem niedrigen Bekanntheitsgrad der kritischen Gesellschaftstheorie ein geringes Ausmaß einer Auseinandersetzung entsprechend der ausdifferenzierten Perspektiven bewirkt.

Weiters kommt es zu einer (sehr) geringen Korrelation (Spearman-Rho's $r = 0{,}198$; $p \leq 0{,}05$) zwischen dem Bekanntheitsgrad der kritischen Gesellschaftstheorie und der kritisch-mehrperspektivischen Reflexionshäufigkeit in Lehrveranstaltungen. Der ordinalen Regression zufolge kann das Erklärungsmodell durch den Bekanntheitsgrad dieser Perspektive nicht genauer erklärt werden.

Studierende reflektieren Fragestellungen nach den entsprechenden Kritikperspektiven häufiger, wenn sie mit der kritischen Gesellschaftstheorie mehr vertraut sind. Es ist weiters so, dass Studierende, die mit der kritischen Gesellschaftstheorie weniger vertraut sind, eher ein geringeres Ausmaß einer Auseinandersetzung entsprechend der forschungsrelevanten Kritikperspektiven bevorzugen als Studierende, die mit der kritischen Gesellschaftstheorie besser vertraut sind.

Tabelle 3: Zusammenhänge der forschungsrelevanten Kritikperspektiven und Denk-& Handlungsweisen

Übersicht der Korrelationen

			kritratio	kritgesellschaft	bewkritumgang	fragestellungen_bearb	krit_auseinandersetzung
Spearman's rho	kritratio	Correlation Coefficient	1,000				
		Sig. (2-tailed)	.				
		N	102				
	kritgesellschaft	Correlation Coefficient	,572**	1,000		Redundante	Werte
		Sig. (2-tailed)	,000	.			
		N	102	102			
	bewkritumgang	Correlation Coefficient	,173	,132	1,000		
		Sig. (2-tailed)	,088	,194	.		
		N	99	99	99		
	fragestellungen_bearb	Correlation Coefficient	,178	,198*	,457**	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,076	,048	,000	.	
		N	100	100	99	100	
	krit_auseinandersetzung	Correlation Coefficient	,191	,246*	,339**	,516**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,057	,014	,001	,000	.
		N	100	100	99	100	100

Zwischenfazit

Den meisten Studierenden ist ein bewusstes Handeln nach den ausdifferenzierten Perspektiven relativ wichtig bis wichtig. Jene Studierenden, denen dies nicht so wichtig erscheint, sind weniger dazu in der Lage Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend diesen Perspektiven zu formulieren und in Lehrveranstaltungen reflektieren sie seltener nach diesen Vorgaben als die Studierenden, denen dies wichtiger ist. Weiters bevorzugen die Studierenden, die dies für weniger wichtig halten, in Lehrveranstaltungen ein geringeres Ausmaß einer Auseinandersetzung nach den forschungsrelevanten Kritikperspektiven, als die Personen, denen ein solches Handeln wichtiger erscheint.

Dem hinzuzufügen ist die Vermutung, dass die Gesellschaft von den Studierenden wohl erwartet, dass diese den bewussten kritischen (wenn auch nicht unbedingt mehrperspektivischen) Umgang für wichtig halten. Da weiters angenommen wird, dass dies den meisten Studierenden klar ist, wird das Phänomen der sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung dieser Frage wohl eine nicht unbedeutende Rolle gespielt haben. So wurde vermutlich die angesprochene Mehrperspektivität („bewusst […] entsprechend der

ausdifferenzierten Perspektiven […] zu handeln“) in dieser Frage mit dem bloß im Alltagsgebrauch gängigen Kritikbegriff missverstanden.

Weiters fühlt sich fast die Hälfte der Studierenden ausreichend in der Lage Fragestellungen nach den drei Kritikperspektiven zu formulieren, jedoch sind nur sehr wenige gut oder perfekt in der Lage solche Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten zu verfassen. Hier wird vermutet, dass die dritte und mittlere Antwortalternative eine Fluchtkategorie darstellt und eine bedeutende Zahl der befragten Personen sich „normal“ präsentieren wollen. (vgl. HOLM 1975: 59) Es konnte herausgefunden werden, dass die Studierenden, die sich weniger in der Lage dazu sehen, seltener Fragestellungen in Lehrveranstaltungen danach reflektieren und ein geringeres Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung bevorzugen, als jene, die besser in einer solchen Formulierung von Fragestellungen sind.

In Lehrveranstaltungen reflektieren die meisten Studierenden Fragestellungen nach den Kritikperspektiven nur manchmal. Wiederholt wird angenommen, dass unter den 44 Befragten, die manchmal dementsprechend reflektieren, Antworttendenzen vorliegen. Fast ein Drittel reflektiert auf diese Weise sogar fast nie beziehungsweise nie. Jene, die dies häufiger tun, bevorzugen eher eine dementsprechende Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen, als Studierende, die seltener auf diesem Wege reflektieren. Fast ein Drittel der Studierenden bevorzugt ein höheres Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen und rund die Hälfte will ein mittleres Ausmaß.

Der beanspruchte Arbeitsaufwand in Lehrveranstaltungen soll beim Großteil der Studierenden weder zu hoch noch zu gering sein. Da jedoch – wie bereits in Kapitel I erwähnt – zahlreiche Gespräche mit Studierenden gezeigt haben, dass Lehrveranstaltungen mit geringem Arbeitsaufwand bevorzugt werden, wird davon ausgegangen, dass bei der Beantwortung dieser Frage wieder Antworttendenzen die Studierenden beeinflusst haben. Weitere Zusammenhänge konnten bei dieser Frage nicht gefunden werden.

Generell kann gesagt werden, dass Studenten sich eher als Studentinnen in der Lage fühlen, Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalte nach den relevanten Kritikperspektiven zu formulieren. Außerdem spielt auch die Größe des Ortes, in der die Studierenden zur Schule gegangen sind, eine Rolle. Studierende, die in einem Schulort mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern maturiert haben, bearbeiten bzw. reflektieren Fragestellungen besuchter Lehrveranstaltungen häufiger nach den forschungsrelevanten Perspektiven der Kritik als jene Studierenden, die in kleineren Schulorten die Matura gemacht haben. Überdies bevorzugen Studierende, die in größeren Städten wie Wien, Salzburg, Linz oder Graz maturierten, ein höheres Ausmaß einer kritisch-mehrperspektivischen Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen als Studierende, die in kleinere Städten wie Rohrbach, Oberpullendorf oder Yspertal die Schule absolvierten.

Ferner wirken die Bekanntheitsgrade der ausdifferenzierten Kritikperspektiven auf die Vorgehensweise in ihrem (Universitäts-) Alltag. Studierende, die mehr mit dem kritischen Rationalismus vertraut sind, finden es wichtiger im Alltag sowie im Unterricht bewusst nach den entsprechenden Kritikperspektiven zu handeln und bevorzugen ein höheres Ausmaß einer dementsprechenden Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen. Ebenso bevorzugen dies Studierende, die die kritische Gesellschaftstheorie besser kennen und reflektieren Fragestellungen dementsprechend häufiger, als jene, die damit weniger vertraut sind. Widersprüchlich ist, dass der Großteil der Studierenden, die den kritischen Rationalismus und die kritische Gesellschaftstheorie nicht kennen, ein bewusstes kritisch-mehrperspektivisches Handeln für relativ bis sehr wichtig halten.

Es bleibt also abschließend zu wiederholen, dass das Phänomen der sozialen Erwünschtheit sowie die Anzahl der Antwortalternativen die befragten Personen bei der Beantwortung des Fragebogens beeinflusst haben, sowie Verzerrungen bei den Ergebnissen dieses Kapitels ausgelöst haben könnten. Ungeachtet dessen konnten hinreichende Erkenntnisse gewonnen werden, die im Rahmen dieser Studie wertvolle Informationen bringen.

e) Lehrveranstaltungen im GWK-Studium, die zum Kritikverständnis beitragen

Nicht jede befragte Person konnte Lehrveranstaltungen nennen, die zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven beitragen. In der ersten Zeile dieser drei Antwortfelder fanden noch 80 der 102 befragten Studierenden (≙ 78,4 %) eine Lehrveranstaltung, die diesem Kriterium zugeordnet werden konnte. Eine Lehrveranstaltung, die ihnen am zweitwichtigsten erschien, konnte von 75 Studierenden (≙ 73,5 %) angegeben werden und eine Lehrveranstaltung, die am drittwichtigsten zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven beiträgt lediglich von 58 der befragten Personen (≙ 56,9 %).

Aus Sicht der Autorin macht es in diesem Kapitel keinen Sinn, die Zusammenhänge nach den soziodemographischen Daten oder forschungsrelevanten Kritikperspektiven zu durchleuchten. Ausschlaggebend für die jeweilige Reihung von diesen Lehrveranstaltungen ist primär die derzeitige Studienphase der befragten Personen.

Häufigkeitsverteilungen

Die wichtigste Lehrveranstaltung, die zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven beiträgt, ist das Proseminar „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“. Insgesamt wurde dieser Kurs in der dreistufigen Reihung 42 Mal (was 50 % der Fälle ausmacht) genannt. An oberster Stelle wurde dieser Kurs von 25 Studierenden (≙ 30,9 %) eingereiht, an zweiter Stelle von 9 Personen (≙ 11,8 %) und an dritter Stelle von 8 Probanden (13,6 %). Inwieweit sich dieses Ergebnis in den Studienphasen verändert wird im nächsten Unterkapitel erläutert.

Am zweithäufigsten wurde insgesamt die Einführungsvorlesung „Grundbegriffe der Ökonomie“ genannt (N = 25), wobei diese an 1. Stelle nur von 5 Studierenden (≙ 6,2 %) angegeben wurde und dafür an 2. Stelle von 18 Befragten (≙ 23,7 %). Auf die 3. Stelle wurde sie nur zwei Mal gereiht und wird daher nicht in Tabelle 4 gelistet.

Der Kurs „Übungen zur Unterrichtsplanung“ wurde insgesamt von 22 Personen (≙ 10,2 %) in der Reihung berücksichtigt, wobei sie sowohl an 1. Stelle als auch an 2. Stelle häufig genannt wurde. Auf Tabelle 4 können weitere Infos zur Reihung der Lehrveranstaltungen, die zur erweiterten Kritikfähigkeit beitragen, entnommen werden.

Tabelle 4: Reihung der Kurse (auf Liste nur LVs ab 5 Nennungen (=N)) - *bearbeitet von Autorin.*

Gereihte Lehrveranstaltungen zur erweiterten Kritikverständnis					
Kurs gesamt	**N**	**%**	**Kurse an 1. Stelle genannt**	**N**	**gültige %**
Einführung Praxis GW-Unterricht	42	19,4	Einführung Praxis GW-Unterricht	25	30,9
Grundbegriffe der Ökonomie	25	11,6	Übungen zur Unterrichtsplanung	10	12,3
Übungen zur Unterrichtsplanung	22	10,2	Fachdidaktik 2	6	7,4
Vorlesung Physiogeographie	18	8,3	Vorlesung Physiogeographie	6	7,4
Fachdidaktik 2	13	6,0	Fachdidaktik 1	5	6,2
Fachdidaktik 1	12	5,6	Grundbegriffe der Ökonomie	5	6,2
VO ländliche Räume	12	5,6	…	…	…
Geschlechterrollenkritische Didaktik	8	3,7	Gesamt	81	100
Wirtschaftsgeographie	7	3,2	**Kurse an 2. Stelle genannt**		
Kooperationspraktikum	5	2,3	Grundbegriffe der Ökonomie	18	23,7
FD Proseminar Wirtschaftskunde	5	2,3	Einführung Praxis GW-Unterricht	9	11,8
Begleitseminar	5	2,3	Übungen zur Unterrichtsplanung	9	11,8
Empirische Sozialforschung	5	2,3	Fachdidaktik 2	5	6,6
Bevölkerungsgeographie	5	2,3	…	…	…
…..	…	….	Gesamt	76	100
Gesamt	216	100	**Kurse an 3. Stelle genannt**		
			Einführung Praxis GW-Unterricht	8	13,6
			Vorlesung Physiogeographie	8	13,6
			VO ländliche Räume	7	11,9
			…	…	…
			Gesamt	59	100

Zusammenhänge mit der Studienphase der Probanden

21 von jenen Studierenden, die an oberster Stelle das Einführungsproseminar reihten, befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der Studien*eingang*sphase, vier davon in der Studien*end*phase. Da insgesamt 40 Personen aus der Studieneingangsphase in diesem Antwortfeld eine Lehrveranstaltung nannten, macht das Proseminar „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“ mehr als die Hälfte (≙ 52,5 % der Personen aus der Studieneingangsphase) der angegeben Kurse aus. Von den Personen aus der Studien*eingang*sphase (siehe Abb. 19) wurden an oberster Stelle weitere

Lehrveranstaltungen aus dem derzeitigen StEOP-Modul genannt. Die Einführungsvorlesungen „Einführung in die Physiogeographie“ und „Grundbegriffe der Ökonomie“ wurden von jeweils fünf Personen zur wichtigsten Lehrveranstaltung gewählt. Als zweitwichtigste Lehrveranstaltung wurde von den jüngeren Semestern des Studiums am häufigsten die bereits erwähnte Vorlesung „Grundbegriffe der Ökonomie“ genannt (54,5 % der insgesamt 33 genannten Lehrveranstaltungen im 2. Antwortfeld). Viermal wurden als zweitwichtigste Lehrveranstaltung in dieser Kategorie wieder die Vorlesung „Einführung in die Physiogeographie“, dreimal die Einführungsvorlesung „Geographie ländlicher Räume: Periphere und zentrumsferne Gebiete“ sowie weitere dreimal das bereits erwähnte Einführungsproseminar.

