



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Subjektive Didaktische Theorien von MitarbeiterInnen
des C3 - Alps Projekts“

Verfasserin

Diana SCHMIDT

gemeinsam mit

Katrin BREDL

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Danksagung

Bedanken möchten wir uns bei unserer Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer, sowie unserem Mitbetreuer Dr. Karlheinz Valtl, der uns die Möglichkeit geboten hat, die Diplomarbeit im Rahmen des C3 - Alps Projekts zu verfassen.

Wir bedanken uns bei den InterviewpartnerInnen des C3 - Alps Projekts, dass sie sich Zeit genommen und uns Einblick in die Sichtweise ihrer Wissensvermittlung gewährt haben und es uns so ermöglichten, die Forschungsfrage zu beantworten.

Außerdem wollen wir uns bei Anna-Katharina bedanken, die uns zu jeder möglichen und unmöglichen Tageszeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist und uns immer wieder zu neuer Motivation verholfen hat. Danke!

Natürlich möchten wir uns auch bei unseren Studienkolleginnen Elena Csar, Birgit Hopitzan, Carina Beck und Julia Wukovits für die einzigartige Studienzeit bedanken, welche von vielen schönen Momenten und Erinnerungen gezeichnet ist. Wir sind gemeinsam, sowohl durch Höhen als auch durch Tiefen des Studiums gegangen und haben uns immer gegenseitig unterstützt. Ihr habt unsere Studienzeit und darüber hinaus auch unser Leben bereichert und dafür möchten wir euch danken!

Danksagung Diana Schmidt

Der größte Dank gilt sicherlich meinen Eltern, Judith und Martin Schmidt, die mir durch ihre unendliche Unterstützung dieses Studium ermöglichten. Gerade durch ihren Zuspruch und ihre Ermutigung konnte ich immer wieder Mut und Kräfte sammeln, um zielorientiert durch mein Studium zu gehen. Natürlich möchte ich mich auch bei meinem Bruder, Simon Schmidt, und meiner Großmutter, Erika Lipovics, für ihren Glauben an mich und mein Tun bedanken. Danke meine Lieben!

Weiters möchte ich mich von ganzem Herzen für die Unterstützung meines Lebensgefährten, Gerd Rittenbacher, bedanken. Durch sein großes Verständnis und seine Geduld in dieser sehr intensiven Phase meines Lebens stellte er eine wichtige mentale Stütze für mich dar. Vielen Dank mein Schatz!

Ganz spezieller Dank gilt natürlich meiner Diplomarbeitkollegin Katrin Bredl, welche auch diese sehr anspruchsvolle und manchmal schwierige Zeit des Verfassens der Diplomarbeit trotzdem ganz besonders gemacht hat. Ohne ihre undenkbar große Unterstützung wäre die Realisierung dieser Arbeit um Einiges schwieriger gewesen. Ich möchte ihr für eine unvergessliche Zeit, die mit so vielen unterschiedlichen Gefühlen verbunden ist und die glücklicherweise auch unsere Freundschaft stärkte, von ganzem Herzen danken. Danke liebe Katrin!

Danksagung Katrin Bredl

Der größte Dank gilt meinen Eltern, Monika und Otmar, die mir mein Studium überhaupt ermöglicht haben und die mir immer in allen Lebenslagen zur Seite stehen und mir außerdem immer das Gefühl geben, dass ich immer auf sie zählen kann. Danke!

Außerdem möchte ich mich bei dem Mann bedanken, der mein Leben auf wundervolle Art und Weise bereichert und mich mit Geduld und Einfühlungsvermögen beim Schreiben der Diplomarbeit unterstützt hat. Danke Patrik!

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei Karin Blagusz, die immer eine große emotionale Stütze für mich war und ist.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei meiner Freundin und Diplomarbeitkollegin Diana. Danke für deine Ermutigungen, deine Unterstützung, die gute Zusammenarbeit und für deine Freundschaft.

Eines der schönsten Dinge in dieser Diplomarbeitszeit war, nach einem langen und arbeitsintensiven Tag, immer noch von Herzen gemeinsam gelacht zu haben...

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG – BREDL	- 12 -
2. THEMATISCHE EINBETTUNG DER DIPLOMARBEIT – BREDL	- 15 -
2.1 KLIMAWANDEL UND KLIMAAANPASSUNG	- 15 -
2.2 DAS C3 - ALPS PROJEKT	- 17 -
3. SUBJEKTIVE THEORIEN – SCHMIDT	- 19 -
3.1 FORSCHUNGSBEGINN ZU SUBJEKTIVEN THEORIEN	- 19 -
3.2 ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF SUBJEKTIVE THEORIEN	- 22 -
3.3 AUSGANGSPUNKT MENSCHENBILD: HANDELN UND VERHALTEN	- 24 -
3.3.1 <i>Handeln</i>	- 24 -
3.3.2 <i>Verhalten</i>	- 25 -
3.3.3 <i>Zusammenführung von Handeln und Verhalten</i>	- 25 -
3.4 ENTSTEHUNG SUBJEKTIVER THEORIEN	- 26 -
3.5 SPRACHE UND SUBJEKTIVE THEORIEN	- 29 -
3.6 BEDINGUNGEN UND NUTZEN SUBJEKTIVER THEORIEN	- 30 -
3.7 GEEIGNETE FORSCHUNGSMETHODEN SUBJEKTIVER THEORIEN	- 33 -
3.8 KRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG IM KONZEPT SUBJEKTIVER THEORIEN	- 37 -
3.8.1 <i>Generalisierbarkeit</i>	- 37 -
3.8.2 <i>Gültigkeit</i>	- 40 -
4. DIDAKTIK – BREDL	- 45 -
4.1 DIDAKTIK UND WISSENSVERMITTLUNG	- 45 -
4.2 ANNÄHERUNG AN DEN BEGRIFF DIDAKTIK	- 48 -
4.3 PRINZIPIEN DER DIDAKTIK	- 51 -
4.3.1 <i>Prinzip der Situationsbezogenheit</i>	- 51 -
4.3.2 <i>Prinzip der Handlungsorientierung</i>	- 52 -
4.3.3 <i>Prinzip der Wissenschaftsorientierung</i>	- 52 -
4.3.4 <i>Prinzip des Exemplarischen</i>	- 53 -
4.3.5 <i>Prinzip der Struktur</i>	- 54 -
4.4 MODELLE DER DIDAKTIK	- 55 -

4.5	BILDUNGSTHEORETISCHE DIDAKTIK - KRITISCH-KONSTRUKTIVE DIDAKTIK	- 57 -
4.5.1	<i>Bildungstheoretische Didaktik</i>	- 57 -
4.5.2	<i>Kritisch-Konstruktive Didaktik</i>	- 58 -
4.6	LERN- LEHRTHEORETISCHE DIDAKTIK	- 59 -
4.6.1	<i>Berliner Modell</i>	- 60 -
4.6.2	<i>Hamburger Modell</i>	- 64 -
4.7	KYBERNETISCH-INFORMATIONSTHEORETISCHE DIDAKTIK	- 67 -
4.7.1	<i>Der Regelkreis</i>	- 68 -
4.7.2	<i>Informationstheoretik</i>	- 70 -
4.8	KRITISCH-KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK	- 71 -
5.	ZUSAMMENFÜHRUNG: SUBJEKTIVE THEORIEN UND DIDAKTIK - BREDL	- 75 -
6.	METHODISCHE HERANGEHENSWEISE – SCHMIDT	- 78 -
6.1	QUALITATIVE BEFRAGUNG	- 78 -
6.2	LEITFADENINTERVIEW	- 80 -
6.3	HALBSTANDARDISIERTES INTERVIEW	- 82 -
6.3.1	<i>Bestandteile des Interviews</i>	- 84 -
7.	METHODISCHE AUSWERTUNG – SCHMIDT	- 85 -
7.1	ANALYSE VON LEITFADENINTERVIEWS	- 85 -
7.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH MAYRING	- 85 -
7.3	THEORETISCHES CODIEREN: TEXTANALYSE IN DER GROUNDED THEORY	- 87 -
7.4	AUSWAHL DER STICHPROBE UND LEITFADEN	- 89 -
7.5	INTERVIEWLEITFADEN	- 90 -
7.6	DURCHFÜHRUNG UND DAUER DER INTERVIEWS	- 92 -
8.	AUSWERTUNG DER INTERVIEWS DER MITARBEITERINNEN DES C3 - ALPS PROJEKTS – SCHMIDT, BREDL	- 94 -
8.1	ABSTIMMUNG DES VERMITTLUNGSPROZESSES AUF DIE ZUHÖRERINNEN	- 94 -
8.1.1.1	Interaktion	- 95 -
8.1.1	<i>Bewusstsein über Anforderungen an die ZuhörerInnen</i>	- 95 -
8.1.1.1	Interaktion	- 96 -
8.1.1.2	Verhaltensänderung als Ziel	- 96 -

8.1.1.3	Motivation	- 96 -
8.1.1.4	Vorwissen	- 97 -
8.1.2	<i>ZuhörerInnen als Anpassungsfaktor</i>	- 97 -
8.1.3	<i>Effektivität der Gruppengröße</i>	- 99 -
8.1.4	<i>ZuhörerInnenorientierte Vortragsplanung</i>	- 99 -
8.1.4.1	Art und Weise des Vortrags	- 100 -
8.1.4.2	Inhalt	- 100 -
8.1.4.3	Sprache	- 101 -
8.1.4.4	Zeitmanagement	- 101 -
8.1.4.5	Interaktion	- 101 -
8.2	KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL DER INHALTE IM ZUGE DES VERMITTLUNGSPROZESSES	- 104 -
8.2.1	<i>Fremdbestimmung</i>	- 105 -
8.2.1.1	Vorgabe	- 105 -
8.2.1.2	Zielgruppenabhängigkeit	- 105 -
8.2.2	<i>Selbstbestimmung</i>	- 106 -
8.2.2.1	Emotionale Themen	- 106 -
8.2.2.2	Betroffenheit auslösen	- 107 -
8.2.2.3	Veränderung als Ziel	- 107 -
8.2.3	<i>Berufsgruppenbezogene Gründe</i>	- 108 -
8.2.4	<i>Aktualität</i>	- 108 -
8.3	EINFLÜSSE AUF DEN VERMITTLUNGSPROZESS	- 110 -
8.3.1	<i>Mitwirkende einer Veranstaltung zur Wissensvermittlung</i>	- 111 -
8.3.1.1	VeranstalterInnen	- 111 -
8.3.1.2	VorrednerInnen	- 112 -
8.3.1.3	ZuhörerInnen	- 112 -
8.3.2	<i>Art und Weise des Vortrags</i>	- 114 -
8.3.3	<i>Zeit</i>	- 116 -
8.3.3.1	Vortragszeitpunkt	- 116 -
8.3.3.2	Vorbereitungszeit	- 118 -
8.3.3.3	Pausen	- 118 -
8.3.4	<i>Wohlfühlfaktoren</i>	- 119 -
8.3.4.1	Atmosphäre	- 120 -

8.3.4.2	Raum	- 120 -
8.3.4.3	Verpflegung	- 121 -
8.3.5	<i>Zusammenfassende Empfehlungen bei Wissensvermittlung</i>	- 122 -
8.3.5.1	Personenbezogene Empfehlungen	- 122 -
8.3.5.2	Gestaltungsempfehlungen	- 123 -
8.4	FÖRDERLICHE INDIKATOREN FÜR DEN PROZESS DER WISSENSVERMITTLUNG	- 124 -
8.4.1	<i>VeranstalterInnen</i>	- 125 -
8.4.2	<i>Feedback der ZuhörerInnen</i>	- 126 -
8.4.2.1	Direktes Feedback	- 126 -
8.4.2.2	Indirektes Feedback	- 127 -
8.4.3	<i>Die WissensvermittlerInnen</i>	- 128 -
8.4.3.1	Die Rolle der WissensvermittlerInnen während des Vermittlungsprozesses	- 128 -
8.4.3.2	Erfahrungswerte der WissensvermittlerInnen	- 129 -
8.4.3.3	Innere Motivation der WissensvermittlerInnen	- 131 -
8.4.3.4	Selbstreflexion – eigene Wahrnehmung	- 132 -
8.4.4	<i>Interaktion der Mitwirkenden</i>	- 135 -
8.5	LEITSÄTZE FÜR DEN WISSENSVERMITTLUNGSPROZESS	- 137 -
8.5.1	<i>Leitsätze für die Gestaltung des Wissensvermittlungsprozesses</i>	- 138 -
8.5.2	<i>Leitsätze für die WissensvermittlerInnen</i>	- 140 -
9.	SUBJEKTIVE DIDAKTISCHE THEORIEN DER MITARBEITERINNEN DES C3 - ALPS PROJEKTS – SCHMIDT, BREDL	- 143 -
9.1	ABSTIMMUNG DES VERMITTLUNGSPROZESSES AUF DIE ZIELGRUPPE	- 143 -
9.2	KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL DER INHALTE IM ZUGE DES VERMITTLUNGSPROZESSES	- 144 -
9.3	EINFLÜSSE AUF DEN VERMITTLUNGSPROZESS	- 144 -
9.4	FÖRDERLICHE INDIKATOREN FÜR DEN PROZESS DER WISSENSVERMITTLUNG	- 145 -
10.	SUBJEKTIVE DIDAKTISCHE THEORIEN IM ALLGEMEINEN THEORETISCHEN RAHMEN – SCHMIDT, BREDL	- 146 -
10.1	PRINZIPIEN DER DIDAKTIK	- 146 -
10.2	KRITISCH-KONSTRUKTIVE DIDAKTIK	- 148 -
10.3	BERLINER MODELL	- 149 -

10.4 HAMBURGER MODELL	- 150 -
10.5 KYBERNETISCH-INFORMATIONSTHEORETISCHE DIDAKTIK	- 150 -
10.6 KRITISCH-KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK	- 150 -
11. SCHLUSSWORTE – SCHMIDT, BREDL	- 151 -
12. KURZFASSUNG –SCHMIDT, BREDL	- 152 -
13. ABSTRACT – SCHMIDT, BREDL	- 153 -
14. LITERATURVERZEICHNIS	- 154 -
15. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	- 159 -
16. CURRICULUM VITAE - DIANA SCHMIDT	- 160 -
17. CURRICULUM VITAE - KATRIN BREDL	- 162 -
18. EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	- 163 -

1. Einleitung – BREDL

Seit den 1960er Jahren hat sich die Wissenschaft mit der Erforschung Subjektiver Theorien auseinandergesetzt. Schon damals war es spannend zu erfahren, welche Denkmuster hinter bestimmten Handlungen und Taten stehen. In den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen wurden diese Denkmuster und Gedankenstrukturen hinterfragt.