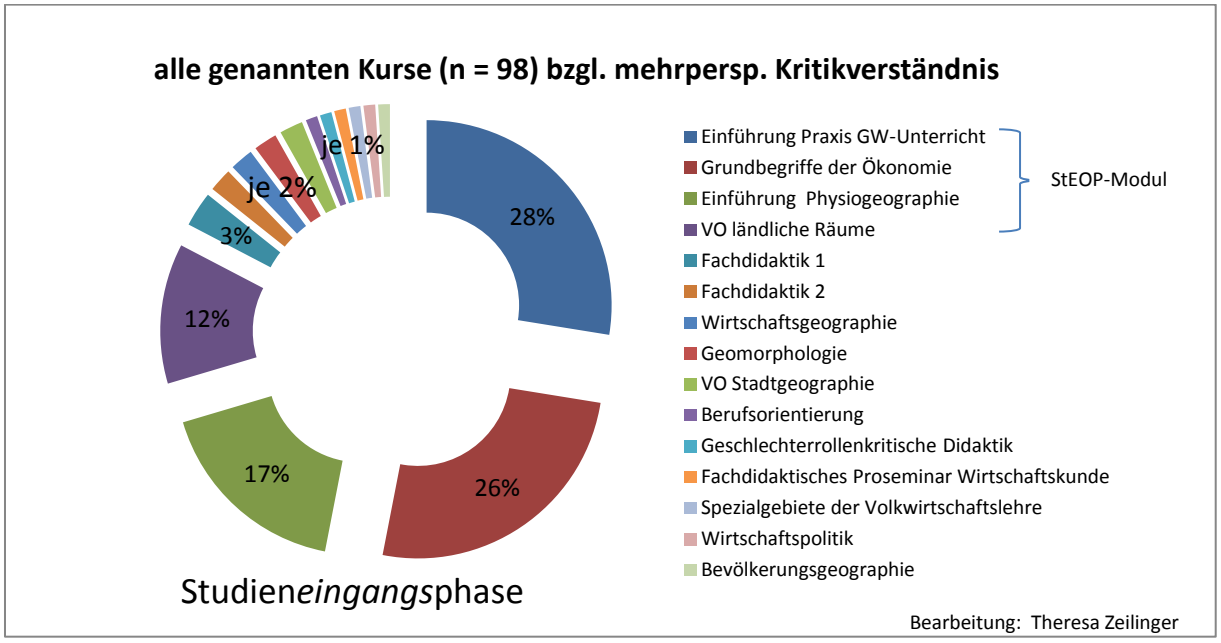

Abb. 19: Die relevantesten Kurse, für ein erweitertes Kritikverständnis (in der Studieneingangsphase)

In der Studien*end*phase (siehe Abb. 20) fanden ebenfalls 40 Personen Lehrveranstaltungen, die diesem Kriterium entsprachen. Neun der Studierenden (≙ 22,5 % der Personen aus der Studienendphase) führten an, dass die Lehrveranstaltung „Übungen zur Unterrichtsplanung in GWK“ am meisten zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven beiträgt. Ebenso wurden das Proseminar „Fachdidaktik 2“ sowie das bereits erwähnte Proseminar „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“

von fünf bzw. vier Studierenden aus der Endphase für die wichtigste Lehrveranstaltung nach diesem Kriterium genannt.

Als zweitwichtigste Lehrveranstaltung wurde neun Mal wieder die Übung „Übungen zur Unterrichtsplanung in GWK“ angegeben, sechs Mal das Proseminar „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“ sowie jeweils vier Mal Proseminare in „Fachdidaktik 1“ und „2“.

Insgesamt wurden von den Personen aus der Studienendphase die „Übungen zur Unterrichtsplanung“, das Einführungsproseminar, „Fachdidaktik 1“ und „2“ in der dreistufigen Reihung angegeben. Von keinen der Studierenden aus der Endphase wurde die Einführungsvorlesung „Grundbegriffe der Ökonomie“ genannt, was im Vergleich zu den Ergebnissen der Studierenden aus der Eingangsphase recht überraschend ist.

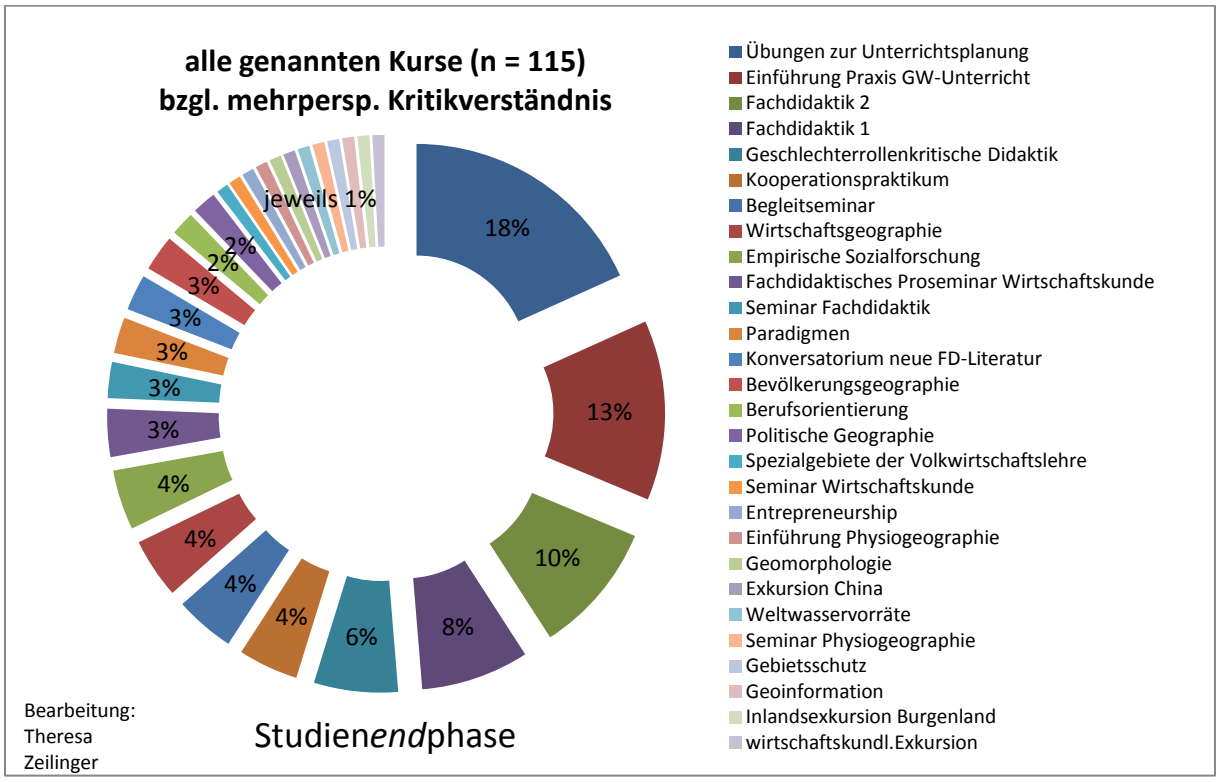

Abb. 20: Die relevantesten Kurse, für ein erweitertes Kritikverständnis (in der Studienendphase)

Lehrveranstaltungen welcher Bereiche?

Wenn man die Lehrveranstaltungen in die Sparten „Fachwissenschaften“ und „Fachdidaktik“ aufteilt (wie auf Abb. 21 ersichtlich), lässt sich feststellen, dass zu Beginn des Studiums 62,5 % der genannten wichtigsten Lehrveranstaltungen aus der fachdidaktischen und 37,5 % aus der fachwissenschaftlichen Sparte genannt werden. Auch in der Studienendphase zeigt sich ein ähnliches und sogar verstärktes Bild, da 77,5 % der genannten wichtigsten Lehrveranstaltungen, die zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven beitragen, dem fachdidaktischen und 22,5 % dem fachwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind.

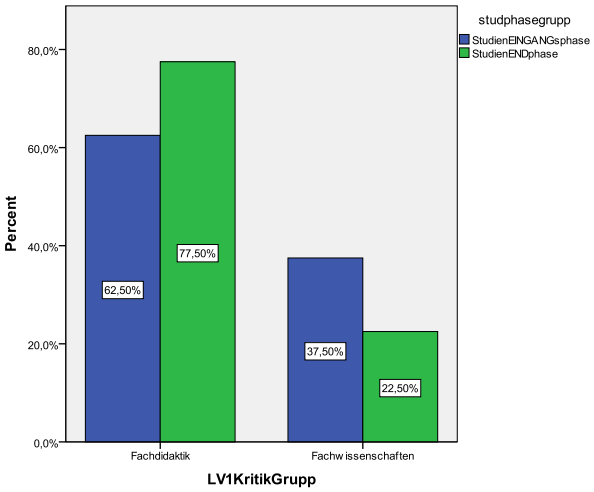

Abb. 21: Lehrveranstaltungen (aus Fachdidaktik & Fachwissenschaften), die zu erweitertem Kritikverständnis beitragen auf Grundlage der Studienphase

Bei den zweitwichtigsten Lehrveranstaltungen ändert sich das Bild in der Eingangsphase. 12,1 % der genannten Kurse kommen aus der fachdidaktischen und 87,9 % aus der fachwissenschaftlichen Sparte. Die Spartenaufteilung ändert sich in der Studienendphase hingegen kaum, so werden 71,4 % aus der Fachdidaktik und 28,6 % aus den Fachwissenschaften genannt. Die Verteilung bei den drittwichtigsten Kursen, die zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven beitragen, ist ähnlich den zweitwichtigsten Kursen. In der Eingangsphase nennen die Studierenden 24,0 % der Kurse aus der Fachdidaktik und 76,0 % aus den Fachwissenschaften. In der Endphase führen

die befragten Personen 75,8 % fachdidaktische Kurse und 24,2 % fachwissenschaftliche Kurse an.

Zwischenfazit

Bei der Frage nach den Lehrveranstaltungen, die zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen, fällt auf, dass den wenigsten Studierenden drei relevante Kurse einfallen. Nur knapp mehr als drei Viertel der Befragten fand eine Lehrveranstaltung, die ihrer Meinung nach am meisten (und so an 1. Stelle) zu einem erweiterten Kritikverständnis beiträgt. Knapp weniger als drei Viertel fanden an der zweiten Stelle eine solche Lehrveranstaltung und nur noch zirka die Hälfte der Studierenden fand eine Lehrveranstaltung, die sie an dritter Stelle eintragen konnten.

Das Einführungsproseminar geht als klarer Sieger bei der Reihung jener Lehrveranstaltungen, die zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen, hervor (siehe Tabelle 4) Sowohl von den Studierenden aus der Eingangs- als auch aus der Endphase wurde dies häufig genannt.

Die Studierenden aus der Eingangsphase reihten auf Platz 2 und 3 noch weitere Lehrveranstaltungen des StEOP-Moduls, wie die Einführungsvorlesungen „Grundbegriffe der Ökonomie“ und „Einführung Physiogeographie“. Die Studierenden der höheren Semester konnten bereits aus einem größeren Pool besuchter Lehrveranstaltungen auswählen, wobei sich neben den am öftesten genannten „Übungen zur Unterrichtsplanung“ auch wieder das Einführungsproseminar und „Fachdidaktik 2“ durchsetzten.

Am wichtigsten (1. Stelle) trugen Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Fachdidaktik zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend der forschungsrelevanten Perspektiven bei. Zwei Drittel der genannten Lehrveranstaltungen konnten dem fachdidaktischen Bereich und lediglich ein Drittel dem fachwissenschaftlichen Bereich zugeordnet werden.

f) Faktoren, für ein erweitertes Kritikverständnis

Aus der Sicht der Autorin und nach Überprüfung der Mittelwerte mit Hilfe statistischer Tests auf signifikante Ergebnisse spielt bei den Faktoren, die zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven beitragen, tendenziell die Studienphase eine Rolle. Der Signifikanzwert im Zuge des Pearson'schen Chi-Quadrat-Tests näherte sich lediglich beim Mittelwertvergleich dieser Variablen an die nötige 5 %-Grenze (p = 0,101).

Als wichtige Faktoren (siehe Abb. 22), die nach Meinung der befragten Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis, wurden am öftesten die Lehrveranstaltungsleitung (≙ 30,4 %), das Interesse an Lehrinhalten (≙ 27,7 %) und die Diskussion mit StudienkollegInnen (≙ 18,8 %) genannt. Der Lehrveranstaltungstyp (≙ 6,3 %), die Ziele der Lehrveranstaltung (≙ 5,2 %) und die investierte Zeit außerhalb der Lehrveranstaltung (≙ 5,2 %) spielen nur bei wenigen Personen eine Rolle für das Kritikverständnis nach den ausdifferenzierten Perspektiven. Bei dieser Frage konnten die Studierenden, zwei Faktoren ankreuzen, insgesamt konnten so 191 Werte bei der Auswertung berücksichtigt werden.

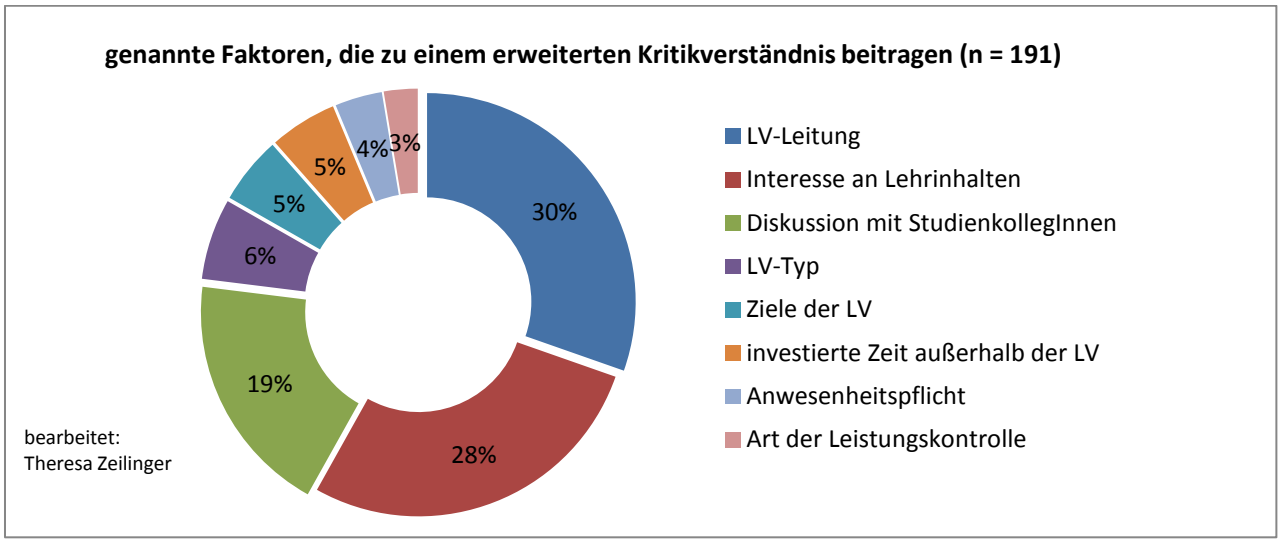

Abb. 22: Die wichtigsten Faktoren, die aus Sicht der Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen

Die Art der Leistungskontrolle (≙ 2,6 %) und die Anwesenheitspflicht (≙ 3,7 %) hat für die befragten Studierenden kaum eine Bedeutung.

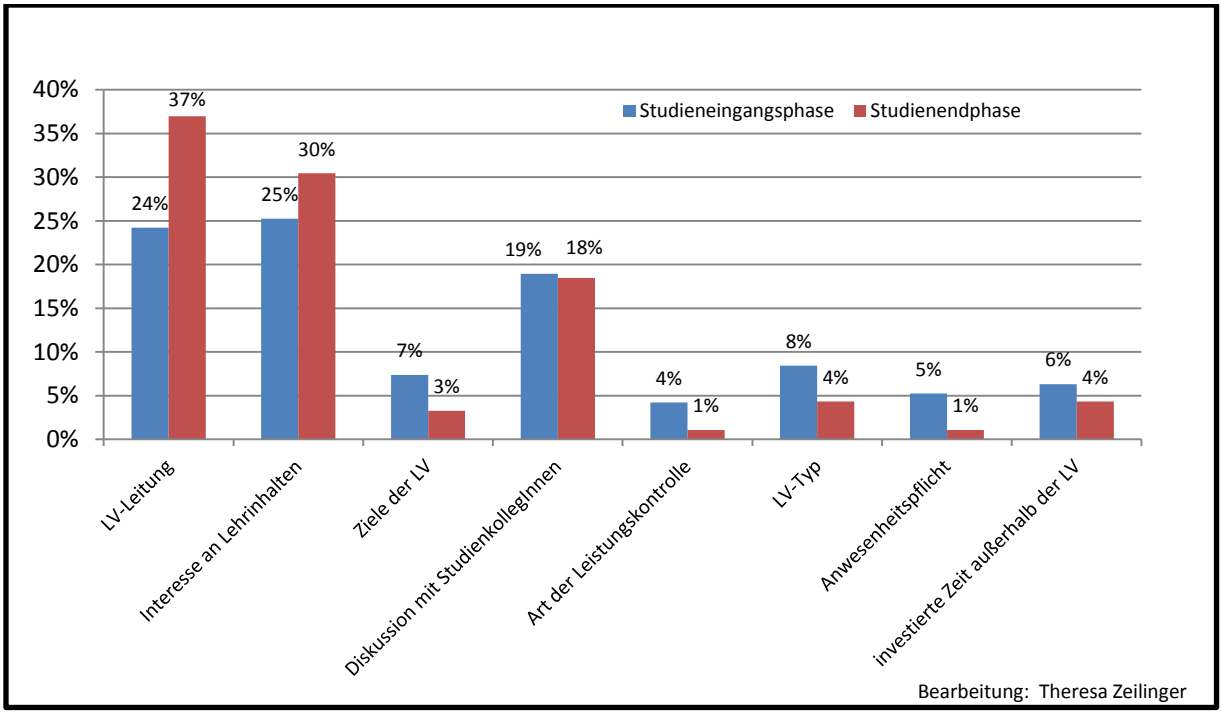

Abb. 23: die Faktoren, die am meisten zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen – Gruppen Eingangs-/Endphase

Auf Abb. 23 ist zu erkennen, dass es bei den Nennungen der Faktoren kaum Unterschiede zwischen den Personen aus der Studieneingangs- und Studienendphase gibt. Für die höheren Semester kommt primär der lehrveranstaltungsleitenden Person eine größere Bedeutung zu. Weiters fällt noch ins Auge, dass Befragte aus der Studieneingangsphase die Art der Leistungskontrolle, den Lehrveranstaltungstyp und die Anwesenheitspflicht eher als einflussreiche Faktoren im Zuge eines erweitertem Kritikverständnis ansehen, als die Studierenden aus der Endphase.

g) Schulnote

Die Studierenden bekamen im Zuge der Befragung die Aufgabe sich selbst zu benoten. Es ging dabei darum, wie gut sie zwischen den drei ausdifferenzierten Perspektiven von Kritik unterscheiden können.

Häufigkeitsverteilungen

Bei den Ergebnissen liegt der Modalwert bei 4, was bedeutet, dass die Note 4, die häufigste Note in der Notengebung der befragten Personen war. 60 Personen – mehr als die Hälfte der Befragten - benoten sich mit einem „Genügend“ oder „Nicht Genügend“.

Von den 100 Personen (2 fehlende Werte), die diese Frage beantworteten, benoteten sich 27 % mit „Befriedigend“, 11 % mit einem „Gut“ und 2 % mit einem „Sehr gut“ (vgl. Tabelle 5 und Abb. 24).

Tabelle 5: Verteilung Variable "Schulnote"

Schulnote	Anzahl
1	2
2	11
3	27
4	40
5	20
Gesamt	**100**
Fehlend	2

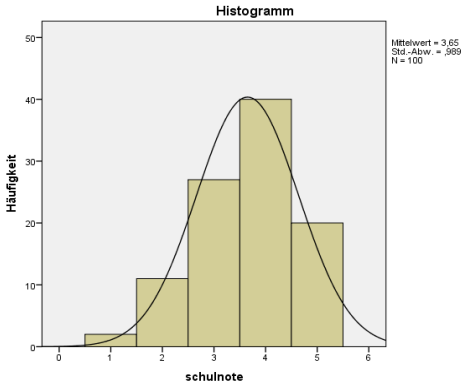

Abb. 24: Histogramm der Häufigkeiten der gegebenen Schulnoten

Zusammenhänge mit den soziodemographischen Daten

Der T-Test bestätigt Mittelwertunterschiede in der Notengebung zwischen den befragten Personen aus der Studieneingangs- und der Studienendphase. Die Nullhypothese, dass der Mittelwert der Personen aus der Studieneingangsphase gleich dem Mittelwert der Personen aus der Studienendphase ist, muss verworfen werden ($p \leq 0{,}05$).

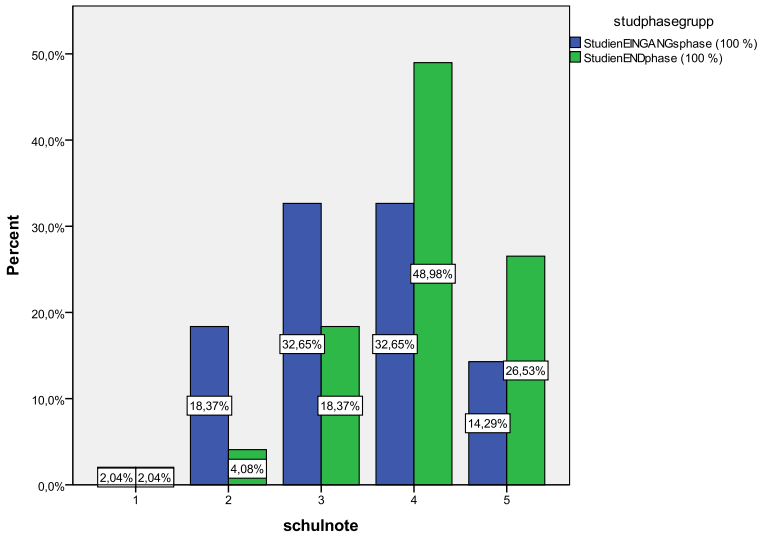

Abb. 25: Balkendiagramm der Variable "Schulnote" - Vergleich Studienphase

Auch bei genauerer Betrachtung des Tests nach Spearman-Rho kann eine positive mittlere Korrelation ($r = 0{,}288$) mit hoher Signifikanz ($p \leq 0{,}01$) festgestellt werden. Je niedriger der Wert in der Studienphase (1 = Eingangsphase, 2 = Endphase), desto niedriger die Schulnote. Studierende in der Endphase benoten sich folglich schlechter als jene in der Eingangsphase (siehe Abb. 25).

Dies könnte daran liegen, dass die Studierenden in der Eingangsphase die verschiedenen Perspektiven des Kritikbegriffes besser kennen als die Studierenden in der Endphase. Bei der Überprüfung des Zusammenhangs der Studienphase und des Bekanntheitsgrades der jeweiligen Perspektiven konnten jedoch keine signifikanten Korrelationen bestätigt werden. Auf Abb. 26 sind Unterschiede in der Notengebung zwischen den traditionellen Geschlechterkategorien zu erkennen. Der Mittelwert von 3,41 der Schulnoten der Männer ist niedriger als der Mittelwert der Frauen (≙ 3,73), doch der statistische Mittelwertvergleich mit Hilfe des T-Tests konnte keine signifikanten Unterschiede ($p \geq 0{,}05$) zwischen den Schulnoten von Frauen und Männern bestätigen. Die Nullhypothese, dass die Notengebung von Männern und Frauen gleich ist, muss angenommen werden.