In zahlreichen Studien wurden bereits Subjektive Theorien verschiedenster Bereiche untersucht. Sie treten nicht nur im Bildungsbereich auf, sondern sind sämtlichen Handlungen vorgelagert. König und Zedler fassen diese in den folgenden Punkten zusammen. Subjektive Theorien in den Bereichen:

- Schule
- Beratung
- Gesundheitswissenschaft und Gerontologie
- Erwachsenenbildung
- Organisationsforschung

(vgl. KÖNIG, ZEDLER, 2002, S.62ff).

Bereits Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre wurde damit begonnen, die Subjektiven Theorien von LehrerInnen zu erforschen.

Einerseits wurden Subjektive Theorien zur Beobachtung von SchülerInnen von Hofer (1986) erforscht, andererseits wurden die Subjektiven Theorien als Erklärung von SchülerInnenverhalten, wie Schulleistungen oder aggressivem Verhalten herangezogen, wie etwa von Dann (1982) oder Hofer/Dobrick (1981), Plattner (1988), Baumeister (1986) und Koch-Priewe (1986). (vgl. KÖNIG, ZEDLER, 1995, S.21)

An diesem kleinen Überblick lässt sich erkennen, dass schon verschiedene Forschungen hinsichtlich Subjektiver Theorien bei WissensvermittlerInnen betrieben wurden. Barbara Koch-Priewe (1986) setzt sich ganz speziell mit den *Subjektiven Didaktischen Theorien* bei LehrerInnen auseinander. Allerdings

wurden diese noch nicht bei Menschen, welche als WissensvermittlerInnen tätig sind, aber kein pädagogisches oder didaktisches Vorwissen vorweisen können, untersucht. Daraus ist das Forschungsinteresse entstanden, speziell diese Gruppe der WissensvermittlerInnen zu befragen. Es gibt viele Personen, die aufgrund ihres ExpertInnenwissens in die Rolle eines/r Wissensvermittlers/in schlüpfen. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung herauszufinden, nach welchen Mustern und Kriterien sie ihr Wissen weitergeben und ob man daraus eine einheitliche Theorie erkennen kann.

Karlheinz Valtl bot die Möglichkeit, im Rahmen des Capitalising Climate Change Knowledge for Adaptation in the Alpine Space Projects, kurz genannt dem C3 - Alps Projekts, die Diplomarbeit zu verfassen. Es soll herausgefunden werden, wie Subjektive Didaktische Theorien bei MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts aussehen. Die Vortragenden des C3 - Alps Projekts werden interviewt, um ihre Subjektiven Theorien bezüglich ihres didaktischen Handelns zu explorieren und es wird erfragt, welche Vorstellung sie von „ihrer Art“ der Wissensvermittlung haben. Dabei erweist sich als besonders relevant zu überprüfen, ob die Vortragenden, die über keine pädagogische und didaktische Ausbildung verfügen, trotzdem auf didaktische Modelle zurückgreifen und sich dieser bei ihrer Wissensvermittlung bedienen. Zusammengefasst ist das Ziel dieses Forschungsvorhabens herauszufinden, wie sich Subjektive Theorien in Bezug auf didaktisches Handeln bei den C3 - Alps MitarbeiterInnen darstellen und wie sie diese beschreiben und in Worte fassen.

Daher wurde folgende Fragestellung ausgearbeitet: *„Welche Vorstellungen haben MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts über deren didaktische Fähigkeiten und wie drücken sie diese in der Reflexion ihrer Arbeit aus? Welche ‚Subjektiv Didaktische Theorie‘ lässt sich daran ableiten?“*

Wie oben erwähnt entsteht die Diplomarbeit im Rahmen des C3 - Alps Projekts, einem EU Projekt, welches sich mit Klimawandel und Klimaanpassung beschäftigt. Daher wird zu Beginn dieser Arbeit einerseits erklärt, was Klimawandel ist und für den Menschen und sein Leben in seiner Umwelt bedeutet und andererseits das

transnationale Kapitalisierungsprojekt C3 - Alps vorgestellt und auf die Besonderheiten und Anliegen eingegangen, sowie die Notwendigkeit derartiger Projekte thematisiert.

Das erste große Kapitel stellt die Ausarbeitung von Subjektiven Theorien dar. Es scheint als besonders wichtig im Vorfeld zu klären, worum es bei Subjektiven Theorien geht, was eine Subjektive Theorie ist und wie diese erfasst beziehungsweise an die Bewusstseinsoberfläche gebracht werden kann.

Im zweiten großen Teil erfolgt ein Überblick über Didaktik. Da dies der zentrale Punkt der Fragestellung ist, wird genau erklärt sein, was unter Didaktik verstanden wird und welche Prinzipien und Modelle es gibt, beziehungsweise wie diese angewandt werden.

Nach diesen beiden theoretischen Kapiteln folgt ein Übergang zur methodischen Vorgangsweise. Es wird einerseits beschrieben welche Erhebungsmethode gewählt, aber auch, wie die Ergebnisse der Erhebung ausgewertet wurden.

Zum Abschluss erfolgen eine genaue Darstellung und Diskussion der Ergebnisse, sowie eine Zusammenführung mit dem theoretischen Input, um erstens der Fragestellung gerecht zu werden und zweitens diese optimal zu beantworten.

An dieser Stelle ist es notwendig zu erwähnen, dass diese Diplomarbeit von Katrin Bredl und Diana Schmidt verfasst wurde und sowohl im Inhaltsverzeichnis als auch im Fließtext ersichtlich ist, wer die Verfasserin des jeweiligen Kapitels ist.

2. Thematische Einbettung der Diplomarbeit – BREDL

2.1 Klimawandel und Klimaanpassung

Wie schon in der Einleitung erläutert, entsteht die vorliegende Diplomarbeit im Rahmen eines Projekts zum Thema Klimawandel und Klimaanpassung, deshalb wird es als notwendig erachtet, kurz die wichtigsten Fakten in diesem Bereich zu umreißen.

Klimawandel ist ein Thema, das derzeit in der Öffentlichkeit eine große Bedeutung hat. Denn es ist ein wesentlicher Aspekt, der jeden einzelnen Menschen betrifft. Man muss wissen, dass *„1. das Klimasystem der Erde zu großen Schwankungen fähig ist, 2. die moderne Industriegesellschaft drauf und dran ist, eine besonders starke und rasche Schwankung auszulösen, 3. die Auswirkungen dieses Eingriffs auf Natur und Kultur massiv und überwiegend negativ sein werden und 4. die Versuche, das Problem kleinzureden, eher von Wunschdenken oder Eigeninteresse als von wissenschaftlicher Einsicht beflügelt sind.“* (RAHMSTORF, 2007, S.91)

Das Klima hat sich auf der Erde bereits mehrere Male gewandelt. Ob der Mensch nun zum Klimawandel beiträgt oder ob dies ein ganz normaler Prozess ist, muss mit dem Blick auf die bereits vergangenen Klimawandel beantwortet werden. (vgl. RAHMSTORF, 2007, S.9)

Die Frage, wie man mit Klimawandel umgeht und welche Gegenmaßnahmen ergriffen werden können, ist zentral. Es ist ein emotionales Thema, bei dem unangenehme Informationen Aufregung entstehen lassen, die KlimaforscherInnen nach Medienauftritten zu spüren bekommen. (vgl. RAHMSTORF, 2001, S.82) Dazu zählen *„(...) Forscher, Medien, Politiker, Umweltorganisationen, Lobbyorganisationen der Wirtschaft und engagierte Laien (...).“* (RAHMSTORF, 2007,

S.82), die sich auf verschiedenste Art und Weise mit dem Thema Klima auseinandersetzen und die Ergebnisse des wissenschaftlichen Diskurses, nach ihren zu vertretenden Interessen auslegen. Dies kann dazu führen, dass Ergebnisse der Forschung weitergegeben werden, die nicht genau den Tatsachen entsprechen und andere wiederum gänzlich unterschlagen werden. (vgl. RAHMSTORF, 2001, S.82) Daher ist es wichtig, um die „(...) *Gesetzmäßigkeit der Medienwelt selbst (...)*“ (RAHMSTORF, 2007, S.82) zu wissen und Bewusstsein dafür zu haben, dass „(...) *politische Interessen, bei diesem Thema stets eine Rolle spielen können.*“ (RAHMSTORF, 2007, S.82)

Außerdem lassen die Medien ein Bild entstehen, dass die Klimaforschung ständig neue Ergebnisse liefert und bisherige Resultate verworfen werden. So wird der Eindruck eines unverständlichen, wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses vermittelt. (vgl. RAHMSTORF, 2007, S.86) Allerdings „(...) *verläuft der wissenschaftliche Fortschritt in der Regel nicht durch ständige Umwälzungen, sondern durch eine große Zahl kleiner inkrementeller Schritte.*“ (RAHMSTORF, 2007, S.86) Denn in der Klimaforschung geht es nicht um wahr und falsch, sondern um mehr oder weniger wahrscheinlich. (vgl. RAHMSTORF, 2007, S.86) Um EntscheidungsträgerInnen und auch Laien durch den Datenschwungel zu navigieren und Entscheidungshilfe zu schaffen, welche Informationen seriös sind und auch den Tatsachen entsprechen, wurde das Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) erschaffen. (vgl. RAHMSTORF, 2007, S.87) „*Die Aufgabe des IPCC ist es, in einer umfassenden, objektiven und transparenten Weise das Wissen zum Klimawandel zusammenzufassen, das in den tausenden in der Fachliteratur verstreut publizierten Studien zu finden ist.*“ (RAHMSTORF, 2007, S.87) Denn den Menschen soll klar gemacht werden, dass sie sehr wohl Wirkungsmacht haben und Medienberichte nur den Anschein erwecken können, dass der Einfluss des Menschen auf das Klima noch nicht gänzlich bestätigt ist. (vgl. RAHMSTORF, 2007, S.88)

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Menschen mit dem Thema Klima in Kontakt kommen und sensibilisiert werden. Projekte verschiedenster Art und ExpertInnenwissen sind vorhanden. Dieses Wissen muss umgesetzt und an die

Bevölkerung herangetragen werden, damit auch wirklich etwas für das Klima, die Umwelt und somit für die Zukunft getan werden kann. *„Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Wer den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muß [sic!] auch das beste Bildungssystem haben.“* (DÖRPINGHAUS, POENITSCH, WIGGER, 2006, S.30) Bildung ist daher ein zentrales Thema. Nur über die Bildung der Menschen, kann Veränderung erzielt werden.

Ein solches Projekt stellt das C3 - Alps Projekt dar, dabei wird versucht, den Menschen Handwerkszeug zu geben, um mit der Umwelt verantwortungsbewusst umzugehen. Welche Intentionen das C3 - Alps Projekt genau hat, wird im folgenden Kapitel erläutert.

2.2 Das C3 - Alps Projekt

Aus den Gründen, die im vorigen Kapitel angeführt wurden, ist es besonders wichtig, dass es Projekte wie Capitalising Climate Change Knowledge for Adaptation in the Alpine Space, kurz C3 – Alps genannt, gibt. Es ist ein Projekt, bei dem sich die Alpenländer Österreich, Deutschland, Schweiz, Frankreich, Italien und Slowenien zusammengeschlossen haben und versuchen, Ergebnisse bisheriger Projekte zu Klimawandel und –anpassung in den Alpen zu verbinden. Dies soll als Handwerkszeug dienen, damit erarbeitete Maßnahmen auch praktisch umgesetzt werden können. (vgl. STADLER, 2011, S1) *„Das Projekt entwickelt und verbreitet integrierte transnationale Strategien der Anpassung an die prognostizierten Auswirkungen des Klimawandels im Alpenraum“* (STADLER, 2011, S.1) Das ist die Kernaussage dieser Zusammenarbeit.

Die Herausforderung dabei ist, dass es bereits ein breites Wissen gibt, das aber an ungenügende Handlungsplanung und –bereitschaft stößt. *„Dazu sollen geeignete Maßnahmen der Information und Kommunikation entwickelt und durchgeführt werden, die die entscheidenden Zielgruppen mit dem für sie relevanten Wissen in Kontakt bringen und sie zu den erforderlichen Konsequenzen motivieren.“* (STADLER, 2011, S.4)

Das Projekt verfolgt verschiedene Teilziele: (vgl. STADLER, 2011, S.4)

1. *Zusammenstellung einer integrierten konsolidierten Wissensbasis*
→ Speziell für Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung soll diese Wissensbasis regional und lokal direkt nutzbar sein.
2. *Analyse der Ergebnisse bisheriger politischer Strategien*
→ Eine Verbesserung der Wirkkraft politischer Programme soll dadurch erreicht werden.
3. *Transfer von aktuellem Wissen*
→ Kommunikations- und Verbreitungsmaßnahmen sollen entwickelt werden und auf „(...) bildungswissenschaftlich fundierten und zielgruppenspezifisch differenzierten Aufbereitung der Wissensbestände“ (STADLER, 2011, S.4) gründen.
4. *Bereitstellung von transnationalen übertragbaren Strategien, Prinzipien und Portfolios*
→ Dauerhaftigkeit, äußere Folgewirkung, bereichsübergreifende Wirksamkeit und Fehlanpassungsrisiken sollen bewertet werden.
5. *Entwicklung und Implementierung von Pilotaktivitäten*
→ Schritte und Maßnahmen von Gemeinden in alpinen Regionen, sollen im Umgang mit dem Klimawandel eingeleitet werden.

Ziel des C3 – Alps Projekts ist es, das vorhandene Wissen weiterzugeben und Handlungsstrategien anzubieten. Daher ist es notwendig herauszufinden, wie MitarbeiterInnen dies realisieren und welche Vorstellungen sie davon haben ihr Wissen zu verbreiten.

An diesem Punkt sei nochmals erwähnt, dass in der vorliegenden Arbeit an die Tatsache geknüpft wird, dass ein Ziel des C3 – Alps Projekts ist, Strategien zu entwickeln, um die wichtigsten Aussagen an Zielgruppen heranzutragen und diese zum Umdenken und bewussterem Handeln zu bringen. Von Interesse ist, wie diese Subjektiven Didaktischen Theorien der C3 - Alps MitarbeiterInnen aussehen, wie diese Vermittlung von Wissen stattfinden soll und ob die Vermittlung dieses Wissens auf bereits vorhandene Bildungstheorien aus der bildungswissenschaftlichen Literatur gestützt ist.