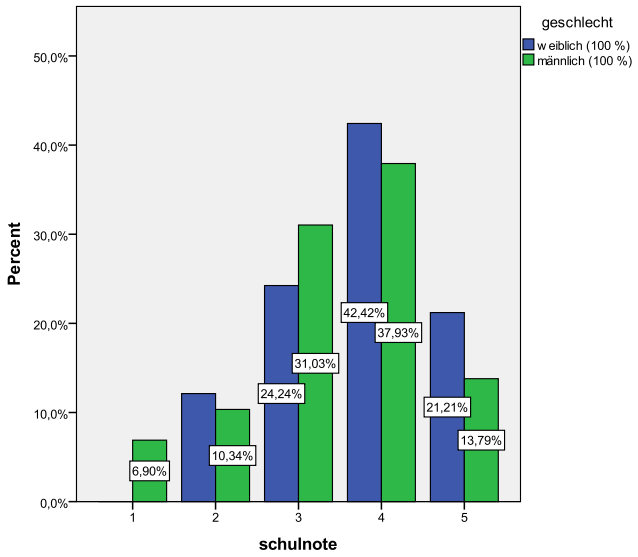

Abb. 26: Balkendiagramm der Variable "Schulnote" - Vergleich w/m

Auch eine mögliche positive Korrelation zwischen den besuchten Schultypen der Probanden und der Schulnote konnte nicht festgestellt werden.

Zusammenhänge mit den forschungsrelevanten Kritikperspektiven

Signifikante Ergebnisse ($p \leq 0{,}05$) weist die einfaktorielle Varianzanalyse zwischen jenen Gruppen auf, die die Kritikperspektiven im Verständnis des kritischen Rationalismus und der kritischen Gesellschaftstheorie verschieden gut kennen. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % kann behauptet werden, dass sich die Notengebung der befragten Personen, die den kritischen Rationalismus bzw. die kritische Gesellschaftstheorie besser kennen und Personen, die jene weniger gut kennen, signifikant unterscheidet.

Der Test nach Spearman-Rho bestätigt ebenso diese Korrelation. So tritt ein negativ geringer Zusammenhang der Schulnote mit dem Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus ($r = -0{,}328$) und der kritischen Gesellschaftstheorie ($r = -0{,}383$) auf (jeweils $p \leq 0{,}001$), wie auch auf Abb. 27 zu sehen ist.

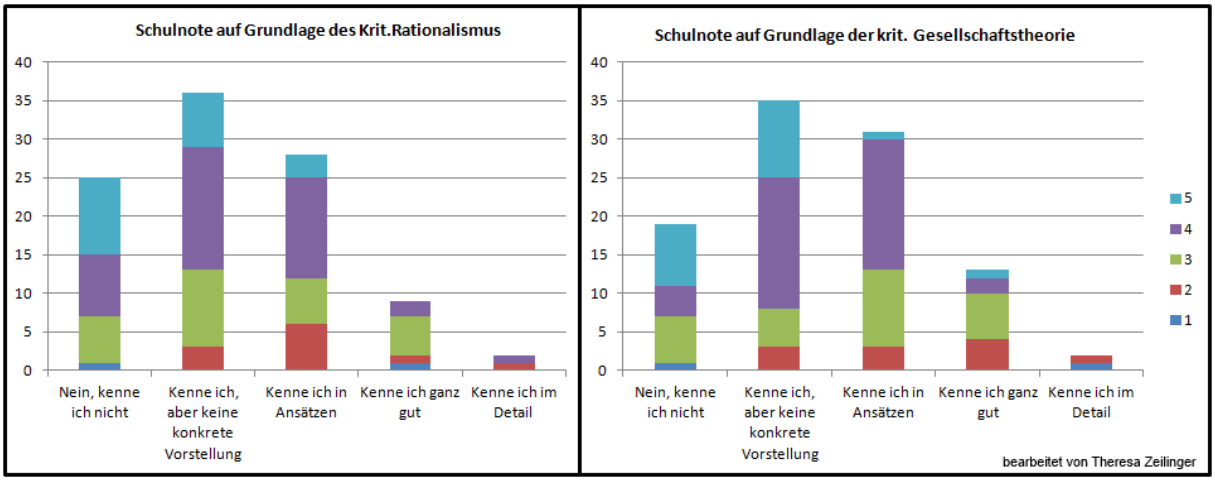

Abb. 27: Selbstbenotung der Studierenden auf Grundlage des krit. Rationalismus und der krit. Gesellschaftstheorie

Die Varianzen können durch genauere Betrachtung der Regressionsanalyse begründet werden, wobei sich die selbstgegebenen Noten durch den jeweiligen Bekanntheitsgrad dieser zwei genannten Theorien erklären lassen ($p \leq 0{,}001$). Das Bestimmtheitsmaß nach Nagelkerke erklärt 26,3 % der gegebenen Schulnoten durch den Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus und der kritischen Gesellschaftstheorie ($R^2 = 0{,}263$). Die Untersuchung der Parameterschätzungen zeigt, dass vor allem die Bekanntheitsgrade der kritischen Gesellschaftstheorie einen signifikanten Einfluss auf die Notengebung aufweisen.

Je höher der Bekanntheitsgrad der kritischen Gesellschaftstheorie ist, desto eher benoten sich die Befragten besser.

Zusammenhänge mit kritisch-mehrperspektivischem Denken & Handeln

Ebenso hat die einfaktorielle Varianzanalyse gezeigt, dass sich das kritisch-mehrperspektivische Denken und Handeln der befragten Studierenden auf die Selbstbenotung - wie gut die Personen die ausdifferenzierten Kritikperspektiven unterscheiden können - auswirkt.

Bei Überprüfung möglicher Korrelationen konnten (wie auf Tabelle 6 ersichtlich) negative Zusammenhänge bestätigt werden. Dies liegt daran, dass die Notengebung von 1 bis 5 verläuft und so eine bessere Note (also der niedrigere Wert) mit höheren Werten im Bezug auf kritisch-mehrperspektivisches Denken und Handeln korrelieren.

Geringe Korrelationen ($r \leq 0{,}5$) werden bei der Schulnote und der Wichtigkeit entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik im Alltag sowie im Unterricht bewusst zu handeln ($r = -0{,}249$, $p \leq 0{,}001$), der Fähigkeit Fragestellungen kritisch-mehrperspektivisch zu formulieren ($r = -0{,}342$, $p \leq 0{,}001$), der Häufigkeit einer entsprechenden Reflexion von Fragestellungen besuchter Lehrveranstaltungen ($r = -0{,}270$, $p \leq 0{,}001$) und dem gewünschten Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen ($r = -0{,}203$, $p \leq 0{,}001$) erkannt.

Tabelle 6: Zusammenhänge Denk-&Handlungsweisen und Schulnote

Korrelationen (nach Spearman's rho)					
		Bewusster krit.-mehrp. Umgang	Fragestell. krit-mehrp. formulieren	Fragestell. krit.-mehrp. reflektieren	Krit.-mehrp. Auseinandersetz.
Schulnote	r	-,249*	-,342**	-,270**	-,203*
	Sig	,014	,001	,007	,044
	N	97	97	98	98

Unter Verwendung der Regressionsanalyse bestätigt eine höchst signifikante Verbesserung ($p \leq 0{,}001$) dieses Modells durch die genannten Faktoren. Der ordinalen Regression zufolge lassen sich 39,5 % der Varianz der gegebenen Schulnoten auf Grundlage dieser Faktoren erklären (Nagelkerke's $R^2 = 0{,}395$). Die Untersuchung der Parameterschätzungen zeigt, dass

die Antwortkategorien der Frage nach der Fähigkeit Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend diesen Perspektiven formulieren zu können, höchst signifikante Einflüsse auf die Schulnote haben. Ebenso beeinflussen alle Antwortkategorien der Frage nach dem gewünschten Ausmaß einer entsprechenden Auseinandersetzung zumindest signifikant die Notengebung der Probanden. Die bevorzugte Höhe des Arbeitsaufwands in Lehrveranstaltungen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Schulnote.

Es kann behauptet werden, dass die Schulnoten jener Studierenden, die Fragestellungen besser zu schulgeographischen Inhalten nach den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik formulieren können, die häufiger in Lehrveranstaltungen entsprechend reflektieren, die ein bewusstes kritisch-mehrperspektivisches Handeln für eher wichtig halten und die ein höheres Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung bevorzugen; besser sind als von jenen, die dies weniger tun.

Zwischenfazit

Generell kann gesagt werden, dass sich die Studierenden in der Endphase schlechter in ihrer Fähigkeit, die forschungsrelevanten Perspektiven zu unterscheiden, benoten als die Studierenden aus den jüngeren Semestern. Unterschiede innerhalb anderer Kategorien konnten nicht nachgewiesen werden.

Die Notengebung der befragten Personen hängt jedoch wesentlich davon ab, wie gut die Probanden den kritischen Rationalismus beziehungsweise die kritische Gesellschaftstheorie kennen. Es hat sich herausgestellt, dass Studierende, die mit der kritischen Gesellschaftstheorie und dem kritischen Rationalismus mehr vertraut sind, sich besser hinsichtlich ihrer Fähigkeit der Unterscheidung dieser drei Perspektiven benoten, als Studierende, denen diese Perspektiven weniger bekannt sind.

Die Unterscheidungsfähigkeit jener Studierenden, die die forschungsrelevanten Kritikperspektiven eher als handlungsleitende Vorgaben nutzen, ist besser als von den Studierenden, die von diesen weniger Gebrauch nehmen.

8. Diskussion

Schließlich findet die Diskussion der Ergebnisse statt, in welcher die in Kapitel 5. b) aufgezählten Fragen und Vermutungen im Zuge der Hypothesenüberprüfung bearbeitet werden und die gewonnenen Erkenntnisse der Untersuchung in die bestehenden Theorie einfließen.

a) Hypothesenüberprüfung

Da diese Untersuchung von der Theorie geleitet wird, dass es keinen beliebigen beziehungsweise undifferenzierten Kritikbegriff gibt, sondern sich dieser auf drei ausdifferenzierte Kritikperspektiven stützt (siehe Kapitel 3), interessierte vorrangig, ob den befragten GWK-Studierenden diese Perspektiven bekannt sind und ob es dabei Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Studienfortschritts gibt.

Frage 1: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es bei den Studierenden, das Wissen von den forschungsrelevanten Perspektiven des Kritikbegriffes betreffend?

Hypothese 1: Die Studierenden der Studien*end*phase verfügen über ein höheres konkretes Wissen in Bezug auf die drei ausdifferenzierten Kritikperspektiven als die Studierenden der Studien*eingangs*phase.

Da herausgefunden wurde, dass Personen aus der Studieneingangs- als auch aus der Studienendphase etwa gleichgewichtig den kritischen Rationalismus kennen, aber ansonsten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Phasen des Studiums bezüglich der Bekanntheitsgrade der Perspektiven entdeckt wurden, kann diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden.

Hypothese 2: Wenn Personen in der Studien*eingangs*phase sind, dann ist ihnen in Lehrveranstaltungen eine kritische Auseinandersetzung entsprechend den drei Perspektiven weniger wichtig, als Studierenden in der Studien*end*phase.

Es konnte nicht nachgewiesen werden, dass die unterschiedlichen Studienphasen einen Einfluss auf die Intensität kritischer Auseinandersetzung bei den Studierenden haben. Diese Hypothese kann also nicht bestätigt werden.

Hypothese 3: Wenn Studierende eine AHS absolviert haben, dann kennen sie aufgrund des Pflichtfachs „Philosophie“ die drei Perspektiven des Kritikbegriffes eher als Studierende, die eine BHS oder andere Bildungsanstalt besucht haben.

Diese Hypothese kann nur teilweise bestätigt werden, da erkannt wurde, dass Studierende, die an einer AHS maturierten, nicht alle drei Perspektiven des Kritikbegriffes besser als kennen. Der kritische Rationalismus weist nur tendenziell höhere Kenntnisgrade bei AHS - Schülerinnen und Schülern auf. Der gängige Kritikbegriff im Alltag und die kritische Gesellschaftstheorie sind bei den Studierenden mit AHS-Matura aber eher bekannt.

Hypothese 4: Wenn Studierende im städtischen Raum die Matura absolviert haben, dann ist ihnen in Lehrveranstaltungen eine kritische Auseinandersetzung entsprechend den drei ausdifferenzierten Perspektiven wichtiger, als jenen Studierenden, die im ländlichen Raum die Schule besucht haben.

Die Größe des Schulortes spielt dabei eine wesentliche Rolle. Nicht nur ein höheres Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung wird von den Studierenden aus größeren Schulorten bevorzugt, sondern Fragestellungen werden auch öfter entsprechend dieser Kritikperspektiven reflektiert. Diese Hypothese kann somit bestätigt werden.

Hypothese 5: Je besser die Studierenden die jeweiligen Perspektiven kennen, desto eher können sie ihrer Meinung nach zwischen diesen unterscheiden.

Da eruiert werden konnte, dass der Bekanntheitsgrad des Kritikbegriffs im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens bei der Benotung der Unterscheidungsfähigkeit der drei Perspektiven keinen Einfluss nimmt, kann diese Hypothese nicht zur Gänze bestätigt werden. Je mehr die Studierenden jedoch den kritischen Rationalismus und die kritische

Gesellschaftstheorie kennen, desto besser können sie, ihrer Meinung nach, zwischen den drei forschungsrelevanten Perspektiven unterscheiden.

Frage 2: Welchen Stellenwert hat Kritikfähigkeit bei den Studierenden?

Hypothese 6: Je besser die Studierenden die Perspektiven des Kritikbegriffes kennen, desto wichtiger ist es ihnen im Alltag sowie im Unterricht bewusst danach zu handeln.

Diese Vermutung kann lediglich bezüglich des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus aufgestellt werden. Keine der Bekanntheitsgrade der anderen Perspektiven beeinflusst den Stellenwert des bewussten kritisch-mehrdimensionalen Handelns.

Hypothese 7: Je besser Studierende die drei Perspektiven des Kritikbegriffes kennen, desto eher können sie Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten entsprechend dieser Kritikbegriffe formulieren.

Der Bekanntheitsgrad der Perspektiven wirkt sich nicht signifikant genug auf diese Fähigkeit aus. Somit kann Hypothese 7 nicht bestätigt werden.

Hypothese 8: Je höher das Ausmaß der kritischen Auseinandersetzung von den Studierenden bevorzugt wird, desto mehr Arbeit sind sie bereit, für eine Lehrveranstaltung aufzuwenden.

Für die Bereitschaft mehr oder weniger Arbeit für eine Lehrveranstaltung aufzuwenden, konnten keine Zusammenhänge gefunden werden. Diese Hypothese kann nicht bestätigt werden.

Frage 3: Welche Ausbildungsbereiche des Diplomstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde-Lehramt“ an der Universität Wien tragen wesentlich zu einem erweiterten Kritikverständnis bei?

Hypothese 9: Wenn eine Lehrveranstaltung aus dem fachdidaktischen Bereich besucht wird, dann trägt sie eher zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend den drei ausdifferenzierten Perspektiven bei, als eine Lehrveranstaltung aus einem fachwissenschaftlichen Bereich.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

Hypothese 10: Wenn eine Lehrveranstaltung in der Einschätzung der Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis nach den drei Perspektiven beiträgt, dann wird dies von den Studierenden der lehrveranstaltungsleitenden Person zugemessen.

Diese Hypothese kann bestätigt und erweitert werden. 28 % der Befragten finden weiters, dass das Interesse an den Lehrinhalten von großer Bedeutung ist und fast 20 % der Studierenden geben an, dass eine Diskussion mit Studienkolleginnen und –kollegen eine wichtige Rolle dabei spielt.

b) Konkretes Wissen über die forschungsrelevanten Perspektiven

Der Kritikbegriff in den ausdifferenzierten Perspektiven ist dem Großteil der Studierenden weder gut noch im Detail bekannt. Über einen hohen Bekanntheitsgrad kann sich am ehesten der Kritikbegriff im Verständnis des alltagsüblichen Kritisierens erfreuen. Dass jedoch 15,7 % der Studierenden angeben, diesen Begriff, der sich lediglich auf die Dimension des subjektiven Alltagsverständnisses von Kritik bezieht, nicht kennen, lässt weitere Vermutungen zu. Die Autorin schließt daraus, dass diese Personen annehmen, dass sie eine Theorie mit gleichem Namen kennen sollten, welche allerdings real nicht existiert (siehe Kapitel 6.a). Diese Perspektive wird im Rahmen der Untersuchung unter dem noch weniger verbreiteten Kritikbegriff der zeitgenössischen Gesellschaft (vgl. BAUMANN 2003) eingeordnet. Um diese Fehlannahme – des Vorhandenseins einer Theorie mit dem Namen „alltagsübliches Kritisieren“ zu vermeiden, wurde im Vorfeld der Befragung der Terminus „Kennst du folgende Theorie des Kritikbegriffes?“ zu „Kennst du folgende Perspektive des Kritikbegriffes?“ geändert. Nichtsdestotrotz gaben 16 der befragten Studierenden an, den Kritikbegriff, der in ihrem Alltag üblicherweise überall dort Anwendung findet, wo Unzufriedenheit über einen Zustand, eine Situation oder eine Leistung herrscht, nicht zu kennen.

Die meisten Studierenden haben von der kritischen Gesellschaftstheorie und dem kritischen Rationalismus entweder noch gar nichts gehört, haben keine konkrete Vorstellung davon oder kennen diese – im besten Fall – wenigstens ansatzweise. Nur wenige sind mit diesen Theorien gut oder sogar im Detail vertraut. Dass die Bekanntheitsgrade der kritischen Gesellschaftstheorie und des kritischen Rationalismus korrelieren, kann durch Erwähnungen in den jeweiligen Konzeptionen in Form von Vorwürfen gegenüber der anderen Theorie begründet werden. (vgl. BORELLI 2003: 142) Auch der Bekanntheitsgrad der Perspektive des alltagsüblichen Kritisierens korreliert mit diesen. Es könnte also sein, dass das alltagsübliche Kritisieren bei vorhandenem Wissen über die anderen Kritiktheorien differenziert werden kann.

Die universitäre Ausbildung scheint auf die Bekanntheit der Perspektiven keinen Einfluss zu nehmen. Es konnte sogar herausgefunden werden, dass Studierende mit dem kritischen Rationalismus eher noch zu Beginn des Studiums vertraut sind. Dies könnte daran liegen, dass sie den kritischen Rationalismus zeitnah in der Schule gelernt haben und ihnen besser in Erinnerung ist, als den Studierenden in der Endphase, deren Schulzeit (und eventuell der „Philosophie"-Unterricht) schon weiter zurückliegt. Die Präsenz der Kritiktheorie sollte jedoch über die Semester ausgebaut werden und nicht stagnieren. (vgl. KRUSE 2010: 67; PAUL und ELDER 2003: 4) Es ist sogar erschreckend, dass einige der Studierenden während des Geographiestudiums nicht mit macht- und herrschaftskritischen Theorien konfrontiert worden sind. (vgl. Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie 2008: 51)

Der eben erwähnte „Philosophie"-Unterricht dürfte auch eine bedeutende Rolle bei der Bekanntheit der Perspektiven spielen. Denn Studierenden, die eine AHS besucht haben, sind die Perspektiven vertrauter als ihren Kolleginnen und Kollegen, die an einer BHS oder andere Bildungsstätte maturiert haben. Wie im Kapitel 3.c) begründet wurde, kann dies durch den Pflichtgegenstand „Philosophie" in der 8. Schulstufe der AHS erklärt werden, in welchem die kritischen Theorien durchgenommen werden sollten. In der BHS und anderen Bildungsstätten, wie beispielsweise der Volkshochschule, stellt Philosophie kein verpflichtendes Fach dar und in anderen Unterrichtsfächern gehören die kritischen Theorien nicht zu den Bestandteilen des Lehrplans bzw. zu den Inhalten der Lehrbücher. Da sich die Studierenden aus der BHS und anderen Bildungsstätten primär durch lineare Denkprozesse auszeichnen, sollte auch im regulären Unterricht dieser Schultypen ein verstärktes Augenmerk auf ein differenziertes Kritikverständnis gerichtet werden.

Da diese Theorien, die für ein bewusstes mehrperspektivisches Kritikverständnis eine wichtige Rolle spielen, bei vielen GWK-Studierenden kaum bekannt sind (vgl. VIELHABER 2002: 13), kann daraus geschlossen werden, dass das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit" im Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde" sowie in späterer Folge durch die angehenden Lehrpersonen in der Schule vorwiegend im Zuge einer

Beliebigkeitsdidaktik vermittelt wird. Auch SCHIEFNER-ROHS (2012: 31) konnte im Zuge ihrer Studie feststellen, dass die Kritikbegriffe und –theorien an der Universität kaum bekannt sind und ihre Vermittlung die weitaus größeren Sorgen bereitet.

c) Die Vertreter der Kritikperspektiven

Frage 2 des Fragebogens überprüfte, ob der Bekanntheitsgrad der jeweiligen Perspektive und die Zuordnung der Vertreter übereinstimmten. Großteils konnten die Vertreter entweder gar nicht oder nicht richtig zugeordnet werden. Interessant ist, dass die GWK-Studierenden insbesondere Karl Popper und Max Horkheimer besser kannten. Den Studierenden der höheren Semester war hingegen nicht Horkheimer sondern Theodor W. Adorno mehr bekannt. Auch das gegensätzliche Verhalten vom hohen Bekanntheitsgrad des kritischen Rationalismus in der Studieneingangsphase und dem hohen Bekanntheitsgrad von Popper in der Studienendphase wirft Rätsel auf. Eigentlich sollten diese Bekanntheitsgrade korrelieren, da bei besserer Kenntnis der Kritikperspektive auch der jeweilige Vertreter bekannt sein müsste (vgl. Kapitel 6. a). Für diese Ergebnisse können keine Erklärungen gefunden werden.

d) Kritikperspektiven als Nutzung handlungsleitender Vorgaben

Bei allen fünf Fragen über die Nutzung der forschungsrelevanten Perspektiven als handlungsleitende Vorgaben wird klar, dass keine starken Ausprägungen in die eine oder andere Seite vorhanden sind. Die Anzahl der Antwortalternativen ermöglicht dem Großteil der befragten Personen die „Goldene Mitte“ zu wählen, um sich beispielsweise nicht als „fauler“ oder „unkritischer“ Student oder Studentin outen zu müssen. Außerdem wird – wie bereits erwähnt - angenommen, dass jene Studierenden bei den Antwortkategorien im unteren Bereich mit negativen gesellschaftlichen Sanktionen rechnen (beispielsweise von Sitznachbarn oder von der befragungsleitenden Person während der Befragung) und tendieren im mittleren Bereich zu kreuzen um sich „normal“ darzustellen. (vgl. HOLM 1975: 59, 83 und MUMMENDEY 2008: 47, 165) Es wird vermutet, dass Studierende kaum mit dem Ankreuzen einer zu hohen Antwortkategorie reagieren, da dies für die

befragten Personen selbst als Lüge wahrgenommen werden würde. Doch eine Anpassung der Antworten, um in der Gesellschaft positive Sanktionen zu erfahren, kommt der ursprünglichen Wahrheit am nähesten und stellt im engeren Sinn keine Lüge dar. (vgl. MUMMENDEY 2008: 165)

Fast allen Studierenden ist ein bewusstes Handeln nach den forschungsrelevanten Perspektiven relativ wichtig bis wichtig, was wiederrum nicht im Einklang mit dem Bekanntheitsgrad der Perspektiven steht. Viele der Studierenden kennen die Perspektiven nicht und meinen trotzdem, dass ihnen das Handeln danach relativ bis sehr wichtig ist. Dies liegt scheinbar daran, dass sie sich selbst beziehungsweise vor der Gesellschaft nicht als unkritisch darstellen möchten und die Frage wohl nicht in Anbetracht der forschungsrelevanten Perspektiven beantworten.

Wie die Ergebnisse - unter Berücksichtigung der im Vorfeld erwähnten Aspekte der Antworttendenzen - bestätigen, wird klar, dass Studierende Fragestellungen öfters kritisch-mehrperspektivisch reflektieren, wenn sie ebenso in der Lage sind, diese zu formulieren. Eine dementsprechende Formulierungsfähigkeit von Fragestellungen hängt scheinbar davon ab, wie wichtig den Studierenden das bewusste Handeln nach den ausdifferenzierten Kritikperspektiven ist. Und in weiterer Folge resultiert das bevorzugte Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung in Lehrveranstaltungen aus diesen Punkten. Der bevorzugte Arbeitsaufwand in Lehrveranstaltungen ist von diesen jedoch unabhängig. Es kommt zu keinen Extremausprägungen und die Mehrheit der Antworten befindet sich im scheinbaren Mittelmaß. (vgl. HOLM 1975: 59) So kann nicht behauptet werden, dass GWK-Studierende eine kritisch-mehrperspektivische Auseinandersetzung eher unwichtig bzw. sehr wichtig halten. Oder auch nicht, dass sie, wie es beispielsweise von KRUSE (2010a: 60) angenommen wird, eher einen geringen Arbeitsaufwand in Lehrveranstaltungen bevorzugen.