3. Subjektive Theorien – SCHMIDT

Subjektive Theorien sind persönliche Konstrukte, die dem Handeln vorgelagert sind. Erst durch Verbalisierung, zum Beispiel im Rahmen eines Interviews, gelingt es, diese ins Bewusstsein des Menschen zu holen. Wie Subjektive Theorien genau entstehen, welche Voraussetzungen dazu nötig sind und vor allem welche Methoden angewandt werden können, um diese zum Vorschein zu bringen. Damit beschäftigen sich die nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit.

3.1 Forschungsbeginn zu Subjektiven Theorien

Verschiedene AutorInnen haben sich bereits mit Subjektiven Theorien auseinandergesetzt und sich unterschiedliche Fragen gestellt. Schaeppi (2004) setzt sich zum Beispiel mit der Frage „Braucht das Leben einen Sinn?“ auseinander, oder bei Flick (1991) können sich PatientInnen mit der Frage beschäftigen „Was hat mich krank gemacht?“. Jeder Mensch hat auf diese Fragen eine eigene Erklärung und eine ganz persönliche Antwort parat. Fliege erklärt dazu, dass es diese Form der subjektiven Antwort- beziehungsweise Erklärungsfindung, erst vor etwa zwei Jahrzehnten, unter dem Namen „Subjektive Theorien“ in den Fokus der empirischen Forschung geschafft hat. (vgl. FLIEGE, 1997, S.29)

Auch Flick betont, dass die Psychologie für subjektive Erfahrungen nur wenig Interesse aufgebracht hat und die Forschung diesen Bereich nicht als ihren Hauptblickpunkt gesehen hat. (vgl. FLICK, 1991, S.10) Fliege meint, dass dies mit den Folgen des Darwinismus zusammenhängt, sowie „(...) *der stark elementaristischen Orientierung der Sinnespsychologie im 19. Jahrhundert zuzuschreiben*“ (FLIEGE, 1997, S.29) ist. Die empirische Forschung konzentrierte sich hingegen mehr auf Reiz-Reaktionsverbindungen und nicht darauf, wie Menschen eigentlich alltäglichen oder auch speziellen Aufgaben und Problemstellungen begegnen.

Um Subjektive Theorien zu erforschen, wählte man zu dieser Zeit Methoden, die eine sehr experimentelle Anlehnung hatten. Diese lieferten introspektive¹ Ergebnisse, die als unwissenschaftlich galten. Erst die Psychoanalyse hat es geschafft, die Erforschung komplexer Formen des Denkens in ein besseres Licht zu rücken. Die Basis für die Erforschung von Subjektiven Theorien, schaffte Kellys (1955) Psychologie der persönlichen Konstrukte und Heiders (1958) Psychologie der interpersonalen Beziehungen. (vgl. FLIEGE, 1997, S.29)

Kelly distanzierte sich von den damaligen behavioristischen Menschenbildannahmen und schrieb dem Mensch zu, dass er ein Wesen, welches „(...) *aktiv planend, modellebildend, hypothesenkonstruierend und – testend* (...)“ (FLICK, 1991, S.10) ist. Ein Wesen, das nicht einfach nur auf äußere Reizeinflüsse reagiert, sondern in der Lage ist, sich über sein Leben und Handeln Gedanken zu machen und dies selbst zu steuern. Um genau dieses Verhalten des Menschen verstehen zu können, müssen laut Kelly „(...) *dessen alltagstheoretischen Hypothesen analysiert werden.*“ (FLIEGE, 1997, S.30)

Heider nimmt bereits 1958 an, dass sich Subjektive Theorien auf menschliches Interaktionsverhalten stützen. Er ging davon aus, dass der Mensch über ein individuelles Erklärungsmuster verfügt und es dadurch schafft, mit seiner sich ständig wandelnden Umwelt fertig zu werden. (vgl. FLIEGE, 1997, S.29)

Doch erst mit dem „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ von Groeben, Scheele, Schlee und Wahl gelang 1988 der Durchbruch. Diese wollten einzelne wissenschaftstheoretische Anschauungen nicht mehr miteinander verknüpfen, sondern richteten ihr Hauptaugenmerk darauf, dass ein Gleichgewicht zwischen ForscherInnen und Erforschten hergestellt wird. Außerdem wollten sie beweisen,

¹ **introspektiv:** „(...) *auf dem Weg der Innenschau, der psychologischen Selbsterkenntnis*“ (MÜLLER, 1982, S.357) **Introspektion:** „(...) *Selbstbeobachtung, Beobachtung der eigenen seelischen Vorgänge zum Zwecke psychologischer Selbsterkenntnis.*“ (MÜLLER, 1982, S.357)

dass qualitativ-kommunikative Verstehensprozesse als wissenschaftliche Erkenntnismethode gelten. (vgl. FLIEGE, 1997, S.30)

Inzwischen hat sich das Blatt gewendet und heute sind Subjektive Theorien in der Forschung fest verankert. Bei den Subjektiven Theorien herrscht einerseits eine Mannigfaltigkeit an Themenbereichen, auf die sie sich richten können und andererseits eine Mannigfaltigkeit an Forschungsmethoden und daher genauso eine Mannigfaltigkeit in der Begrifflichkeit. Metaphern zu Subjektiven Theorien können „naive Theorie“ bei Kornadt & Trommsdorff (1990) sein oder „Alltagstheorie“ unter anderem bei Neuhäuser & Rülcker (1990) oder „Laienkonzepte“ von Klingemann (1987). (vgl. FLICK, 1991, S.14f)

„Wenngleich über die Verwendung des Ausdrucks „Theorie“ als Terminus technicus für subjektive Vorstellungen und Überzeugungen gestritten werden mag, so impliziert der Begriff „subjektive Theorie“ in seiner allgemeineren Form die unbezweifelte Annahme, daß [sic!] Menschen Wissensbestände und Erklärungsmuster über sich selbst und die Welt bilden, die im alltäglichen Lebensvollzug eine Handlungs- und Orientierungshilfe darstellen.“ (FLIEGE, 1997, S.32)

Diese Aussage von Fliege untermauert noch einmal, dass es gleichgültig ist, wie man Subjektive Theorien bezeichnet, ob nun Laienkonzepte oder Alltagstheorien. Ausschlaggebend ist, dass der Mensch über Wissensbestände und Erklärungsmuster, wie es Fliege ausdrückt, verfügt. Das heißt, dass der Mensch über sich selbst und die Welt, in der er lebt und handelt, Bescheid weiß, um seine Handlungen danach zu richten.

Von dieser Ausgangslage richtet sich der Blick auf die Subjektiven Theorien und in weiterer Folge wird aufgezeigt, was unter Subjektiven Theorien verstanden wird.

3.2 Annäherung an den Begriff Subjektive Theorien

Um besser verstehen zu können, was Subjektive Theorien sind, soll folgende Begriffsbestimmung Aufschluss bieten. Groeben, Schlee, Scheele und Wahl formulieren dies folgendermaßen. Subjektive Theorien sind:

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest implizierter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.19)

Demnach sind Subjektive Theorien Argumentationen, die auf einer kognitiven Weltanschauung beruhen, dem **Selbst**, gleichzeitig aber auch in ihrer Art und Weise den Anforderungen wissenschaftlicher Theorien entsprechen, was einer **erwünschten Norm** entspricht, die es zu erfüllen gilt.

König gliedert seine Definition Subjektiver Theorien in die Inhalte:

- „Subjektive Konstrukte“ – damit ist die Begriffswahl von Personen gemeint, um einen bestimmten Gegenstandsbereich zu beschreiben.
 - „Subjektive Beschreibungen und Bewertungen“ – dabei kann es sich um Beschreibungen, aber auch um Bewertungen und Aufforderungen handeln.
 - „Subjektive Wenn-Dann-Hypothesen“, die als subjektive Erklärungshypothesen und subjektive Technologien oder Strategien vorkommen können.
- (vgl. KÖNIG, 2002, S.56)

Aus diesen Definitionen ist zu schließen, dass Subjektive Theorien ein Konzept sind, mit dem Menschen ihre Umwelt begreifen und darstellen. *„Der Begriff >>Subjektive Theorie<< beschreibt analog zum Terminus der wissenschaftlichen Theorie ein Konzept, mit welchem Individuen die sie umgebende Welt erfassen und beschreiben. Es werden individuelle Deutungen der Umwelt erstellt, die sich*

in Form von Hypothesen an der Wirklichkeit bewähren können.“ (CHRISTOF, 2009, S.133) Dabei entwirft jeder Mensch persönliche Theorien, die dann in der Realität getestet werden. Die daraus entstehenden Subjektiven Theorien, sind gegensätzlich zu wissenschaftlichen Theorien – wie der Name schon sagt - subjektiv und stellen individuelle Gebilde der Welt dar, welche hilfreich sind, um die eigene Sichtweise zu beschreiben. Daher sind Subjektive Theorien nicht wegzudenken, wenn es um die Unterscheidung von Handlung und Verhalten geht. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.133)

Auch Dann unterscheidet zwischen subjektiven und objektiven Theorien. Er ist der Meinung, dass Subjektive Theorien genauso wie objektive Theorien dargestellt und nachgebildet werden können. (vgl. DANN, 1983, S.80) Wenn Dann Subjektive Theorien aus kognitionspsychologischer Sicht betrachtet, dann sieht er Subjektive Theorien als *„(...) relativ überdauernde (im Langzeitgedächtnis gespeicherte), d.h. nicht kurzfristigen Schwankungen unterworfenen – wenngleich durchaus veränderbare – mentale Strukturen bzw. Wissensbestände (...)“* (DANN, 1983, S.80)

Um Subjektive Theorien herausarbeiten zu können, ist es notwendig qualitative Forschungsverfahren anzuwenden. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.133) Flick betont, dass der Begriff Subjektive Theorien gezielt eingesetzt werden sollte, um ihn auch in den qualitativen Methoden zu stärken und um Vorteile und Potenziale dieses Forschungsprogramms herauszuheben, da er in den Begriffen „Naive Theorien“, „Alltagstheorien“ oder „Laientheorien“ eine Rangordnung erkennt, welche die Subjektive Theorie im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Theorien abwertet. (vgl. FLICK, 1991, S.14f)

Bei diesem Forschungsvorhaben wird das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, wie das Individuum mit seinem Alltagsbewusstsein seine Umwelt wahrnimmt und welche Strukturen dabei aufgewiesen werden, die einer wissenschaftlichen Theorie nahekommen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.134) *„Dieser Ansatz geht von einem Menschenbild des reflexiven Subjekts aus, welches die Aktivität von Individuen nicht als Verhalten, sondern als Handeln bestimmt.“* (CHRISTOF, 2009,

S.134) Dieser anthropologische Ansatz beschreibt den Mensch als ein eigenständiges Wesen, das durch die Fähigkeit sich selbst zu reflektieren, sein Handeln beeinflusst und nicht nur auf Umwelteinflüsse reagiert und sich diesen entsprechend verhält. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.134)

Fliege beschreibt dazu zwei Bedingungen, von denen dieser Ansatz des „reflexiven Subjekts“ ausgeht. Erstens ist Fliege der Meinung, dass sich jeder Mensch seiner Handlungen und deren Zielgerichtetheit bewusst ist und sich die Absichten und Gründe dieser bewusst machen kann. Als zweite Bedingung sieht er die Macht des Menschen, die Absichten seiner Handlungen sprachlich auszuformulieren. (vgl. FLIEGE, 1997, S.35)

Um genau unterscheiden zu können, was nun Handeln und was Verhalten ist, wird im nächsten Kapitel genau erläutert, welche Unterschiede diese beiden Termini aufweisen.

3.3 Ausgangspunkt Menschenbild: Handeln und Verhalten

Die Begriffe Handeln und Verhalten dürfen nicht gleichgesetzt werden. Wie sie genau voneinander unterschieden werden können, muss hier festgehalten werden, damit es zu keinen Verwechslungen kommt.

3.3.1 Handeln

Eine eindeutige Beschreibung von Handeln kann bei Groeben, Schlee, Scheele und Wahl nachgelesen werden. Diese beschreiben Handlungen *„(...) als absichtsvolle und sinnhafte Verhaltensweisen (...), sie werden konstruktiv geplant und als Mittel zur Erreichung von (selbstgewählten) Zielen eingesetzt.“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.12) Voraussetzung für Handlungen aller Art sind Erfahrungen und Wissen, wodurch selbst erstellte Ziele und Ergebnisse erreicht werden können. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.12)

Daraus ergibt sich die Annahme, dass der Mensch ein eigenständiges Wesen mit Wünschen und Bedürfnissen ist, selbstständig ist, sich etwas aufbauen und erarbeiten kann sowie in der Lage ist, sich selbst zu reflektieren. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.13) *„Menschen bilden und verwerfen demnach Hypothesen, sie entwickeln Konzepte und kognitive Schemata; diese internen Prozesse und Strukturen steuern ihr Handeln.“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.13) Jeder Mensch reagiert auf eine bestimmte Situation individuell. Denn er schreibt einer bestimmten Situation eine bestimmte Bedeutung zu, aufgrund welcher er in einer bestimmten Art und Weise handelt. (vgl. KÖNIG, 2002, S.55)

3.3.2 Verhalten

Im Gegensatz dazu steht der Verhaltensbegriff, der ein ganz anders Bild des Menschen entstehen lässt. Denn der Verhaltensbegriff sieht den Menschen von Umweltreizen bestimmt und darauf reagierend. (vgl. KÖNIG, 2002, S.55) *„Der Verhaltensbegriff bezieht sich auf das unmittelbar von außen Beobachtbare am Menschen und konzentriert sich damit auf die motorischen Bewegungen seines Körpers.“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.13) Denn der Verhaltensbegriff ist auf den Behaviorismus gestützt, in dem ein mechanistisches Menschenbild vorherrscht, dem Mensch wird somit eigene und freie Handlungsfähigkeit, sowie die Kunst der Selbstreflexion abgesprochen. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.13)

3.3.3 Zusammenführung von Handeln und Verhalten

Zusammenfassend kann man nun sagen, dass Handeln dem anthropologischen Ansatz und Verhalten dem behavioralen Subjektmodell zugeschrieben wird. Natürlich zeigen sich Handlungen im Verhalten, aber die *„(...) wesentlichen Bestimmungsmerkmale lassen sich nicht wie das manifeste Verhalten auf direktem Weg beobachten. Denn das Zuschreiben von Bedeutungen, das Konstruieren von Sinn, das Verfolgen von Absichten läßt [sic!] sich nicht per Augenschein erkennen.“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.15) Diese

Handlungsmuster sind allerdings nur interpretierbar oder bei Interviews zwischen ForscherInnen und Beforschten zu erfragen und zu rekonstruieren. Pauschal gesagt ist Verhalten intersubjektiv beobachtbar und Handeln subjektiv-interpretativ beschreibbar. Im Endeffekt basiert die Erforschung Subjektiver Theorien auf dem anthropologischen Menschenbild, welches die Aktivität von Individuen nicht als Verhalten, sondern als Handeln sieht. (vgl. KÖNIG, 2002, S.55)

Auch Fliege betont, dass das Fundament der menschlichen Handlungen subjektive Erfahrungen und persönliche Wissenskonstrukte sind, die einerseits bewusst verwendet werden können und andererseits handlungswirksam sind. (vgl. FLIEGE, 1997, S.35) Genauso wie Groeben, Schlee, Scheele und Wahl betonen, ist auch Fliege der Meinung, dass die Handlungen des Menschen nicht von ungefähr kommen, sondern immer in eine bestimmte Richtung gehen und diese Richtung zuvor genau geplant wurde. *„Menschliche Handlungen stellen demnach in einen persönlichen Sinnzusammenhang gebettete Verhaltensweisen dar, die geplant und absichtsvoll auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sind.“* (FLIEGE, 1997, S.35) Menschliche Handlungen basieren demnach immer auf einem persönlichen Grund.