Aufschlussreich ist weiters, dass sich Studenten besser als Studentinnen in ihrer Fähigkeit einschätzen, Fragestellungen nach den forschungsrelevanten Perspektiven formulieren zu können. Da keine nachvollziehbaren Gründe dafür gefunden wurden, könnte dies an dem Phänomen der Selbstunterschätzung bei Frauen liegen. (vgl. BRAUN 2003: 42f)

Worüber in der Literatur leider keine Theorien ausfindig gemacht werden konnte, war die Frage, ob es bei der Nutzung der drei Kritikperspektiven als handlungsleitende Vorgaben Unterschiede zwischen Studierenden aus Schulorten mit unterschiedlich hoher Einwohnerzahl gab. Nun kann gesagt werden, dass eher Studierende aus Wien, Salzburg und anderen größeren Schulstädten Fragestellungen entsprechend den forschungsrelevanten Perspektiven reflektieren und eine höheres Ausmaß einer solchen Auseinandersetzung in Kursen bevorzugen als beispielsweise Studierende aus Oberpullendorf, Ried im Innkreis oder anderen kleineren Schulstädten/-orten.

Da die Studienphasen keinen Einfluss auf diese Ergebnisse dieses Kapitels haben, scheint es wieder so zu sein, dass es während der universitären Lehramtsausbildung im GWK-Studium kaum zu einer Entwicklung bezüglich der Nutzung der forschungsrelevanten Kritikperspektiven beim Handeln und Denken zu kommen, obwohl dies im Zuge eines Studiums wünschenswert wäre. (vgl. KRUSE 2010a: 67; PAUL und ELDER 2003: 4)

e) GWK-Lehramtsstudium

Doch warum kommt es zu keiner kritisch-mehrdimensionalen Entwicklung im Laufe der universitären „GWK“-Lehramtsausbildung? Wie bereits die Durchsicht des derzeitigen GWK-Studienplans (siehe Kapitel 5.a) zeigte, hat sich das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ hauptsächlich im Bereich der Fachdidaktik verankert. Dass der – noch undifferenzierte - Kritikbegriff es überhaupt in die Statuten dieser Ausbildung geschafft hat, ist wohl der jahrzehntelangen Arbeit des ehrgeizigen „Fachdidaktik“-Teams des Wiener Instituts für Geographie und Regionalforschung zu verdanken (siehe Kapitel 3.d; vgl. PICHLER und VIELHABER 2012). Doch das Stundenausmaß des fachwissenschaftlichen und

scheinbar „unkritischeren“ Ausbildungsteils ist dreimal so hoch wie jenes des fachdidaktischen und „kritischeren“ Teils. (vgl. GWK-Studienplan 2002: 121)

Ein „inkohärenter Flickenteppich an Lehrinhalten und -veranstaltungen“ (KRUSE 2010a: 67) ist unvermeidbar, da es für die Dozentinnen und Dozenten scheinbar keine verpflichtenden institutsinternen Vorgaben bezüglich diverser Vermittlungsmethoden gibt. Lediglich die Lehrenden der Fachdidaktik GWK in Wien haben eine gemeinsame Orientierungshilfe formuliert, die eine Beliebigkeitsdidaktik an der Universität vermeiden soll. (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 1) Der Frage, warum die Lehrenden der Fachwissenschaften sich diesem Grundkonsens bezüglich didaktischer und methodischer Prinzipien nicht anschlossen, bin ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht nachgegangen.

Die Untersuchung stützt die Vermutung, dass mehrheitlich Lehrveranstaltungen aus dem fachdidaktischem Bereich zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen und viele der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen diesem Anspruch nicht genügen. Vor allem das verpflichtende Proseminar „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“ wird vom Gros der GWK-Studierenden für sehr bedeutend bezüglich eines mehrperspektivischen Kritikverständnisses eingestuft. Diese eine Lehrveranstaltung sitzt also zu Beginn des Studiums genau richtig und könnte als Grundstein einer Entwicklung kritischen Denkens gesehen werden, wie auch KRUSE (2010a: 67) „kritisches Denken als Ausgangs-, nicht als Endpunkt“ eines Studiums sieht. Von den Studierenden, die sich eher am Ende ihres Studiums befinden und eine Vielzahl von Kursen besucht haben, werden noch weitere fachdidaktische Lehrveranstaltungen genannt. So können sich auch die „Übungen zur Unterrichtsplanung“, „Fachdidaktik 1“ sowie „2“ im oberen Ranking behaupten. Diese Kurse, die rund 10 von insgesamt 102 Semesterstunden im Studium ausmachen (vgl. GWK-Studienplan 2002: 6), wirken nicht wie eine gute Ausgangsbasis, sondern eher wie ein Tropfen auf dem heißen („unkritischen“) Stein. Hinzuzufügen bleibt die Tatsache, dass viele Studierende keine drei Lehrveranstaltungen diesem Kriterium entsprechend auflisten konnten und die Personen der Studieneingangsphase wohl vermehrt drei ihrer bisher vier

besuchten Kurse des StEOP-Moduls, ohne alle nach dem geforderten Kriterium zu prüfen, aufreihten. Diese letztere Vermutung stützt sich auf beiläufige Gespräche mit den betroffenen Befragten.

Im GWK-Studium der Universität Wien tragen in erster Linie die Lehrenden persönlich zu einem erweiterten Kritikverständnis bei. Auch KRUSE (2010a: 60) stellte bereits fest, dass sich die Kursleiterinnen und –leiter persönlich für oder gegen eine mehrperspektivische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik zu entscheiden haben. Eigenes Interesse an den Inhalten der Lehrveranstaltungen und Diskussionen mit anderen Studierenden wäre zwar aus Sicht der Studierenden wichtig, doch gehen diese bei einer Vielzahl der Lehrveranstaltungen des GWK-Studiums wohl unter. Ansonsten würde es den befragten Personen wahrscheinlich leichter fallen, Kurse zu finden, die zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen. Auch KRUSE (2010a: 60) geht davon aus, dass eigenes Interesse kaum eine Rolle spielt und die Abhandlung einer Kursliste im Vordergrund steht. Wie VIELHABER (1986: 116) bereits vor Jahrzehnten bekräftigte, schließt man das GWK-Studium in Wien zügiger ab, wenn eigenständige Studien und eine kritische Auseinandersetzung außen vor bleiben und die bloße Aneignung des prüfungsrelevanten Stoffes im Mittelpunkt steht. Aus der Sicht der Autorin, trifft diese Aussage zwar nicht mehr auf das gesamte Studium, aber auf eine Mehrzahl der meist fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zu.

f) Benotung

Aufschlüsse geben auch die selbstgegebenen Schulnoten der Studierenden. Wie VIELHABER (2002: 13) und die Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie (2008: 51) bereits erläuterten, fehlt den meisten Studierenden ein theoretisches Grundgerüst bezüglich verschiedener kritischer Ansätze. So ist es auch nicht überraschend, dass die forschungsrelevanten Kritikperspektiven kaum bekannt sind beziehungsweise von mehr als der Hälfte nicht unterschieden werden können. Eine Unterscheidung gelingt klarerweise jenen Studierenden besser, die die forschungsrelevanten Perspektiven besser kennen.

Ihrer mangelnden Unterscheidungsfähigkeit bezüglich dieser drei Perspektiven sind sich die Studierenden aus den höheren Semestern eher bewusst als die Kolleginnen und Kollegen aus den jüngeren Semestern. Da aber die jüngeren Semester – der vorliegenden Untersuchung zufolge – tendenziell (jedoch nicht signifikant) mit dem kritischen Rationalismus besser vertraut sind, könnte sich dies auch auf die bessere Selbstbenotung auswirken. Es ist erschreckend, dass sich die meisten der Studierenden aus den höheren Semestern mit einem Genügend benoten und kaum in der Lage sind, die ausdifferenzierten Kritikbegriffe zu differenzieren. Dieses Ergebnis deutet Missstände im theoretischen Grundlagenbereich des Kompetenzsegments „Kritikfähigkeit" im Zuge der universitären GWK-Ausbildung an.

Das Phänomen der Selbstunterschätzung der Frauen könnte sich auch bei der Notengebung wieder deutlich gezeigt haben, da es tendenziell (aber nicht signifikant) so ist, dass die selbstgegebenen Noten der Frauen schlechter als jene der Männer sind. (vgl. BRAUN 2003: 42f) Da beim Bekanntheitsgrad der ausdifferenzierten Perspektiven kein Unterschied zwischen den beiden traditionellen Geschlechterkategorien vorzufinden war, ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass Studenten besser als Studentinnen zwischen den drei Perspektiven unterscheiden können.

IV. Zusammenfassung und Ausblick

Die im Vorfeld der Untersuchung angesprochene Beliebigkeitsdidaktik, die leider noch immer in Lehr-/Lernprozessen auftaucht, soll durch ein theoriegestütztes Grundkonzept verhindert werden. (vgl. VIELHABER 2002: 12f) Vor allem mit dem Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ wird durch die fehlende Kenntnis grundlegender (!) Theorieansätze meist ungenau gearbeitet. (vgl. VIELHABER 2002: 13; SCHIEFNER-ROHS 2012: 31)

Auch viele der GWK-Studierenden – egal ob jüngere oder höhere Semester - der universitären Lehramtsausbildung in Wien kennen den kritischen Rationalismus und die kritischen Gesellschaftstheorie nicht oder haben davon keine konkrete Vorstellung. Nur sehr wenige der angehenden GWK-Lehrpersonen sind gut oder sogar perfekt in der Lage Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten nach diesen Perspektiven zu formulieren. Dadurch ist in den meisten Lehr-/Lernsituationen ein nur diffuses Arbeiten mit dem Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ im GW-Unterricht vorprogrammiert.

Doch wer trägt die Schuld für dieses fehlende Grundgerüst verschiedener Kritiktheorien bei den Studierenden? Wann und wo sollen Impulse kritisch-mehrperspektivischen Denkens im Rahmen der Fachdidaktik gesetzt werden? Sollten die Studierenden nicht schon zu Beginn des Studiums – von der Schule kommend – mit dem Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“ ausgestattet sein? Oder muss sich diese mehrperspektivische Kritikfähigkeit und dementsprechend das kritische Denken erst in allen Bereichen des (GWK-)Studiums durchsetzen, damit es von den Studierenden und angehenden Lehrpersonen wieder in die Schule getragen werden kann?

Die derzeitige universitäre Lehramtsausbildung des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Studiums in Wien hinkt hauptsächlich im fachwissenschaftlichem Bereich dem Anspruch hinterher zu einem erweiterten Kritikverständnis beizutragen. Obwohl die Mehrheit der Studierenden ein bewusstes Handeln nach den ausdifferenzierten Kritikperspektiven für relativ wichtig bis wichtig haltet, kommt es bei den meisten nur manchmal zu einer kritisch-

mehrperspektivischen Reflexion der Fragestellungen in den Lehrveranstaltungen. Dies scheint im GWK-Studium nicht wirklich erforderlich zu sein, da fast ein Drittel der Studierenden sogar fast nie oder nie dementsprechend reflektiert.

Ob und inwieweit kritisch gedacht wird, ist überwiegend den GWK-Studierenden selbst überlassen, wobei vor allem die Lehrenden der Universität, das Eigeninteresse der Studierenden an den Lehrinhalten und Diskussionen mit andere Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen.

Das Kompetenzsegment „Kritikfähigkeit“, dessen Positionierung im Studienplan und in der Fachdidaktik des Lehramtsstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien hart erarbeitet wurde, muss aktuell im Zuge der Umstellung vom Diplom- zum Bachelorstudium um ihr Bestehen zittern. Die damit verbundenen Sparmaßnahmen und Vorgaben des Rektorats der Universität Wien glichen einer „Art rituellen Selbstverstümmelung bis Selbstmord“ (PICHLER 2014a für die beauftragte Studienkommission des Instituts für Geographie und Regionalforschung) Im Zuge dieser Umstrukturierungen war die Abschaffung des bereits vielfach erwähnten Proseminars „Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts“ im Gespräch. Dieser schmerzliche Verlust für die GW-Fachdidaktik konnte jedoch durch viel Engagement der Studienvertreter und der Arbeitsgruppe abgewendet werden und das begehrte Proseminar findet seinen neuen Platz wohl im 2. Semester des Studiums wieder. (vgl. PICHLER 2014b)

Das Herzstück der GW-Fachdidaktik bleibt zwar angeblich im neuen Lehramtscurriculum erhalten, doch wird ein erheblicher Qualitätsverlust der universitären Lehramtsausbildung erwartet. So kommt es weiter zu radikalen Kürzungen (und zu keiner Verbesserung im kritisch-mehrperspektivischen Sinne) im fachwissenschaftlichen sowie im fachdidaktischen Bereich. „Fachdidaktik 1“ wird zur Vorlesung und die Streichung der wirtschaftskundlichen Exkursion sowie fachdidaktischer Speziallehrveranstaltungen konnte nicht verhindert

werden. Im Rahmen der Wahlfächer sollen diese jedoch erhalten bleiben. (vgl. PICHLER 2014b)

Welche Auswirkungen diese Sparmaßen, das neue Bachelor- sowie Mastercurriculum und die ersten Lehramtsaufnahmeprüfungen (WS 2014/2015) auf die Qualität des Studiums, auf die kritische GW-Fachdidaktik und die „Kritikfähigkeit“ (im Sinne der forschungsrelevanten Perspektiven) der GWK-Studierenden haben wird, kann nur durch eine weitere Untersuchung in ein paar Jahren herausgefunden werden.