Nun gilt es im nächsten Kapitel zu klären, wie sich Subjektive Theorien auf das Handeln auswirken und welchen Einfluss sie darauf nehmen.

3.4 Entstehung Subjektiver Theorien

Auf die Frage, wie sich nun diese Subjektiven Theorien auswirken, sind folgende Überlegungen behilflich. Die Entscheidung zu Handeln steht meist in Zusammenhang mit einer bestimmten Situation, die eine umgehende Reaktion erfordert. Jeder Mensch muss sich auf das tägliche Leben neu einstellen und auf bestimmte Situationen reagieren sowie Entscheidungen treffen. Dazu wird auf bereits gespeicherte Verhaltensweisen, Erfahrungen und Handlungsweisen zurückgegriffen, wodurch neue, eigene, Subjektive Theorien entstehen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.135) *„Die Erfahrungsbestände dieser Subjektiven Theorien*

beeinflussen die Auswahl eigener Handlungsmöglichkeiten, und daran anschließend die Interaktion mit anderen.“ (CHRISTOF, 2009, S.135) Damit ist gemeint, dass gespeicherte Erfahrungswerte dieser Subjektiven Theorien somit wesentlich unseren Handlungsspielraum beeinflussen und dadurch auch den Umgang mit anderen Menschen und der Umwelt.

Christof erwähnt außerdem: *„Subjektive Theorien sind eine Form von Alltagswissen, die es dem/der Einzelnen ermöglichen, in alltäglichen Situationen angemessen zu reagieren und zu handeln, in angemessener Zeit, ohne große Anstrengungen zu betreiben oder Handlungsweisen kompliziert analysieren bzw. hinterfragen zu müssen.“* (CHRISTOF, 2009, S.135) Diese Handlungen werden nicht ständig in Frage gestellt, sondern stellen einen konstanten Part dar. Aus diesem Grund ist Christof der Meinung, dass sich diese Theorien auch durch neue, womöglich auch gegensätzliche Erfahrungen, nicht oder nur sehr schwer verändern lassen und ein „Vermeidungsverhalten“ an den Tag gelegt wird. Wird auf solche Unvereinbarkeiten doch eingegangen, ist eine Neugestaltung der eigenen Subjektiven Theorie notwendig. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.135)

Dann stimmt mit diesen Aussagen überein und weist außerdem darauf hin, dass einerseits Subjektive Theorien das Handeln bestimmen und andererseits die Resultate dieses Handelns wieder auf die Subjektiven Theorien einwirken. Er bekräftigt aber auch, dass Subjektive Theorien nur einen geringen Entwicklungsspielraum haben, denn sie unterliegen starren und nicht leicht veränderbaren subjektiven Einstellungen. (vgl. DANN, 1983, S.86)

Darum möchte man durch Interviews herausfinden, welche Schritte, Überlegungen beziehungsweise Wahrnehmungs- und Deutungsmuster einer Handlung vorausgehen, diese bestimmen und speziell dadurch, Subjektive Theorien rekonstruieren. Denn der Grund, der zu einer Handlung führt, liegt meist im Unterbewussten des Menschen und ist nicht offen zugänglich. (vgl. CHRISTOF, 2009 S.136)

Um dem Handeln vorgelagerte Entscheidungen, Momente und Einstellungen auf die Spur zu kommen, schlägt Schlee zwei Vorgehensweisen vor, die er Dialog-Konsens und Falsifikation nennt. Zwei Teile der Forschungsstruktur des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, die dabei unterstützen sollen menschliches Handeln zu beschreiben, welches nur durch Beobachtung nicht möglich ist. Ziel ist es, dass die Beforschten in einem Interview ihre

Eigeninterpretationen für die Forscher erschließbar machen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.136) *„Selbst wenn es einem Außenstehenden optimal gelingen sollte, das interne Bezugssystem einer handelnden Person monolog-hermeneutisch zu verstehen, dann wird er durch dieses gelungene Verständnis dennoch keinen unmittelbaren Einfluß [sic!] auf das Handeln der beobachtenden Person nehmen können (...).“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.25) Schlee möchte damit sagen, dass sich die Selbstinterpretation und Selbstauskunft als der bessere Weg erweisen, um an unzugängliche Informationen des Selbst zu kommen, sowie an deren Subjektive Theorien.

Es werden also durch den Dialog zwischen InterviewerIn und Interviewten/er, oder wie diese im Forschungsprogramm Subjektive Theorien von Groeben, Schlee, Scheele und Wahl genannt werden „Erkenntnis-Objekt“ und „Erkenntnis-Subjekt“, die Subjektiven Theorien herausgefiltert und in Form eines Gesprächs herausgearbeitet. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.28) *„Mit Hilfe des dialog-konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums wird gesichert, daß [sic!] sie die Innensicht des Erkenntnis-Objekts angemessen beschreiben.“* (GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.28) Durch die Darlegung der subjektiven Vorstellungen und Ansichten zu einer bestimmten Situation oder Lebensabschnitt des Beforschten, entsteht eine Selbstinterpretation und dadurch eine Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Erst der Dialog zwischen den InterviewpartnerInnen erzielt den Nutzen und lässt Subjektive Theorien überhaupt entstehen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.137)

Nun ist geklärt, dass Subjektive Theorien dem Handeln vorgelagert sind und nur in die Bewusstseinssebene des Menschen geholt werden können, indem sie durch Dialoge rekonstruiert werden.

Wie Subjektive Theorien in Sprache gehoben werden, wird nun im folgenden Abschnitt erörtert.

3.5 Sprache und Subjektive Theorien

Wie bereits in den vorigen Kapiteln erwähnt, können Subjektive Theorien nur durch Ausformulierung sichtbar gemacht werden. Bereits Schaeppi hat sich im Rahmen einer Untersuchung die Funktion von Sprache bei der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien näher angesehen. Dieser ist der Meinung „(...) *die Subjektive Sinntheorie eines Individuums beruht folglich wesentlich auf einer (semantischen) Deutung von Existenz und Umwelt.*“ (SCHAEPP, 2004, S.35) Das heißt, Subjektive Theorien sind für jeden Menschen zwar vorhanden, aber nicht jederzeit abrufbar. Es benötigt ein bestimmtes Setting, um diese ins Bewusstsein zu rufen. Dieses Setting kann in Form einer notwendigen Handlungsentscheidung sein oder eben in Form eines Dialogs, Interviews oder Gesprächs stattfinden. Das sind Situationen, in denen Entscheidungen erforderlich sind und Erklärungen sowie Begründungen ausstehen. Diese Art von Reizen macht es für die Beforschten obligatorisch, ihre Gedanken und eigenen Theorien auszuformulieren und in Sprache zu bringen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.139f)

Fliege wirft in diesem Zusammenhang aber ein, dass der Mensch zwar Zugang zu seinen Subjektiven Theorien hat, allerdings ist es von jedem Einzelnen abhängig, welche Möglichkeiten und Fähigkeiten ihm zur Verfügung stehen, um diese in Form von Forschungsprozessen zu artikulieren. (vgl. FLIEGE, 1997, S.35)

In diesem Zusammenhang sollen die grundlegenden Prinzipien und Eigenschaften in der Ausformulierung der Subjektiven Theorien aufgeführt werden.

Konstitutive Prinzipien Subjektiver Theorien

- Subjektive Theorien sind äußerst persönliche Gedankenkonstrukte, die nur durch Ausformulierung zugänglich gemacht werden können. *„Sie sind einerseits immer schon vorhanden und handlungsleitend, andererseits entstehen sie immer auch erst in ihrer sprachlichen Ausformulierung.“* (CHRISTOF, 2009, S.140)
- Subjektive Theorien werden in ihren sprachlichen Formulierungen von vergangenen Erfahrungen beeinflusst *„(...) und folgen einer >>subjektiven Semantik<<, welche auf den Einzelbedeutungen lexikalischer Bestandteile und den Beziehungen zwischen diesen Bestandteilen basiert.“* (CHRISTOF, 2009, S.140)
- Subjektive Theorien können nur bis dahin ausformuliert werden, soweit die sprachlichen Möglichkeiten der Beforschten reichen.
(vgl. CHRISTOF, 2009, S.140)

Der letzte dieser angeführten Punkte wirft allerdings die Frage auf, ob diese subjektive Ausdrucksweise überhaupt für andere nachvollziehbar und verstehbar ist. Allerdings kann dieses Problem sofort aus dem Weg geräumt werden, denn auch subjektive Formulierungen und Gedankengänge werden in Worten und Sätzen vermittelt und sind somit zu entschlüsseln. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.140)
„Das macht die Darstellung Subjektiver Theorien, zumindest in einer oberflächlichen Form, kommunizierbar, vermittelbar und somit auch vergleichbar.“
(CHRISTOF, 2009, S.140)

Da Sprache essenziell für das Herausarbeiten der Subjektiven Theorien ist, wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen, welche Voraussetzungen weiter notwendig sind, um Subjektive Theorien an die Oberfläche zu transportieren.

3.6 Bedingungen und Nutzen Subjektiver Theorien

Um an Subjektive Theorien heranzukommen, ist eine Gesprächsbasis notwendig, damit sie gemeinsam mit einem Dialogpartner rekonstruiert werden können. *„Die*

Grundlage für die Erstellung der subjektiven Theorien sind Selbstauskünfte der Beforschten, die in weiterer Folge in einem Dialog mit den Forschenden entwickelt, exploriert und expliziert werden.“ (CHRISTOF, 2009, S.137) Im Dialog werden alle Erzählungen und Details sortiert, strukturiert und in verständliche Zusammenhänge gebracht, erst dieser Forschungsprozess lässt die Subjektiven Theorien entstehen. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.25)

Im „Forschungsprogramm“ Subjektive Theorien geht man von der Annahme aus, dass sehr wohl Theorien vorhanden sind, die Handlungen an- und einleiten sowie bewirken, aber diese nicht einfach in Worte gefasst und auch nicht von außen beobachtet und erfasst werden können. Darum stellen sich ForscherInnen und Beforschte der schwierigen Aufgabe, eine gemeinsame Basis für diesen Erarbeitungsprozess zu finden. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.138)

Nur die gute Zusammenarbeit der ForscherInnen und Beforschten liefert ein gutes Ergebnis. Man kann hier im Gegensatz zu anderen Forschungsmethoden erkennen, dass ein hierarchisches Gefälle nicht vorhanden ist. ForscherInnen und Beforschte stehen auf gleicher Ebene und arbeiten gleichermaßen daran, die Subjektiven Theorien zu explizieren. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.138) Auch Lechler weist auf die „Symmetrisierung“ zwischen ForscherInnen und Beforschten hin, die durch eine positive Beziehungsebene und einem gemeinsamen Interesse an der Forschungsfrage entstehen kann. (vgl. LECHLER, 1994, S.245)

Bei verschiedenen Methoden ist aber genau dies nicht gewünscht und es wird darauf geachtet, dass InterviewerInnen Beforschte nicht beeinflussen. Um Subjektive Theorien herauszuarbeiten, ist dies aber nicht möglich und wird auch gar nicht angestrebt. Groeben, Schlee, Scheele und Wahl sind der Meinung, dass eine Einflussnahme ohnehin nicht verhindert werden kann und deshalb versuchen sie, aus dem vermeintlich negativen Aspekt etwas Positives zu gewinnen und nutzbringend zu verwenden. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.138) *„Das heißt, Distanzierung, Neutralität und Objektivität werden nicht angestrebt, vielmehr sind die Beforschten gut darüber aufzuklären, was Sinn, Bedeutung, Schritte, Maßnahmen und Ziel der Untersuchung sind.*“ (CHRISTOF, 2009, S.139) Für die

Beforschten sollte die gesamte Untersuchung durchschaubar sein und es sollen keine Unklarheiten offen gelassen werden. Diese Ausgangslage ermöglicht ihnen, sich auf die Untersuchung einzulassen und ihre Innensicht zu verdeutlichen. (vgl. GROEBEN, SCHLEE, SCHEELE, WAHL, 1988, S.26)

Christof beschreibt das Ziel dieses Vorgehens mit folgenden Worten: „*Die Verständigung beider und eine Einigung über die angemessene Rekonstruktion der thematisierten Subjektiven Theorien ist das Ziel dieser Vorgehensweise.*“ (CHRISTOF, 2009, S. 139) ForscherInnen und Beforschte müssen sozusagen als Team auftreten und in einem Rahmen spielen, der für beide angemessen ist und nicht dabei hemmt, die Subjektiven Theorien zu erarbeiten.

Als wichtig erscheint außerdem festzuhalten, was denn nun der Nutzen Subjektiver Theorien ist. Daher soll kurz umrissen werden, welche Unterschiede es zu objektiven, wissenschaftlichen Theorien gibt.

Der Nutzen Subjektiver Theorien kann nicht mit dem von wissenschaftlichen Theorien gleichgesetzt werden. Denn „*Subjektive Theorien*

- *dienen der Situationsdefinition und ermöglichen eine rasche Lagekodierung und vermitteln Orientierungsgewißheit [sic!] (Laucken1974),*
- *ermöglichen eine nachträgliche Erklärung eingetretener Ereignisse z. T. mit Rechtfertigungscharakter (Wahl 1979),*
- *ermöglichen die Vorhersage künftiger Ereignisse,*
- *erleichtern die Entwicklung von Handlungsempfehlungen,*
- *haben zumindest in gewissem Umfang handlungssteuernde bzw. –leitende Funktion,*
- *dienen der Stabilisierung bzw. Optimierung des Selbstwerts.“ (FLICK, 1991, S.15)*

Das heißt also, dass Subjektive Theorien dem Mensch erlauben, eine bestimmte Situation zu definieren, das heißt zu ordnen, strukturieren und zu gliedern. Außerdem dienen sie dem Menschen dazu, vergangene Ereignisse zu erklären, das laut Dann auch in Form von Rechtfertigung umschlägt, indem zum Beispiel

Handlungen begründet und verteidigt werden. Des Weiteren können durch Subjektive Theorien Geschehnisse prognostiziert und Erwartungen gebildet werden. Dann merkt zusätzlich zu Subjektiven Theorien als Handlungsempfehlung an, dass Subjektive Theorien auch dazu verwendet werden können, um bestimmte Entscheidungen zu begründen. (vgl. DANN, 1983, S.82f) *„Die Begründung bzw. Kritik von Sollensforderungen, Zielsetzungen, Normen oder Werturteilen stützt sich häufig auf subjektiv-theoretische Annahmen.“* (DANN, 1983, S.83)

Außerdem unterstreicht Dann, dass es nicht nur um Handlungsempfehlungen geht, sondern dass Subjektive Theorien sehr wohl Handlungen steuern wie auch anleiten und daher der Aspekt der Handlungssteuerung einen zentralen Stellenwert in der Forschung hat. Für Dann ist der Begriff Handlungssteuerung umfassend und inkludiert Situationsdefinition, Erklärung, Vorhersage sowie die Handlungsempfehlung. (vgl. DANN, 1983, S.82f)

Zuerst muss allerdings die richtige Methode gewählt werden, um Subjektive Theorien als Ergebnisse bearbeiten zu können. Daher wird im nächsten Kapitel erläutert, welche Möglichkeiten bestehen, um Subjektive Theorien zu explorieren. Da es sich bei der Ausarbeitung der Diplomarbeit als schwierig herausgestellt hat, die geeignete Methode zu wählen, soll hier ein detaillierter Überblick geschaffen werden, welche Methodenvielfalt es nun gibt, um Subjektive Theorien zu explorieren.

3.7 Geeignete Forschungsmethoden Subjektiver Theorien

Durch dieses Kapitel soll den LeserInnen aufgezeigt werden, welche große Auswahlmöglichkeit die ForscherInnen haben und in welches Dilemma sie dadurch geraten können. Auch für die Erhebung der Subjektiven Didaktischen Theorien der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts war es nicht leicht, sofort die passende Methode zu finden. Welche nun für die Bearbeitung der Fragestellung

der Diplomarbeit herangezogen wurde, wird anschließend in Kapitel 5 beschrieben.

Um eine passende Methode zur Erforschung Subjektiver Theorien zu wählen, geht man weg von den klassischen Befragungsinstrumenten, wie zum Beispiel dem Fragebogen. Dieser lässt im Großen und Ganzen nur die von außen vorgegebenen Konstrukte überprüfen und lässt die subjektiven Konstrukte des Individuums außer Acht. (vgl. KÖNIG, 2002, S.57) *„Das führte innerhalb der Ansätze, welche Subjektive Theorien in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses stellen, zu einer Wendung, hin zu möglichst offenen qualitativen Verfahren.“* (CHRISTOF, 2009, S.145) Mit dieser Umwendung entstand eine Vielzahl an unterschiedlichen Erhebungsverfahren, welche in weiterer Folge vorgestellt werden.

Methode der freien Beschreibung

Ziel ist es, den Beforschten die Möglichkeit einzuräumen, möglichst frei erzählen zu können. *„Hinter diesem Vorgehen steht die Auffassung, dass sich die subjektive Theorie am besten erfassen lässt, je freier der Interviewpartner seine Sichtweise darstellen kann (...).“* (KÖNIG, 2002, S.57) Je weniger eine Person in ihrer Erzählfreiheit eingeschränkt ist, umso besser kann sie sich öffnen und Subjektive Theorien explorieren. Die zwei wesentlichen Aufgaben der InterviewerInnen bei dieser Forschungsmethode sind zuhören und wenn notwendig, die Erzählungen widerzuspiegeln. Ständiges Nachfragen wird hier als kontraproduktiv angesehen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.145)

Freies Beschreiben kommt auch bei folgenden Vorgehensweisen zum Einsatz:

- **Freies Assoziieren** → Den Beforschten wird ein Themenbereich vorgegeben, zu welchem alle Begriffe genannt werden sollen, die spontan in deren Sinn kommen. (vgl. KÖNIG, 2002, S.57)
- **Narratives Interview** → Die Beforschten bekommen den Auftrag, einen Sachverhalt passend zur Forschungsfrage zu erzählen. (vgl. CHRISTOF,

2009 S.183) Dadurch werden die Befragten ganz von selbst die für sie wichtigen Konstrukte und Beschreibungen anführen sowie Wenn-Dann-Hypothesen generieren. (vgl. KÖNIG, 2002, S.58)

- **Schriftliche freie Beschreibung** → Mögliche Alternative zur verbalen Erzählform. (vgl. KÖNIG, 2002, S.58)
- **Situationsprotokoll** → Den Interviewten wird nahe gelegt, alle relevanten Situationen und Gedanken aufzuschreiben und diese werden im Anschluss mit den InterviewerInnen besprochen und dabei Subjektive Theorien rekonstruiert. (vgl. KÖNIG, 2002, S.58)

Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview zählt zu den klassischen Erhebungsmethoden. Es gibt allerdings viele verschiedene Bezeichnungen für diese Interviewform, nämlich fokussiertes Interview, Konstrukt-Interview, problemzentriertes Interview oder aber auch Tiefen-Interview. (vgl. KÖNIG, 2002, S.59)

Bei einem Leitfadeninterview muss darüber Einvernehmen zwischen den InterviewpartnerInnen bestehen, dass der Eine Fragen stellt und der Andere diese beantwortet. Daher muss eindeutig geklärt sein, dass es sich um eine Interviewsituation handelt und nicht um ein Alltagsgespräch. (vgl. KÖNIG, 2002, S.59)

Als weiteres Merkmal zeigt Christof auf, dass das Leitfadeninterview durch eine kleine Anzahl an Leitfragen strukturiert ist, die den Erzählfluss der Beforschten nicht einschränken, sondern stimulieren und leiten sollen. Freie Erzählphasen sind deshalb besonders wichtig, damit diese ihre Sichtweisen genau ausformulieren können. Sinn der Leitfragen ist für Christof, dass diese anregend sind, damit die Interviewten während ihren Erzählungen selbst entscheiden, was relevant ist und bei welchem Thema sie sich länger aufhalten. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.145) König

fügt dem hinzu, dass es ein Wechselspiel von freien Erzählphasen und Phasen, in denen auch hinterfragt wird, geben soll. (vgl. KÖNIG, 2002, S.59)

Grid-Verfahren

„Sogenannte Grid-Verfahren dienen der Ermittlung der wichtigsten Konstrukte, mit denen eine Person ihre Umwelt wahrnimmt und strukturiert.“ (CHRISTOF, 2009, S.145)

Damit die Konstrukte möglichst offen und nicht standardisiert erhoben werden, befragt man „(...) die Beforschten nach Verbindungen und Beziehungen bestimmter relevanter Objekte, Personen oder Situationen (...).“ (CHRISTOF, 2009, S.145) Daraufhin wird ein Gitter, ein sogenanntes „Grid“ erstellt, indem Merkmale auf einer Rating-Skala eingestuft und somit quantifiziert werden. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.145)

Selbstkonfrontations-Interview

Das Selbstkonfrontations-Interview soll Personen dabei unterstützen, ihre Subjektiven Theorien bezugnehmend auf eine bestimmte Handlungssituation, zu explorieren. Dazu wird eine konkrete Handlungssituation mittels Video aufgenommen und während der Interviewsituation vorgespielt und besprochen. Die beforschten Personen bekommen dann den Auftrag, alle Gedanken, die sie in der Handlungssituation hatten, zu berichten. Dadurch werden die Subjektiven Theorien, die diesen Handlungen vorausgegangen sind, aufgedeckt. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.145f)

Struktur-Lege-Verfahren

Struktur-Lege-Verfahren werden meist als zweiter Schritt nach dem Interview angewandt, um Strukturen der Subjektiven Theorien noch besser herausarbeiten zu können. Christof sieht in diesen graphischen Verfahren einen besonderen Pluspunkt, denn durch die Verbildlichung der Subjektiven Theorien können Relationen und Beziehungen zwischen den einzelnen Konstrukten veranschaulicht werden. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.146)

Pädagogisch reflexives Interview

Merkmale dieser Interviewform sind sowohl eine Vorgabe des Themas als auch eine konkrete Fragestellung zu einer konkreten Handlungssituation und zu einem Interviewleitfaden. Außerdem bieten diese Orientierungspunkte genügend Platz für die Beforschten, um ihre Sichtweisen darzulegen und ihre Subjektiven Theorien zu produzieren.

Für die Exploration von Subjektiven Theorien ist es außerdem wichtig, bestimmte Kriterien zu beachten. Welche dies genau sind, wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

3.8 Kriterien qualitativer Forschung im Konzept Subjektiver Theorien

Auch für qualitative Forschung sind Gütekriterien anzusetzen, allerdings kann man beim Erforschen Subjektiver Theorien auch die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität heranziehen. König meint, dass neue Definitionen in diesem Zusammenhang notwendig sind. Speziell durch kommunikative Validierung und Handlungsvalidierung möchte man das Ziel der Gültigkeit ansteuern. (vgl. KÖNIG, 2002, S.61)

Vor allem da Subjektive Theorien Konstrukte einer einzelnen Person sind, ist die Frage nach Gütekriterien essentiell. Denn wie kann man diese Theorien nun verallgemeinern und überprüfen? Ist dies überhaupt möglich? Fliege (1997) hat sich mit der Frage der Generalisierbarkeit auseinandergesetzt, die im nächsten Punkt abgehandelt wird.

3.8.1 Generalisierbarkeit

Um den Geltungsanspruch gewährleisten zu können, hat sich Fliege mit der Frage von Aggregation und Individualtheorien auseinandergesetzt und bearbeitet, ob

Subjektive Theorien einem idiographischen oder nomothetisch orientierten Ansatz folgen. Wichtig war für ihn herauszufinden, wie Subjektive Theorien für eine große Gruppe generalisierbar gemacht werden können. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.140f)

„Unter idiographischem Zugang werden die einmaligen, sich nicht wiederholenden Eigenheiten eines Individuums in ganzheitlicher Weise betrachtet, wobei im Regelfall qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen.“ (FLIEGE, 1997, S.32) Der idiographische Zugang ist also für eine Person gut anwendbar und für die Einmaligkeit dieses Individuums ideal, um Subjektive Theorien zu explizieren. Wie das für eine gesamte Personengruppe aussieht ist demnach fraglich. Wichtig war für Fliege herauszufinden, wie Subjektive Theorien für eine große Gruppe generalisierbar gemacht werden können. Dafür muss eine ganze Gruppe von Personen einer qualitativen Untersuchung unterzogen werden. Dies wäre mit dem nomothetischen Ansatz möglich. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.140f) Denn *„Unter nomothetischer Perspektive hingegen soll eine Generalisierung über verschiedene Individuen erfolgen.“* (FLIEGE, 1997, S.32) Fliege ist zum Schluss gekommen, dass sich Individualtheorien zu einer übergeordneten Theorie zusammenfassen, also aggregieren lassen. Damit das gelingt, sind allerdings theoretische und methodische Überlegungen notwendig. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.141f)

Christof meint dazu *„Eine Verallgemeinerung interindividueller Rahmentheorien zu theoretischen Konstrukten ist da möglich, wo es sich um bestimmte Elemente Subjektiver Theorien handelt, die über einzelne personenbezogene Anteile hinweg vergleichbar sind.“* (CHRISTOF, 2009, S.141) Das heißt, es können nur dort Verallgemeinerungen passieren, wo das Individuum Subjektive Theorien nicht nur auf sich selbst bezieht, sondern diese individuellen Theorien auch sozialbezogene Anteile aufweisen. Dazu ist allerdings eine spezielle Fragestellung erforderlich und in der Forschungspraxis müssen begründete Hypothesen erklärt werden, denn Aggregation muss nachvollziehbar sein. Die Nachvollziehbarkeit stellt, wie bei anderen qualitativen Forschungsmethoden, ein wichtiges Kriterium der Gültigkeit der Generalisierung dar. Dabei ist zu hinterfragen *„Warum“* eine bestimmte Personengruppe eine bestimmte Vorstellung oder Annahme gemein hat und

„Weshalb“ von einer Person auf eine ganze Personengruppe geschlossen werden kann. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.141)

Allerdings muss bereits die Datenerhebung generalisiert sein und ebenso eine standardisierte Erhebungsmethode vorliegen, damit im Anschluss verschiedene Subjektive Theorien verglichen und verallgemeinert werden können. Wie diese Generalisierung im Endeffekt aussieht *„(...) ist von der konkreten Forschungsfrage, den Möglichkeiten der Datenerhebung, dem Zugang zu den gewünschten Informationen, der Forschungsfrage und dem Ziel der Untersuchung abhängig.“* (CHRISTOF, 2009, S.141) Viele Variablen spielen also zusammen, wirken auf die Generalisierbarkeit mit ein und müssen demnach beachtet werden.

Fliege unterscheidet in diesem Zusammenhang noch zwischen theoretischen und methodischen Konstrukten. Ihm zufolge, lassen sich individuelle Subjektive Theorien zu übergeordneten Rahmenbedingungen zusammenfassen. *„So können interindividuelle Rahmentheorien erstens als theoretische Konstrukte begriffen werden, welche diejenigen Elemente individueller Theorien umfassen, die über verschiedene Individuen hinweg vergleichbar und somit generalisierbar sind.“* (FLIEGE, 1997, S.33) Für ihn können übergeordnete Rahmentheorien auch als methodische Konstrukte begriffen werden. *„Die zentrale methodologische Voraussetzung für eine Aggregation ist die Vergleichbarkeit mehrerer individueller subjektiver Theorien im Zuge der Datenerhebung (Birkhan, 1987) und – damit zusammenhängend – die Möglichkeit zur standardisierten Erfassung.“* (FLIEGE, 1997, S.33)

Aber ein wissenschaftliches Verfahren sollte nicht nur generalisierbar, sondern auch valide sein, damit das Ergebnis der wissenschaftlichen Untersuchung auch mit dem tatsächlichen Sachverhalt übereinstimmt. Darum widmet sich das nächste Kapitel der Validität, in dem es darum geht, Subjektive Theorien zu erheben.

3.8.2 Gültigkeit

Validität soll sicherstellen, dass die Untersuchung auch ein Ergebnis liefert, welches den Tatsachen entspricht. Dazu unterscheidet man kommunikative Validierung in Anlehnung an Lechler und Handlungsvalidierung in Anlehnung an Wahl.