Literaturverzeichnis

ADORNO, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit.* Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

ASTLEITNER, H. (1998). *kritisches denken. – basisqualifikation für lehrer und ausbilder.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag.

ATTESLANDER, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

BAUMANN, Z. (2000). *Flüchtige Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.

BONO, E. d. (2010). *De Bonos neue Denkschule.* (M. Rometsch, Übers.) München: mvg Verlag.

BORRELLI, M. (2003). Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität. (D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting, & C. Winch, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik* (46), S. 142-154.

BRAUN, M. (2003). *Genauigkeit der Selbsteinschätzung beim Erwerb neuer Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontrollmeinung, Erfahrung, Selbstaufmerksamkeit, Ängstlichkeit und Geschlecht.* Bern: Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern.

BÜHL, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse.* Hallbergmoos: Pearson.

BUTLER, J. (2011). *Kritik, Dissens, Disziplinarität.* Zürich: Diaphenes.

DIEDERICH, J. (2003). Wie äußert sich Kritikfähigkeit im Unterricht? *Bildung und Erziehung* (3), S. 351-368.

Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates. (2008). Abgerufen am 13. April 2014 von EUR-Lex: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF

Feststellung der Eignung für das Lehramt an Schulen. (2014). Von Universität Wien Aufnahmeverfahren: http://aufnahmeverfahren.univie.ac.at/aktuelles/aktuellmeldungen-

detail/article/feststellung-der-eignung-fuer-das-lehramt-an-schulen/?tx_ttnews[backPid]=144474&cHash=091f22b5238ae6f93028ffc1cb2fd9ea abgerufen

FISCHILL, C. (2013). *Das Schulbuch 'PHILOsophie'.* Linz: Veritas.

FREIRE, P. (2002). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reimbek bei Hamburg: Rowohlt.

GWK-Lehrplan der AHS-Oberstufe. (2004). Abgerufen am 13. April 2014 von bmbf - Homepage: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf

GWK-Lehrplan der AHS-Unterstufe. (2000). Abgerufen am 13. April 2014 von bmbf - Homepage: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf

GWK-Studienplan. (2002). Abgerufen am 13. April 2014 von Institut für Geographie und Regionalforschung: http://geographie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_geo_raumforschung/Studienpl%C3%A4ne/StudienplLehramt04.pdf

Hochschule Luzern. (o.A.). *Rangkorrelation.* Von Empirical Methods: http://www.empirical-methods.hslu.ch/h-rangkorrelation.htm abgerufen

KAPLITZA, G. (1975). Die Stichprobe. In K. Holm, *Befragung I* (S. 136-178). München: Francke Verlag.

KAPLITZA, G., & VON KIRSCHHOFER-BOZENHARDT, A. (1975). Der Fragebogen. In K. Holm, *Die Befragung I* (S. 92-126). München: Francke Verlag.

KLAFKI, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Beltz.

KRUSE, O. (2010a). Kritisches Denken im Zeichen Bolognas: Rhetorik und Realität. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 45-80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

KRUSE, O. (2010b). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (19), S. 77-86.

LAHMER, K. (2013). *Kernbereiche der Philosophie – kompetent.* Wien: E. Dorner.

LUDWIG, C. (2013). *Kritische Theorie und Kapitalismus.* Wiesbaden: Springer VS.

MASSCHELEIN, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. (D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting, & C. Winch, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik , 46*, S. 124-141.

MEYER, M. A., & MEYER, H. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.

MUMMENDEY, H. D., & GRAU, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode.* Bielefeld: Hogrefe Verlag.

PAUL, R., & ELDER, L. (2003). *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente - ein Leitfaden im Taschenformat.* Abgerufen am 13. April 2014 von criticalthinking: http://www.criticalthinking.org

PETRI, G. (2003). *Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung.* Innsbruck-Wien: Studien Verlag.

PICHLER, H. (2014a). *E-Mail von Herbert Pichler an die Lehramtsstudierenden GWK.* (siehe Anhang), Wien.

PICHLER, H. (2014b). *E-Mail von Herbert Pichler an die Lehramtsstudierenden GWK.* siehe Anhang, Wien.

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

POPPER, K. (1994). *Alles Leben ist Problemlösen.* München: Piper.

POPPER, K. (2003). *Auf der Suche nach einer besseren Welt.* München: Piper.

PRADO, P. (2010). *Das Prinzip Universität (als unbedingtes Recht auf Kritik).* Zürich: Diaphenes.

RAITHEL, J. (2008). *Quantitative Forschung: ein Praxiskurs.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

RIBOLITS, E. (2004). *Pädagogisierung: die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Wien: Studien Verlag.

SCHIEFNER-ROHS, M. (2012). *Kritische Informations- und Medienkompetenz* (Bd. 566). Münster: Waxmann.

Schreibwerkstatt AK Kritische Geographie. (2008). Zwischen den Fronten!? Junge Kritische Geographie und Gesellschaftstheorie im 21. Jahrhundert. *geographische revue. Zeitschrift für Literatur und Diskussion* (10-2), S. 51-66.

SCHUSTER, W. (1998). Geografie und Wirtschaftskunde im Dienste lebenslänglicher Beschulung? Kritische Fachdidaktik gegen lebenslange Unmündigkeit. (K. Goetz, M. Heintel, & R. Kana, Hrsg.) *Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten* , S. 184-202.

SCHWEIGER, A. & LIPP, L. (2011). *Ornithologischer Anzeige.* Abgerufen am 13. April 2014 von Ornithologische Gesellschaft: http://og-bayern.de/?page_id=43

VIELHABER, C. (1986). 'Können' oder 'KENNEN' ? Zur Problematik d. Stofforientierung im GW-Unterricht aus d. Blickwinkel d. universitären Ausbildung. (H. Wohlschlägl, Hrsg.) *GW-Unterricht* (23), S. 116-129.

VIELHABER, C. (1989). Plädoyer für ein neues Kritikverständnis in der Fachdidaktik Geographie u. Wirtschaftskunde. *GW-Unterricht* (35), S. 1-7.

VIELHABER, C. (2002). Kritische Fachdidaktik G(eographie) und W(irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt. *GW-Unterricht* (86), S. 12-15.

Vorlesungsverzeichnis Lehramtsstudium - Unterrichtsfach "Geographie und Wirtschaftskunde". (2013/2014). Abgerufen am 13. April 2014 von Zentraler Informatikdienst der Universität Wien: http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=W2013

WINCH, C. (2003). Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung. (D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting, & C. Winch, Hrsg.) *Zeitschrift für Pädagogik* (46), S. 13-32.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Niveau 7 laut Europäischen Qualifikationsrahmen 2008 31

Abb. 2: Kurve der sozialen Wünschbarkeit (nach HOLM 1975: 83)..... 55

Abb. 3: Ortsgröße (gemessen an der Einwohnerzahl) der Befragten bezüglich ihres Schulorts 62

Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der Variable „Alltagskritik“ 63

Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der Variable „Kritischer Rationalismus“ 64

Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Variable „Kritische Gesellschaftstheorie“ 65

Abb. 7: Zuordnung "Popper" auf Grundlage der Schultypen..... 72

Abb. 8: Zuordnung „Popper“ und "Adorno" auf Grundlage der Studienphase 73

Abb. 9: Zuordnung des Vertreters "Popper" auf Grundlage des Bekanntheitsgrades des kritischen Rationalismus 74

Abb. 10: Häufigkeitsverteilung der Variable „Bewertung Kritischer Umgang“ (bewkritumgang) 78

Abb. 11: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. der Fähigkeit Fragestellungen nach den Perspektiven zu formulieren 79

Abb. 12: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. der Fähigkeit Fragestellungen in LV krit. zu reflektieren 79

Abb. 13: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. des gewünschten Arbeitsaufwands in LV..... 80

Abb. 14: Häufigkeitsverteilung der Werte bzgl. des gewünschten Ausmaßes der krit. Auseinandersetzung in LV 81

Abb. 15: Fähigkeit, Fragestellungen nach Kritikperspektiven zu formulieren - geschlechtsspezifische Gliederung..... 82

Abb. 16: Häufigkeit der kritisch-mehrp. Reflexion auf Grundlage der Schulorte nach Einwohnerzahl 84

Abb. 17: bevorzugtes Ausmaß einer kritisch-mehrp. Auseinandersetzung auf Grundlage der Schulorte nach Einwohnerzahl 84

Abb. 18: Gewünschtes Ausmaß einer kritisch-mehrp. Auseinandersetzung in LV auf Grundlage der der Bekanntheit der kritischen Gesellschaftstheorie 86
Abb. 19: Die relevantesten Kurse, für ein erweitertes Kritikverständnis (in der Studieneingangsphase) 93
Abb. 20: Die relevantesten Kurse, für ein erweitertes Kritikverständnis (in der Studienendphase) 94
Abb. 21: Lehrveranstaltungen (aus Fachdidaktik & Fachwissenschaften), die zu erweitertem Kritikverständnis beitragen auf Grundlage der Studienphase 95
Abb. 22: Die wichtigsten Faktoren, die aus Sicht der Studierenden zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen 97
Abb. 23: die Faktoren, die am meisten zu einem erweiterten Kritikverständnis beitragen – Gruppen Eingangs-/Endphase 98
Abb. 24: Histogramm der Häufigkeiten der gegebenen Schulnoten 99
Abb. 25: Balkendiagramm der Variable "Schulnote" - Vergleich Studienphase 99
Abb. 26: Balkendiagramm der Variable "Schulnote" - Vergleich w/m 100
Abb. 27: Selbstbenotung der Studierenden auf Grundlage des krit. Rationalismus und der krit. Gesellschaftstheorie 101

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Korrelationen der ausdifferenzierten Kritikperspektiven & Schultyp & Studienphase 70

Tabelle 2: Zusammenhänge verschiedener Denk- & Handlungsweisen bezüglich differenziertem Kritikverständnis 81

Tabelle 3: Zusammenhänge der forschungsrelevanten Kritikperspektiven und Denk-&Handlungsweisen 88

Tabelle 4: Reihung der Kurse (auf Liste nur LVs ab 5 Nennungen (=N)) - *bearbeitet von Autorin.* 92

Tabelle 5: Verteilung Variable "Schulnote" 99

Tabelle 6: Zusammenhänge Denk-&Handlungsweisen und Schulnote 102

Anhang

E-Mails

von Herbert Pichler an die Lehramtsstudierenden GWK
Februar 2014

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich schreibe nicht oft alarmierende Mails, das ist eins. In den letzten Monaten musste unter großem Zeitdruck (und in guter Kooperation mit der Studierendenvertretung) ein Studienplan für den Bachelor Lehramt neu erstellt werden, der aufgrund der rigigen Vorgaben unbefriedigende Einschnitte in der Fachwissenschaft und keinen Ausbau der Wirtschaftskunde und Fachdidaktik beinhaltet also unter dem Strich einen Qualitätsverlust gegenüber dem Status quo darstellt.

Nach dem heutigen Termin bei Vizerektorin Schnabl ist klar: Es wird weitere hochdramatische Einschnitte im neuen Curriculum geben. Aus Kostenberechnungsgründen (hier fallen uns die stark steigenden Studierendenzahlen auf den Kopf) sei die Bedeckung der Lehre unfinanzierbar, es muss NOCH EINMAL etwa ein Viertel der bezahlten Semesterwochenstunden gekürzt werden!