Kommunikative Validierung

Mit dem Zitat von König, der sich auf Lechler stützt, soll vorab geklärt werden, was unter kommunikativer Validierung verstanden wird. *„Kommunikative Validierung wird (auf dem Hintergrund eines konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums) als Übereinstimmung zwischen Interviewer und Interviewpartner über die Rekonstruktion der subjektiven Theorie definiert.“* (KÖNIG, 2002, S.61) Das heißt, dass InterviewerInnen und Interviewte sich darüber einig werden, welche Struktur die Subjektive Theorie aufweist und somit eine gemeinsame Deutung für diese Struktur finden. (vgl. KÖNIG, 2002, S.61)

Wenn in der gemeinsamen Rekonstruktion der Subjektiven Theorien Unstimmigkeiten auftreten, hat die Meinung beziehungsweise Ansicht der Beforschten mehr Stimmgewicht. Damit wird sichergestellt, dass die Subjektive Theorie auch wirklich deren Innensicht entsprungen ist. Mit dem Konsens zwischen den InterviewpartnerInnen, kann sogleich auch das dialog-konsenstheoretische Wahrheitskriterium nach Schlee verwirklicht werden. (vgl. SCHLEE, 1988, S.27)

Schlee fasst dies mit folgendem Zitat zusammen: *„Diese Überprüfung der Rekonstruktionsadäquanz der Subjektiven Theorien durch den Dialog-Konsens zwischen Forscher und Erforschtem nennen wir mit Lechler (1982) `kommunikative Validierung`.“* (SCHLEE, 1988, S.27) Das heißt eben, dass die InterviewerInnen den Interviewten mitteilen, welche Subjektiven Theorien sie herausgefiltert haben und gemeinsam wird dann erarbeitet, ob dies auch wirklich die Aussage der Interviewten war, oder ob diese noch etwas daran verändern oder ergänzen möchten.

Laut Fromm wäre eine weitere Möglichkeit, dass InterviewerInnen die Subjektive Theorie in schriftlicher Form zusammenfassen. Diese Zusammenfassung wird im Anschluss von den Interviewten abgewandelt oder aber auch nach deren Vorstellungen vervollständigt. (vgl. KÖNIG, 2002, S.61)

Allerdings können sich durch diese Art der Validierung auch Schwierigkeiten einschleichen. Worauf hierbei genau zu achten ist, wird nun beschrieben.

Gefahren und Schwierigkeiten der kommunikativen Validierung

Die Gefahr der kommunikativen Validierung besteht laut König darin, dass die Beforschten die Meinungen oder Deutungen der InterviewerInnen annehmen könnten und diese somit nicht mehr der eigentlichen Innensicht entsprechen. (vgl. KÖNIG, 2002, S.61)

Auch die Schwierigkeit der Wahrheit ist bei der kommunikativen Validierung gegeben, denn *„Auskünfte und Erzählungen der Beforschten stellen die Datenbasis für den nachfolgenden Schritt – die Generierung von Subjektiven Theorien – dar.“* (CHRISTOF, 2009, S.142) Allerdings beseitigt Christof auch sogleich wieder Zweifel, denn sie gibt an, dass Habermas sehr wohl der Meinung ist, dass sich nur in Form eines Dialogs an die Wahrheit herangetastet werden kann und genau dies passiert bei der kommunikativen Validierung. (vgl. CHRISTOF, S.254)

Des Weiteren hätte es nur wenig Sinn für die Beforschten die Unwahrheit zu erzählen, da das Interview auch für die Beforschten dienlich sein soll, um herauszufinden, warum sie genau so handeln, wie sie handeln und welche unbewussten Schritte diesem Handeln vorausgehen. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.142f)

Für die InterviewerInnen können folgende Merkmale Anzeichen für Wahrheit oder Unwahrheit sein:

- *„(...) Logische Abfolge und Aufeinander-Bezogenheit der einzelnen Elemente (...)*
- *Konsistenz der gesamten rekonstruierten Darstellung,*

- *die logisch geschlossen oder zumindest (...) nicht widersprüchlich sein sollte.“*

(CHRISTOF, 2009, S.142)

Das heißt, wenn die Aussagen einen Zusammenhang aufweisen und sich nicht als widersprüchlich darstellen, kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrheit gesprochen wurde.

Auch Steinar sieht die Schwierigkeiten der kommunikativen Validierung und ist daher der Meinung, dass man folgende Fragen nicht außer Acht lassen darf.

Fragen nach

- *„(...) Form und Relation von Kommunikation (...)*
- *Sinn und Ziel eines Diskurses über Wahrheit (...)*
- *Legitimation der Kommunikationspartner im Dialog.“* (CHRISTOF, 2009, S.143)

Darunter ist zu verstehen, dass darauf geachtet werden muss, wie die Kommunikation von statten geht, sowie die Notwendigkeit der Thematisierung des Themas Wahrheit im Zuge dessen und wie sie die Beforschten darstellen.

Da eben jedes Individuum als ein *„(...) Erkenntnisobjekt (...)*“ (CHRISTOF, 2009, S.143) gesehen wird, das die Fähigkeiten besitzt zur *„(...) Reflexion, Rationalität, sozialen Interaktion und Sprache fähig ist.“* (CHRISTOF, 2009, S.143), ist es schwierig, Ergebnisse einzugrenzen, darzustellen und zu validieren.

Zur kommunikativen Validierung kommt noch die Handlungsvalidierung hinzu. Welche Möglichkeit die Handlungsvalidierung bietet, um Subjektive Theorien auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, wird im nächsten Kapitel dargestellt.

Handlungsvalidierung

Wahl unterscheidet kommunikative Validierung und Handlungsvalidierung, indem er der kommunikativen Validierung, die Überprüfung der Rekonstruktion von Kognitionen und der Handlungsvalidierung, den Versuch Zusammenhänge von Rekonstruktion und dem beobachtbaren Verhalten herzustellen und aufzuzeigen, zuschreibt. (vgl. WAHL, 1994, S.259)

Durch die Handlungsvalidierung soll eine Übereinstimmung von Subjektiven Theorien und entsprechendem Handeln entstehen, damit eine Gültigkeit dieser beiden Variablen bestimmt werden kann. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.149) Außerdem kann laut Christof diese Validierungsform *„(...) als Korrelation zwischen Subjektiver Theorie und beobachtbarem Verhalten angesehen werden, es gibt jedoch keine Möglichkeit der exakten Messung und Überprüfung der von den Forschenden rekonstruierten Subjektiven Theorien.“* (CHRISTOF, 2009, S.149). Daher tritt die Frage auf, welche Kriterien zur Überprüfung der Richtigkeit beansprucht werden können. (vgl. CHRISTOF, 2009, S.149)

Koch-Priewe (1986) stellt sich dieser Frage und kommt in ihrer Untersuchung „Subjektive Didaktische Theorien von LehrerInnen“ zum Schluss, dass das Handeln nicht zur Überprüfung der Gültigkeit der Subjektiven Theorien heranziehbar ist. Obwohl sie in ihrem Ausgangspunkt darlegt, dass sie sehr wohl der Meinung ist, dass Subjektive Theorien auf jeden Fall Handlungsrelevanz besitzen. Sie unterstützt demnach die Aussage, dass es die Möglichkeit gibt, durch diese Theorien das Handeln eines Individuums zu erklären. Allerdings geht sie nicht davon aus, dass durch Subjektive Theorien zukünftiges Handeln prognostizierbar wird. (vgl. KOCH-PRIEWE, 1986, S.7f)

Um die Handlungsvalidierung trotzdem als Mittel zur Überprüfung und als Prognosemittel heranzuziehen sieht Wahl Folgendes vor. *„Die empirische Verankerung des Konstrukts „Subjektive Theorien“ kann dadurch geschehen, daß [sic!] (1) Korrelationen zwischen Kognitionen und beobachtbarem Verhalten berechnet werden; daß [sic!] (2) mit den rekonstruierten Kognitionen Prognosen auf künftiges beobachtbares Verhalten gemacht werden und daß [sic!] (3) durch reflexive Trainingsverfahren subjektive Theorien verändert werden und nachgeprüft wird, ob sich auch das beobachtbare Verhalten ändert.“* (WAHL, 1994, S.259)

Mit diesem Kapitel ist nun der große Komplex der Subjektiven Theorien abgeschlossen. In den folgenden Kapiteln werden theoretische Inputs zur Didaktik

gegeben. Um die Fragestellung der Diplomarbeit zu beantworten und um dem Titel der Diplomarbeit gerecht zu werden, ist es notwendig, der Didaktik genügend Platz in dieser Arbeit einzuräumen.

4. Didaktik – BREDL

Wenn in dieser Diplomarbeit von Didaktik die Rede ist, sind im engeren Sinn Theorien gemeint, die sich um Wissensvermittlung und Informationsweitergabe drehen. Dabei stehen die Didaktik und ihre Modelle im Vordergrund. Es soll hier dargestellt werden, welche Subjektiven Theorien der Wissensvermittlung vorgelagert sind und wie diese den Akt der Vermittlung beeinflussen. Daher erscheint es als notwendig und sinnvoll, in den nächsten Kapiteln zu erörtern, was Bildung heißt, welche Didaktischen Möglichkeiten es gibt um Wissen weiterzugeben und welche Kompetenzen notwendig sind, um dies aus pädagogischer beziehungsweise bildungstheoretischer Sicht meistern zu können.

Das Kapitel Didaktik hat einen zentralen Stellenwert in dieser Diplomarbeit. Aus diesem Grund wird dieser Punkt sehr detailliert behandelt. Vorab ist zu klären was unter Didaktik zu verstehen ist und welche Möglichkeiten aber auch Grenzen Didaktik besitzt.

4.1 Didaktik und Wissensvermittlung

Die Weitergabe von Wissen, aber auch von Erfahrungen sowie Werten und Überzeugungen nennt man Lehren. (vgl. BÖHM, 2005, S.397) Man möchte sein Wissen und alle Informationen die wichtig erscheinen, weitergeben und vermitteln.

Doch es muss klargestellt werden, dass Bildung und Wissen nicht dasselbe ist, obwohl sich Dörpinghaus, Pönitsch und Wigger die Frage stellen: *„Kaum ein Bildungsgedanke kommt ohne Wissen aus, aber sind Bildung und Wissen deshalb dasselbe?“* (DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.147) Aufgrund dieser Fragestellung ist es in der vorliegenden Arbeit notwendig, die Bedeutung der einzelnen Begriffe genau abzugrenzen und ihre Eigenschaften zu definieren. Denn es soll herausgearbeitet werden, wie Wissen weitergegeben wird und welche

Theorien hinter dieser Aufgabe stecken. Des Weiteren soll geprüft werden, ob bereits Lehrtheorien vorhanden sind und ob dadurch Bildung entstehen kann.

Jedoch weisen Dörpinghaus, Pönitsch und Wigger darauf hin, dass es keine eindeutige Definition von dem Begriff „Wissen“ gibt. Denn Wissen kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden und diese wiederum lassen divergente Definitionen entstehen. Außerdem zählt Wissen zu einem der ältesten Themenbereiche, mit denen sich der Mensch beschäftigt und verdeutlicht somit das Ausmaß dieser Auseinandersetzung. (vgl. DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.147)

Philosophisch gesehen ist Wissen die *„Bezeichnung für allgemeine verfügbare Orientierungen im Rahmen alltäglicher Handlungs- und Sachzusammenhänge (Alltagswissen), im engeren, philosophischen und wissenschaftlichen Sinne im Unterschied zu Meinen (...) und Glauben (...) für die auf Begründungen bezogene und strengen Überprüfungspostulaten unterliegende Kenntnis, institutionalisiert im Rahmen der Wissenschaft. Die Frage nach den Bedingungen der Wissensbildung und des begründeten Wissens ist der Gegenstand der Erkenntnistheorie; bezweifelt wird die Möglichkeit eines begründeten Wissens im Skeptizismus und Relativismus.“* (MITTELSTRAß, 1996, S.717f)

Der Begriff Wissen ist nun definiert, jedoch muss eine weitere Abgrenzung erfolgen, nämlich hin zu dem Begriff der „Information“. Umgangssprachlich wird Wissen und Information gleichgesetzt und der Mensch meint, wenn er über etwas informiert ist, dann weiß er auch darüber Bescheid und durch das Wissen meint man, auch Informationen weiter geben zu können. Denn *„[i]m Gegensatz zu Informationen dreht sich Wissen um persönliche Vorstellungen und individuelles Engagement; dabei ist es kontext- und beziehungsspezifisch und letztlich am (sozialen) Handeln orientiert.“* (MANDL, REINMANN-ROTHMEIER, 2002, S.9) Wie bereits erwähnt handelt es sich bei Wissen um ein persönliches Konstrukt, gekennzeichnet von individuellen Vorstellungen und Werten. Informationen sind hingegen Inhalte die weitergegeben werden. *„Einerseits ist I. gleichbedeutend mit >>Botschaft<<, >>Nachricht<<, >>Soft<< (engl.: Software), d.h. mit dem, was ein*

Sender (z.B. Lehrer oder Lehrautomat) einem Empfänger (z.B. Schüler) bei der Kommunikation (z.B. im Unterricht), >>mit-teilt<<, ohne es dabei ganz oder teilweise verlieren zu müssen [...]. Andererseits ist I. der (in bit) messbare Gehalt der Nachricht, der sich in der Schwierigkeit ihrer Übermittlung und Speicherung (auch beim menschlichen Lernen) äußert.“ (BÖHM, 2005, S.310)

Auf die Diplomarbeit projiziert bedeutet dies, dass die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts versuchen ihr Wissen weiterzugeben und somit den Lernenden sowohl Werte und Vorstellungen, als auch persönliche Einstellungen, nahe zu bringen. Am Lernenden liegt es nun, Informationen aufzunehmen. Laut Böhm hängt dies von der Intelligenz und dem Alter dieses Menschen ab. *„Die I., die der Mensch maximal pro Minute in sein Bewusstsein oder Gedächtnis aufnehmen kann, hängt von Intelligenz (s. Lehl) und Alter ab und beträgt beim durchschnittlichen Erwachsenen nur etwa 1000 Bit für das Bewusstsein (...).“ (BÖHM, 2005, S.311)*

Daraus ist zu schließen, dass derjenige, der sein Wissen weitergibt, darauf achten muss, dass alle für ihn wichtigen Informationen beim Gegenüber auch wirklich ankommen und derjenige dies auch in seinem Gedächtnis aufnehmen und speichern kann. Dies kann mit Hilfe von verschiedenen Didaktischen Methoden gelingen.

Abschließend kann nun gesagt werden, dass Bildung auf keinen Fall mit Wissen synonym verwendet werden darf. Denn Wissen und Bildung spielen zusammen und Bildung ist im weitesten Sinne von Wissen abhängig. Jedoch gibt es laut Blankertz heutzutage keine eindeutige Definition von Bildung. (vgl. BLANKERTZ, 1991, S.36) *„Bildung in dem hier durchweg verstandenen Sinn eines reflektierten Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt ist auf Wissen bezüglich dieser Verhältnisse angewiesen.“ (DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.148)* Wenn der Mensch nichts über die Selbstreflexion, sowie Reflexion über andere und die Welt weiß, kann keine Bildung entstehen. Denn Wissen wird erst durch Reflexion zu Bildung. Somit gilt auch, dass nicht derjenige, der sich das größte

Wissen angeeignet hat auch der Gebildetste ist. (vgl. DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.148)

Wie bereits erwähnt, ist Wissen gekennzeichnet von subjektiven Einstellungen und Werten, Bildung geht noch einen Schritt weiter und bezieht den ganzen Menschen mit ein, „(...) *also seine Leiblichkeit, seine Wahrnehmung, seinen Geschmack und sein Gewissen (...)*.“ (DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.148) Jeder Mensch hat Wissen, aber erst Bildung macht es möglich, sich mit dem Wissen über die Welt gedanklich auseinanderzusetzen. (vgl. DÖRPINGHAUS, PÖNITSCH, WIGGER, 2006, S.148)

Von diesem Kapitel ausgehend, widmet sich der nächste Punkt der Wissens- und Informationsweitergabe und der Entstehung von Bildung durch Didaktik.

4.2 Annäherung an den Begriff Didaktik

Der Begriff Didaktik ist ein weitgefächerter Begriff, daher gibt es auch viele verschiedene Auslegungen und Standpunkte zu den Aufgaben der Didaktik und in weiterer Folge gibt es auch eine große Anzahl an unterschiedlichen Definitionen. In diesem Kapitel werden nun einige Definitionen dargestellt um aufzuzeigen, welche Vorstellungen es von Didaktik gibt.

Eine Definition des Begriffs Didaktik im Wörterbuch der Pädagogik nach Weninger lautet folgendermaßen: „*In einem sehr weiten Sinne versteht man unter D. die Theorie des Lehrens und Lernens in allen möglichen Situationen und Zusammenhängen; in einem engeren Sinne die Theorie des (schulischen) Unterrichts oder die >> Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans<<*“ (zit. in BÖHM, 2005, S.155)

Das Wort Didaktik kommt aus dem griechischen und leitet sich von „*didaskein*“ ab und meint lehren beziehungsweise unterrichten. Comenius und Ratke widmeten sich im 17. Jahrhundert diesem Begriff und schenken ihm somit in der deutschen

Pädagogik Aufmerksamkeit. Für sie war Didaktik eine Lehrkunst. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.75)

Außerdem wird Allgemeine Didaktik von Fachdidaktik beziehungsweise Bereichsdidaktik unterschieden. Während sich Fachdidaktik auf spezielle Unterrichtsfächer in der Schule bezieht und Bereichsdidaktik in der Erwachsenenbildung herangezogen wird (vgl. BÖHM, 2005, S. 155), beschäftigt sich die allgemeine Didaktik mit pauschalen Grundsätzen von organisiertem Lehren und Lernen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.75)

Hier soll nun ein kurzer Überblick entstehen, was unter Didaktik verstanden wird, sowie deutlich gemacht werden, dass Didaktik mit Unterricht und Bildungsinhalten eng verknüpft ist.

Klafki sieht „*Didaktik als...*

- *Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen*
- *Theorie des Unterrichts*
- *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*
- *Theorie optimalen Lehrens und Lernens“* (KAMMERL, 2001, S.49)

Von Henting sieht „*Didaktik als...*

- *Wissenschaft über relevante Größen im Unterricht*
- *Entwurf einer konkreten praxisanleitenden Bildungstheorie*
- *Offenes System (offen für „Veränderungen, die sie selber noch hervorbringt“)*“ (KAMMERL, 2001, S.49)

Flehsig und Haller beschreiben „*Didaktik/Didaktisches Handeln als...*

- *Organisation von Lernprozessen menschlicher Individuen*
- *Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen*
- *Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepten*
- *Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten*

- *Gestaltung von Unterrichtseinheiten*
- *Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen“ (KAMMERL, 2001, S.49)*

Diese Diplomarbeit stützt sich jedoch auf die Aussage von Jank und Meyer (2011). Sie sind der Meinung: „*Die Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens*“ (JANK, MEYER, 2011, S.14). Demnach kann man Theorie und Praxis im Rahmen der Didaktik nicht trennen, denn die didaktische Theorie beschäftigt sich mit der Praxis und die Praxis stützt sich auf die Theorie, denn beide Pole sind in ständiger Interdependenz. Jank und Meyer grenzen sich somit von der eng gefassten Definition von Didaktik ab, dass Didaktik die Frage nach dem Inhalt „Was“ und Methodik die Frage nach der Art der Vermittlung „Wie“ beantwortet. Für die beiden beantwortet Didaktik viel mehr Fragen und schließt nicht nur Inhalt und Methode mit ein, sondern auch Ziele sowie Lehrende und Lernende. (vgl. JANK, MEYER, 2011 S.14f)

In Bezug auf die Diplomarbeit stellt sich dies als beste Definition dar, denn die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts haben keine pädagogische Ausbildung und kein didaktisches Vorwissen. Daher wird die weite Definition von Didaktik nach Jank und Meyer verwendet, da hier alle didaktischen Handlungen, ob diese nun theoretischer oder praktischer Natur sind, vereint werden.

Didaktik soll außerdem ein Instrument darstellen, welches verschiedenste Inhalte zu Unterrichtsgegenständen umwandelt. (vgl. KAISER, KAISER, 2001, S.217) Diese Transformation der Inhalte benötigt verschiedene didaktische Prinzipien, welche im weiteren Verlauf vorgestellt werden.

Auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts verfügen über eine große Wissenspalette zum Thema Klima und Umwelt und auch sie müssen sich darüber im Klaren werden, welche Inhalte sie weitergeben wollen. Daher müssen verschiedene Punkte eingehalten werden, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.

4.3 Prinzipien der Didaktik

Die Transformationsaufgabe, also die Umwandlung der Inhalte zu Unterrichtsgegenständen, ist sehr komplex und verlangt daher nach einer Vielzahl an didaktischen Prinzipien. Diese didaktischen Prinzipien sind nicht nur im Unterricht notwendig, auch die C3 - Alps MitarbeiterInnen müssen verschiedene Faktoren beachten bevor sie ihr Wissen weitergeben. Zunächst müssen sie auswählen, welche Inhalte aus ihrem großen Gesamtwissen weitergegeben werden sollen und welche relevant sind. Wenn sie dies abgegrenzt haben, müssen sie überlegen wie es möglich ist, diese auch so weiterzugeben, dass diese von einem Gegenüber aufgenommen und verstanden werden können. Dazu sind didaktische Prinzipien von Nöten.

Laut Kaiser und Kaiser sind die didaktischen Prinzipien aus der Anthropologie hergeleitet und beziehen sich somit darauf, dass der Mensch Situationen verstehen und diese für ihn sinnhaft erscheinen müssen, damit er mit diesen umgehen und sie bewältigen kann. (vgl. KAISER, KAISER, 2001, S.222) Um die wichtigsten zu nennen, stützt sich diese Diplomarbeit auf die fünf Prinzipien von Kaiser und Kaiser.

4.3.1 Prinzip der Situationsbezogenheit

Lernen soll sich auf eine bestimmte Situation beziehen und dazu dienen, mit bestimmten Situationen umgehen zu können. Dafür müssen im Unterricht allerdings Situationen nicht realitätsgetreu nachgestellt werden, sondern sollen eher darauf vorbereiten wie eine Situation gemeistert werden kann. (vgl. KAISER, KAISER, 2001, S.222f) Im Unterricht soll dabei herausgearbeitet werden, wie „(...) *Sinn und Sprache zur Wahrnehmung und Interpretationen und zum Bestreben von Situationen (...)*“ (KAISER, KAISER, 2001, S.223) eingesetzt werden können.

Laut Kaiser und Kaiser sollten sich, in diesem Fall die C3 - Alps MitarbeiterInnen mit folgenden Fragen auseinandersetzen, um der Situationsbezogenheit gerecht zu werden. Nämlich sich im Klaren darüber zu werden, in welcher Ausgangslage

sich die Zielgruppe befindet und mit welchem Vorwissen sie bereits ausgestattet ist. Außerdem sollte geklärt werden, ob sich der Inhalt des Vortrages auf Situationen bezieht in denen die Zielgruppe bereits steckt oder die noch auf sie zukommen. Prägnant ist es nun zu analysieren, was im Vortrag, bezogen auf diese Situation, behandelt wird und welche Aspekte wichtig sind, um der Zielgruppe den Sinn darzulegen. (vgl. KAISER, KAISER, 2001, S.223)

4.3.2 Prinzip der Handlungsorientierung

Lernen soll eine Hilfestellung sein und Orientierung bieten, um zukünftige Handlungen und Handlungsentscheidungen ausführen und treffen zu können. Das Prinzip der Handlungsorientierung hat somit vorbereitenden Charakter. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77)

Kaiser und Kaiser fassen dies zusammen, indem sie sich fragen *„Mit welchen Methoden werden*

-Informationen beschafft

-Wahrnehmungen sensibilisiert

-Handlungsmöglichkeiten simuliert?“ (KAISER, KAISER, 2001, S.233)

Genau diese Frage ist relevant für die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts, denn auch sie haben in ihrer Rolle als Vortragende die Aufgabe, sich darüber bewusst zu werden, wie sie ihrer Zielgruppe Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft aufzeigen können.

4.3.3 Prinzip der Wissenschaftsorientierung

Basis für die oben genannten Prinzipien Situationsbezogenheit und Handlungsorientierung, ist das Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Denn beide Prinzipien bauen auf das Wissen der Wissenschaften auf. Wissen ist der Sockel, den man benötigt, um Urteile zu fällen, sich über Bestimmtes bewusst zu werden und auch zu verstehen. Dies wiederum befähigt dazu, Handlungsschritte zu setzen und diese im Vorfeld zu planen und zu durchdenken. (vgl. DOLLINGER,

HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) Laut Dollinger, Hörmann und Raithel ist dies auch der Grund, warum man „(...) Lernprozesse an Inhalten und Verfahren der Wissenschaft (...)“ (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) anlehnen soll.

„Wissenschaftsorientierung heißt im Einzelnen Hinführung und Einführung in die Wissenschaft selber (Wissenschaftspropädeutik), Inhalte auf den Kenntnisstand der Wissenschaft zu vermitteln (Wahrheitskriterium), wissenschaftliches Vorgehen, Argumentieren und Methodik zu lernen sowie Möglichkeiten und Grenzen von Wissenschaft zu reflektieren.“ (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) Damit wird ausgedrückt, dass sich das Lernen auf die Wissenschaft und ihre Möglichkeiten stützen soll. Darin wird der Vorteil gesehen, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse einem Wahrheitskriterium entsprechen und den Lernenden somit wieder gezeigt wird, durch welche Methoden und Vorgehensweisen neue wissenschaftliche Erkenntnisse produziert werden können.

4.3.4 Prinzip des Exemplarischen

Da nicht jede Situation, nicht jede Sachlage und schon gar nicht jedes Wissen während des Unterrichts gelehrt werden kann, müssen schon aus Zeitgründen Prioritäten gesetzt und nur Spezielles ausgewählt werden. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) Auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts haben zeitliche Vorgaben für ihre Vorträge und müssen daher ihre Inhalte genau auswählen.

„Das Exemplarische hat einerseits das Prinzip der quantitativen Reduktion und andererseits das Prinzip qualitativer Verdichtung, (...)“ (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) Quantitative Reduktion meint hier die Menge an Informationen, die weitergegeben werden wollen, zu verringern aber durch qualitative Verdichtung die Qualität der Informationen zu maximieren. Es wird somit auf einen konkreten Fall bezogen, wobei auch allgemeine An- und Einsichten zu dieser Sachlage mit einfließen. Dollinger, Hörmann und Raithel erwähnen in diesem Zusammenhang auch das induktive Lernen. Damit ist vom

Besonderen zum Allgemeinen gemeint. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77)

4.3.5 Prinzip der Struktur

Situationsbezogenheit, Sachlagen sowie das als bedeutsam ausgewählte Wissen muss für den Unterricht vorbereitet werden, in dem es gegliedert, geordnet und strukturiert wird. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) *„Anliegen des Strukturierens ist eine geordnete (hierarchische) Verbindung von Einzelteilen zu einem sinnvollen Ganzen.“* (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.77) Die Aufgabe eines jeden Vortragenden beim C3 – Alps Projekt besteht also darin, die einzelnen Teilbereiche zu einem verständlichen Gesamten zu verbinden und den Lernenden somit nicht nur einen Teil sondern ein verstehbares Gesamtbild zu präsentieren.

Dabei entsteht laut Kaiser und Kaiser eine Strukturpyramide. Sie vertreten außerdem die Ansicht, dass das Prinzip des Strukturierens aus inhaltlichen und methodischen Strukturen besteht und diese beiden in Kombination ein sinnvolles Ganzes entstehen lassen. (vgl. KAISER, KAISER, 2001, S.231)

Kaiser und Kaiser sind weiter der Meinung, dass sich Lehrende und somit auch die Vortragenden des C3 - Alps Projekts mit verschiedenen Fragen in Zusammenhang mit dem Prinzip der Struktur auseinander setzen müssen. Zuerst ist für die Vortragenden zu klären, welche Teilaspekte des Themas wichtig sind und wie und in welcher Form zwischen diesen ein Bezug hergestellt werden kann. Das heißt, welche Inhalte müssen ausgewählt werden, damit die Lernenden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen herstellen können.

Diese Prinzipien beschreiben somit ein Grundgerüst, welches jeder Mensch der sein Wissen an jemanden weitergeben möchte, beachten sollte, damit dieses Wissen auch aufgenommen und verstanden werden kann. Bei dieser Diplomarbeit wird darauf geachtet, ob auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts vielleicht

unbewusst mit diesen Prinzipien arbeiten und welche Begrifflichkeiten sie dafür verwenden.

4.4 Modelle der Didaktik

Da bereits der Begriff Didaktik ausführlich diskutiert wurde, wird nun, bevor didaktische Modelle im Detail vorgestellt werden, erklärt, was unter einem didaktischen Modell verstanden wird und wie es dazu dient, die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu beantworten.