Konkret bedeutet dies die Streichung von prüfungsimmanenten LVs oder die Umwandlung dieser in Vorlesungen, die weitere Erhöhung der Teilungsziffern usw. Mehrfach ist davon die Fachdidaktik GW betroffen: Hier gibt es aus gutem Grund prüfungsimmanente LVs, hier brauchen wir kleiner Gruppengrößen… So wird es wohl das bewährte Einführungsproseminar im 1. Semester nicht mehr geben.

Wir haben nun zwei Möglichkeiten, entweder wir kürzen selbst, was einer Art rituellen Selbstverstümmelung bis Selbstmord gleichkommt oder das Rektorat kürzt linear.

Wir versuchen zu retten, was zu retten ist. Das Ergebnis ist in jedem Fall katastrophal, bedroht und betrifft auch Lehrveranstaltungen, die in der Evlauierung durch die Lehramtsstudierenden als die besten und praxisrelevantesten abschneiden.

Hier geht es um die Zukunft des Images und der Qualität der Lehramtsausbildung und des Faches GW. Bitte kontaktiert eure Studierendenvertretung, mobilisiert, werdet aktiv...

Liebe Grüße!

Herbert

Diese E-Mail enthält die Kopie einer Mitteilung von 'Moodle Universität Wien'.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

zunächst möchte ich mich für unterstützende Emails bedanken, die ich nach meinem letzten Mail bekommen habe.
Nach den Einsparungsvorgaben der Vizerektorin Schnabel (ergeben sich aus der in GW gut entwickelten Fachdidaktik mit „teuren" prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen, der neuen Bachelor-Struktur sowie aus den stark angestiegenen Studierendenzahlen) musste eine Sparvariante entwickelt werden. Dies wurde durch echte Streichungen von LVs, durch die Umwandlung von prüfungsimmanenten LVs in Vorlesungen sowie durch die Verschiebung im Studienplan in höhere Semester erreicht. Zudem wurde mit der Erhöhung von Teilungsziffern (Adaptierung der am Papier stehenden an die echten) sowie mit Synergieeffekten zum Bachelor Fachstudium gearbeitet. Dieser Entwurf wurde heute im Vizerektorat akzeptiert, damit ist man uns auch ein Stück weit entgegen gekommen.
Konkret hat dies nun folgende Auswirkungen:
Fast alle neue entworfenen LVs für den Bachelor Lehramt sind der Synergiefalle (Anpassung an Bachelor Fach) wieder zum Opfer gefallen,
Die Fachwissenschaft ist deutlich gekürzt und neben den Vorlesungen auf jeweils eine Übung (Physische, Human, Karto, Methoden) reduziert
Das Einführungsproseminar Einführung in die Praxis des kompetenzorientierten GW-Unterrichts konnte nur dadurch gerettet werden, dass es im neuen Curriculum in das zweite Semester geschoben wurde.
Die Fachdidaktik I wird in Zukunft eine Vorlesung sein müssen
Die wirtschaftskundliche Exkursion musste gestrichen werden
Die fachdidaktische Speziallehrveranstaltung musste gestrichen werden

Damit konnte der „Kern" der Fachdidaktik gerettet werden, wobei jede dieser Einsparungsmaßnahmen aus meiner Sicht einen schmerzlichen Verlust und damit eine Qualitätsreduktion bedeutet, so habe ich das auch deutlich kommuniziert. Über die Wahlfächer können die fachdidaktischen Speziallehrveranstaltungen weiter angeboten und angerechnet werden, die WIKU-Exkursion kann in Zukunft als echte Exkursion angeboten und angerechnet werden. Zudem muss das alte Lehramt Diplomstudium aus rechtlichen Gründen bis 2020 (!) parallel angeboten werden! Die Rahmenbedingungen waren existentiell bedrohlich aus Sicht der Fachdidaktik GW, so gesehen kann man mit dem Erreichten natürlich nicht zufrieden sein. Wir sind aber weiterhin eines jener Lehramtsstudien mit den meisten prüfungsimmanenten LVs im Curriculum, mit einer FD mit fast durchgängig prüfungsimmanenten LVs. Jetzt gilt es für mich einmal kurz durchzuatmen, denn der Master steht vor der Tür, hier ergibt sich die Chance ev. ein bis zwei neue fachdidaktische LVs zu platzieren.

Aus meiner Sicht ist die große Revolte, die bei einem Scheitern des heutigen Termins möglich gewesen wäre, damit vorläufig abgesagt. Es spricht natürlich nichts dagegen, die Öffentlichkeit darüber zu informieren, dass die Universitäten und speziell die Lehramtsstudiengänge chronisch unterfinanziert sind. Darüber dass die steigenden Studierendenzahlen der Qualität der Studiengänge auf den Kopf fallen, darüber dass genau darauf geschaut werden muss, ob sich die Lehrer/innenbildung NEU am Ende nicht nur als Einsparvariante entpuppt.

Die Vertreter/innen der Studierenden haben mit großem Engagement und Einsatz bis zum Letzten für die Qualität im Lehramtscurriculum gekämpft (und wurden mehrfach in der Arbeitsgruppe überstimmt). Ich möchte mich ausdrücklich für dieses konstruktive Engagement bedanken!
Zufrieden kann man mit einer Verschlechterung der Situation nie sein, aber die Katastrophe konnte mit einer gemeinsamen Anstrengung abgewendet werden.
Bleibt uns bitte weiter gewogen, unterstützt uns weiter wie bisher!
Liebe Grüße
Herbert Pichler

Fragebogen

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien mache ich eine Umfrage, in deren Rahmen untersucht wird, welche Vorstellungen und Einschätzungen es im Bezug auf kritische Denkperspektiven bei Studierenden des Lehramtstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde" an der Universität Wien gibt. Es würde mir sehr helfen, wenn du dich an dieser Umfrage beteiligst, und die Fragen entsprechend beantwortest. Die Befragung dauert etwa 10 Minuten. Die Daten dienen ausschließlich Analysezwecken im Rahmen meiner Diplomarbeit, und Einzeldaten werden nicht ausdifferenziert. Für deine Unterstützung danke ich recht herzlich!

Theresa Zeilinger

A. Fakten zum Kritischen Denken

1. *Kennst du folgende Perspektiven des Kritikbegriffes?*

	Kritik im Verständnis…..	Nein, kenne ich nicht	Kenne ich, aber keine konkrete Vorstellung	Kenne ich in Ansätzen	Kenne ich ganz gut	Kenne ich im Detail
a	….des alltagsüblichen Kritisierens	☐	☐	☐	☐	☐
b	…. des kritischen Rationalismus	☐	☐	☐	☐	☐
c	…. der kritischen Gesellschaftstheorie	☐	☐	☐	☐	☐

2. *Folgende Personen sind Vertreter welcher kritischen Orientierung?* (siehe Frage A.1)

Vertreter	Weiß nicht	a)	b)	c)
Jürgen Habermas	☐	☐	☐	☐
Karl Popper	☐	☐	☐	☐
Theodor Adorno	☐	☐	☐	☐
Max Horkheimer	☐	☐	☐	☐
David Miller	☐	☐	☐	☐

3. *Was bedeutet für dich persönlich kritisches Denken, wenn du spontan dazu Stellung nimmst?*

……

……

……

B. Kritisches Denken & Handeln

1. *Wie wichtig ist es dir, bewusst im Alltag sowie im Unterricht entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik* (siehe Frage A.1) *zu handeln?*

unwichtig				sehr wichtig
☐	☐	☐	☐	☐

2. *Bist du in der Lage Fragestellungen zu schulgeographischen Inhalten nach den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik zu formulieren?*

nicht in der Lage				perfekt in der Lage
☐	☐	☐	☐	☐

3. *Versuchst du Fragestellungen einer besuchten Lehrveranstaltung entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik zu reflektieren?*

nie				immer
☐	☐	☐	☐	☐

4. *Ich bevorzuge Lehrveranstaltungen in deren Rahmen mich der Arbeitsaufwand wie folgt beansprucht:*

sehr gering				sehr hoch
☐	☐	☐	☐	☐

5. *Ich bevorzuge Lehrveranstaltungen, die im folgendem Ausmaß eine Auseinandersetzung nach den ausdifferenzierten Perspektiven der Kritik anbieten:*

sehr gering				sehr hoch
☐	☐	☐	☐	☐

6. *Reihe die drei, deiner Meinung nach wichtigsten Lehrveranstaltungen deines bisherigen GWK-Studiums, die bei dir zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend den ausdifferenzierten Perspektiven beigetragen haben* (Nr. 1 ist die LV, die deiner Meinung nach am wichtigsten war)

1	
2	
3	

7. *Nenne die zwei für dich wichtigsten Faktoren, die deiner Meinung zu einem erweiterten Kritikverständnis entsprechend der ausdifferenzierten Perspektiven beigetragen haben:*

☐ LV-Leitung
☐ Interesse an Lehrinhalten
☐ Ziele der LV
☐ Diskussion mit StudienkollegInnen
☐ Art der Leistungskontrolle
☐ LV-Typ
☐ Anwesenheitspflicht
☐ investierte Zeit außerhalb der LV
☐ ……..
☐ ……

8. *Reihe die drei, deiner Meinung nach interessantesten Lehrveranstaltungen deines bisherigen GWK-Studiums* (Nr. 1 ist die LV, die deiner Meinung nach am interessantesten war)

1	
2	
3	

9. *Welche Schulnote würdest du dir geben, wenn es darum geht, wie gut du zwischen den drei ausdifferenzierten Perspektiven von Kritik unterscheiden kannst?*

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

C. Angaben zur Person

1. *In welcher Phase des GWK-Studiums befindest du dich zurzeit?*

   ☐ Studieneingangs und -orientierungsphase (STEOP)
   ☐ 1. Abschnitt nach STEOP
   ☐ 2. Abschnitt (1 - 22 absolvierte Semesterstunden)
   ☐ 2. Abschnitt (23 - 44 absolvierte Semesterstunden)

2. *Du bist:*

   ☐ weiblich ☐ männlich ☐ x

3. *In welcher Schule/Bildungsstätte hast du deine Matura/Studienberechtigungsprüfung absolviert (Schultyp; Adresse: Bundesland, Bezirk)?*

   Schultyp:.....Adresse:.....

4. *Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten (kreuze den höchsten Abschluss an)*

Mutter/Erziehungsberechtige/r 1		**Vater/Erziehungsberechtige/r 2**	
Pflichtschule/9. Schulstufe	☐	Pflichtschule/9. Schulstufe	☐
Lehrausbildung	☐	Lehrausbildung	☐
Berufsbildende Mittlere Schule/Fachschule	☐	Berufsbildende Mittlere Schule/Fachschule	☐
Berufsbildende Höhere Schule mit Matura	☐	Berufsbildende Höhere Schule mit Matura	☐
Meisterprüfung	☐	Meisterprüfung	☐
AHS mit Matura	☐	AHS mit Matura	☐
Kolleg/Akademie	☐	Kolleg/Akademie	☐
Studium an eine Universität oder Hochschule	☐	Studium an eine Universität oder Hochschule	☐
Sonstiges: …….	☐	Sonstiges: …….	☐

5. *Hier kannst du noch Anmerkungen und Ergänzungen zu den vorherigen Fragen notieren:*

Vielen Dank für die Mitarbeit!

Theresa Zeilinger

Mail: a0826656@univie.ac.at
Geburstag: 08.06.1989

Bildungsweg

WS 11/12	Erasmus an der Humboldt Universität zu Berlin
seit WS 2009/10	Lehramtsstudium an der Universität Wien
	- Bewegung und Sport
	- Geographie und Wirtschaftskunde
WS 2008/09	Technische Universität Wien – Medieninformatik
2003-2008	HAK Ried im Innkreis
1999–2003	Sporthauptschule in Ried im Innkreis

Praktische Erfahrungen

Fotografin in der Surfschule „Surfers Island“ Fuerteventura im Sommer 2014

Allrounderin auf der Kühroint Hütte (1.420 m) am Watzmann im Sommer 2012

Gästebetreuerin im Robinsonclub Ampflwang, Sommer 2010 und 2011

Trainerin der Geräteturngruppe ÖTB Alsergrund seit September 2009

Mädchen und Burschen aller Altersgruppen

seit 2005 immer wieder in der Gastronomie tätig

Zusatzqualifikationen

Helfer- und Retterschein Schwimmen

Windsurf- und Kitesurfkurs Grundstufe (kitesurfing.at – Podersdorf)

Übungsleiter der ASKÖ OÖ

SAP Grundkurs

Instruktor Kunstturnen (BSPA Linz)

Massagediplom (Massageinstitut Herricht in Wien)

Türkisch Sprachkurs Niveau A.1

Wien, 13.05.2014 Unterschrift: _____