Jank und Meyer halten sich an die Definition von Blankertz und formulieren dies folgendermaßen: *„Ein allgemeindidaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen.“* (JANK, MEYER, 2011, S.35) Wie man an dieser Aussage herauslesen kann, sind didaktische Modelle notwendig, um dem didaktischen Handeln im Unterricht aber auch einer nicht-schulischen Lehrsituation eine Struktur zu verleihen. Außerdem haben didaktische Modelle den Anspruch theoretisch umfassend zu sein, die Praxis anzuleiten und des Weiteren aufzuzeigen, welche Chancen und Wege sowie Notwendigkeiten das Lehren und Lernen bietet. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.78)

Jank und Meyer fügen dem hinzu, dass *„Allgemeindidaktische Modelle beanspruchen, für sämtliche Schulstufen, Schulformen und Schulfächer, aber auch für nichtschulische Lehr-Lern-Arrangements brauchbar zu sein.“* (JANK, MEYER, 2011, S.35) Jank und Meyer bestätigen somit, dass sich didaktische Modelle nicht nur auf den gängigen Schulunterricht beziehen, sondern dass diese in jeder Lehr- beziehungsweise Lernsituation angewandt werden können. Das heißt, auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts können diese Modelle für sich heranziehen und ihre Vorträge danach ausrichten und ausarbeiten.

In den 1960er Jahren stützte man sich auf drei Modelle, nämlich das bildungstheoretische, das lerntheoretische und das informationstheoretische Didaktikmodell. Daraus hat sich eine Vielzahl von Modellen entwickelt. Kron beschreibt einen Überblick von 13 verschiedenen Modellen und Theorien.

Dazu zählen:

1. *Bildungstheoretische Didaktik (Klafki, Kramp)*
2. *Kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki)*
3. *Unterrichts-, Lehr und Lerntheoretische Didaktik – „Berliner Modell“ (Heimann/Otto/Schulz)*
4. *Lehrtheoretische Didaktik – „Hamburger Modell“ (Schulz), Curriculare Didaktik (Möller)*
5. *Realistische Didaktik (Beckmann/Biller)*
6. *Kommunikative (emanzipatorische) Didaktik (Schäfer/Schaller)*
7. *Kritisch-kommunikative Didaktik (Winkel)*
8. *Strukturelle Didaktik (Ienzen)*
9. *Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik (v. Cube)*
10. *Systemtheoretische Didaktik (König/Riedel)*
11. *Interaktionstheoretische Didaktik (Biermann; Rumpf)*
12. *Beziehungstheoretische Didaktik (Bosch/Buschmann/Fischer)*
13. *Aktivitäts- und Erfahrungsdidaktik (Schröter)“ (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.78)*

Für die Diplomarbeit wurden nun die vier wichtigsten und bedeutendsten Modelle für die heutige Didaktik herausgegriffen und genauer betrachtet. Es wird weiters dargestellt, wie sich die einzelnen didaktischen Modelle verändert haben oder auch miteinander verschmolzen sind. Dies dient im Nachhinein der Klärung, ob die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts, ohne es bewusst zu wissen, nach einem dieser Modelle handeln und ihre Vorträge gestalten.

4.5 Bildungstheoretische Didaktik - kritisch-konstruktive Didaktik

4.5.1 Bildungstheoretische Didaktik

In den 1960er Jahren waren Wolfgang Klafki und Wolfgang Kramp diejenigen, welche den Begriff bildungstheoretische Didaktik geprägt haben. Im Mittelpunkt dieses Modells steht der Terminus Bildung. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.79) Dollinger, Hörmann und Raithel erklären, dass *„Bildung (...) auf ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit, auf Einsicht in der Mitverantwortung aller und die Bereitschaft, an der Bewältigung teilzunehmen.“* (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.79) abzielt. Daraus geht hervor, dass Bildung Klarheit auf das Problembewusstsein der Menschen in Bezug auf ihre Geschichte schaffen soll und anstrebt, sie dazu zu animieren Verantwortung zu übernehmen und somit an der Problemlösung zu arbeiten.

Die bildungstheoretische Didaktik gehört zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Laut Habermas hat sie ein praktisches Erkenntnisinteresse. Ein weiteres Detail ist, dass sich dieses didaktische Modell hermeneutische Verfahren zunutze macht und die These vom Primat der Inhalte impliziert, was bedeutet, dass Inhalte höchste Wichtigkeit besitzen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.79)

Klafki hat in seinem Modell im Jahr 1958 die didaktische Analyse des Bildungsinhalts der Unterrichtsstunde in den Fokus gebracht. *„Mit Analyse ist die didaktische Interpretation und Strukturierung im Hinblick auf die Unterrichtsplanung gemeint.“* (DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.79) Wichtig war also für Klafki wie der Unterricht organisiert, strukturiert und geplant wird und wie dies praktisch umgesetzt wird. Klafki unterscheidet in diesem Zusammenhang fünf Grundfragen für seine didaktische Analyse.

1. *Gegenwartsdeutung*: Was bedeutet der Lehrinhalt für die Gegenwart?
2. *Zukunftsdeutung*: Was bedeutet der Lehrinhalt für die Zukunft?

3. *Sachstruktur*: Bezogen auf die Gegenwarts- und Zukunftsdeutung entsteht die Frage nach der Struktur des Lehrinhaltes
4. *Exemplarische Bedeutung*: Auf welche allgemeine oder übergeordnete Sachlage lässt der Lehrinhalt schließen?
5. *Zugänglichkeit*: Durch welche Methoden und Gestaltungsmöglichkeiten kann der Lehrinhalt besonders gut vermittelt werden? (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.79)

Jank und Meyer diese Form der Strukturierung nach Klafki noch heute für sehr effektiv, damit die Lehrenden ihre Vorbereitungen gut treffen können. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.206) Denn durch die didaktische Analyse wird es den Lehrenden erleichtert, das Thema exakt zu erarbeiten. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.208)

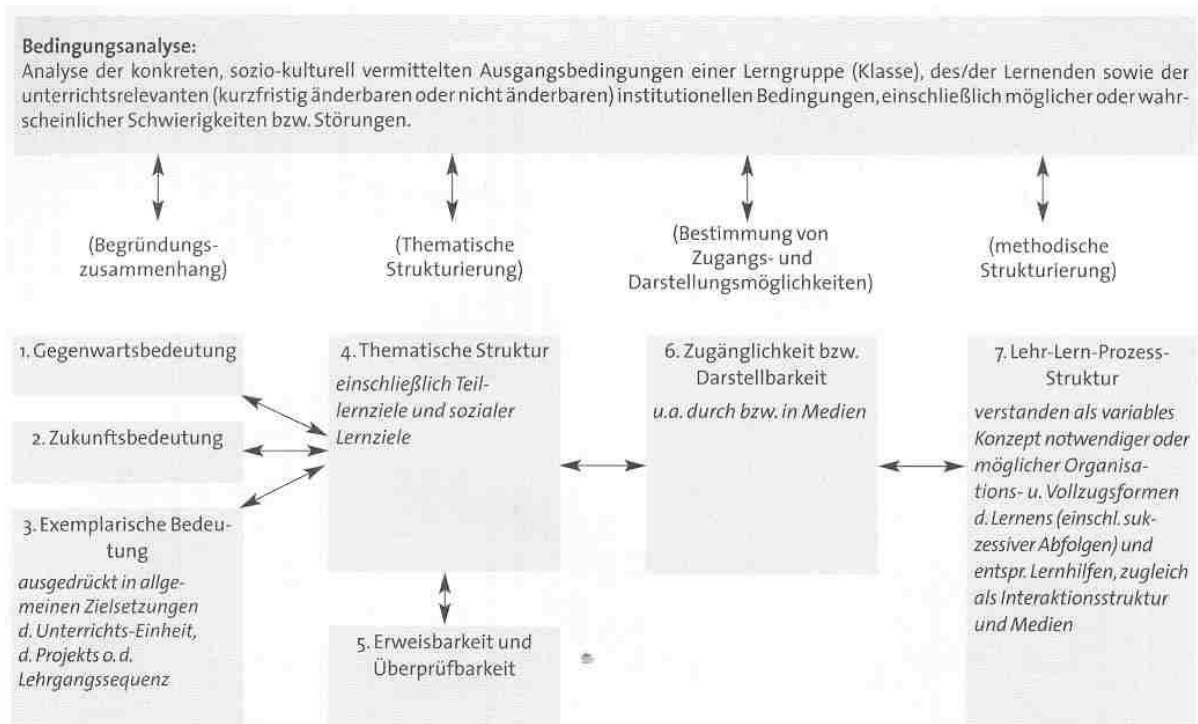


Abbildung 1: Didaktische Analyse nach Klafki

(Quelle: [http://bluwiki.com/images/6/6a/Klafki.jpg] download 13.11.2011.)

4.5.2 Kritisch-Konstruktive Didaktik

Aufgrund kritischer Stimmen aus politisch-gesellschaftlicher Sicht, der Wissenschaft sowie der Unterrichtspraxis, modifizierte Klafki sein didaktisches Modell. Er entwickelte eine Mischform mit geisteswissenschaftlich praktischer Basis und kritischen Ansätzen, die kritisch-konstruktive Didaktik. (vgl. JANK, MEYER 2011, S.228)

Mit „kritisch“ meint Klafki, Lernende zu Selbst- und Mitbestimmung zu führen, sowie ihnen Gemeinschaftssinn näher zu bringen, was laut Jank und Meyer Klafkis humanistischem Menschenbild entsprach. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.229) Unter „konstruktiv“ fällt bei Klafki der Praxisgedanke, nämlich zu handlungsaktiv zu werden und die Theorie in der Praxis anzuwenden beziehungsweise umzusetzen. Er zielt somit darauf ab, den Mensch einerseits kritikfähig zu machen, damit er selbstbewusst seine Ziele verfolgen kann und Interesse entwickelt, diese Ziele auch umzusetzen, zu gestalten und zu verändern. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.80)

Den eigentlichen Bildungsvorgang sieht Klafki als Interaktionsprozess, bei dem die Lehrenden die Lernenden dazu befähigen, selbständig Erkenntnisse zu erlangen und Fähigkeiten auszubauen, um mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit umgehen zu können. Im Gegensatz zu seinem ersten Modell, besteht hier die These der Zielsetzung. Ab nun müssen sich alle didaktischen Entscheidungen an den Zielentscheidungen orientieren. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.80) Das heißt Klafki möchte, dass Lehrende die didaktische Analyse sehr wohl für ihre Vorbereitungen verwenden, allerdings ist es ihm nun ein Anliegen, dass sich die Lehrenden nun an den Lernenden orientieren. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.230) Sie sollen sich an deren „(...) *Maßstab der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (...)*“ (JANK, MEYER, 2011, S.230) orientieren.

4.6 Lern- Lehrtheoretische Didaktik

Wie bereits bei Klafkis Modellen gab es auch hier einen Entwicklungsschritt, nämlich vom Berliner Modell zum Hamburger Modell. Somit stellt das Hamburger Modell eine Modifikation des Berliner Modells dar. Beide Modelle fallen unter den Begriff der lehrtheoretischen Didaktik.

4.6.1 Berliner Modell

Als zentralen Punkt sieht das *Berliner Modell* die Strukturanalyse des Unterrichts an, die einen strukturierten Raster von Begriffen darstellt, welche dazu dienen, Unterrichtsverläufe zu analysieren und den Unterricht zu planen. Dieser Raster besteht aus vier Entscheidungsfeldern und zwei Bedingungsfeldern. Die Entscheidungsfelder sind **Intention**, **Inhalt**, **Methode** und **Medium**. Diese vier Felder stellen eine beständige Struktur für den Unterricht dar. Die zwei Bedingungsfelder, **soziostrukturelle** und **anthropologisch-psychologische Rahmenbedingungen** stehen in Wechselbeziehung da sie sich gegenseitig beeinflussen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.80)

Jank und Meyer betonen, dass Heimann mit diesem Modell ein Grundgerüst entworfen hat mit dem man eine Struktur einer Unterrichtsstunde erarbeiten kann. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.263)

Im Anschluss wird eine genaue Begriffsdefinition dieser sechs Begriffe folgen, damit es zu keinen Unstimmigkeiten bei der Zielfindung kommt.

Entscheidungsfelder

- *Intention*: Darunter werden die pädagogischen Ziele und Absichten über die sich Lehrende klar werden sollen, verstanden, wie zum Beispiel Erziehungs- oder Kognitionsziele. (vgl. PETERSEN, 2001, S.49)
- *Inhalt*: Lehrende sollen klären, welche Inhalte und welches Thema behandelt werden. Heimann ist der Meinung, dass alle Inhalte drei konstanten Grundformen zuzuschreiben sind, nämlich als **Wissenschaften**, **Techniken** und **Pragmata**. (vgl. PETERSEN, 2001, S.50)

- *Methode*: Während des Unterrichts können Lehrende verschiedene Methoden in Anspruch nehmen. Diese methodischen Möglichkeiten gliedert Heimann in fünf wichtige Unterkategorien:
 1. Artikulation → Abfolge der Unterrichtsdurchführung
 2. Gruppen- und Raumorganisation → soziale sowie räumliche Organisation aller am Unterricht teilnehmenden Personen
 3. Lehr- und Lernweisen → jede einzelne Handlung aller am Unterricht teilnehmenden Personen
 4. methodische Modelle → die Modelle sollen an die didaktische Theorie angelehnt sein
 5. Prinzipien Kanon → Ausrichtung an die didaktischen Prinzipien (vgl. PETERSEN, 2001, S.51)
- *Medien*: Zu den Medien zählen alle Mittel, die im Unterricht eingesetzt werden, damit Lehrer sowie Schüler mit Intention, Thema und Methode arbeiten können. Die Art der Medien lässt eine Unterrichtsstruktur entstehen. (vgl. PETERSEN, 2001, S.52)

Bedingungsfelder

- *Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen*: „Der Unterricht muß [sic!] mit der Vorgeprägtheit des an ihm Teilnehmenden rechnen, (...)“ (SCHULZ, 1979, S.36) Schulz beschreibt damit den individuellen Kontext jeder Person, die am Unterricht teilnimmt, denn Lehrende und Lernende bringen ihre bisher gemachten Erfahrungen, ihr bestehendes Wissen in die Unterrichtsstunde mit ein. (vgl. SCHULZ, 1979, S.36)
- *Soziokulturelle Voraussetzungen*: Darunter wird alles verstanden, das aufgrund des jeweiligen gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Kontext den Unterricht beeinflusst. (vgl. SCHULZ, 1979, S.37)

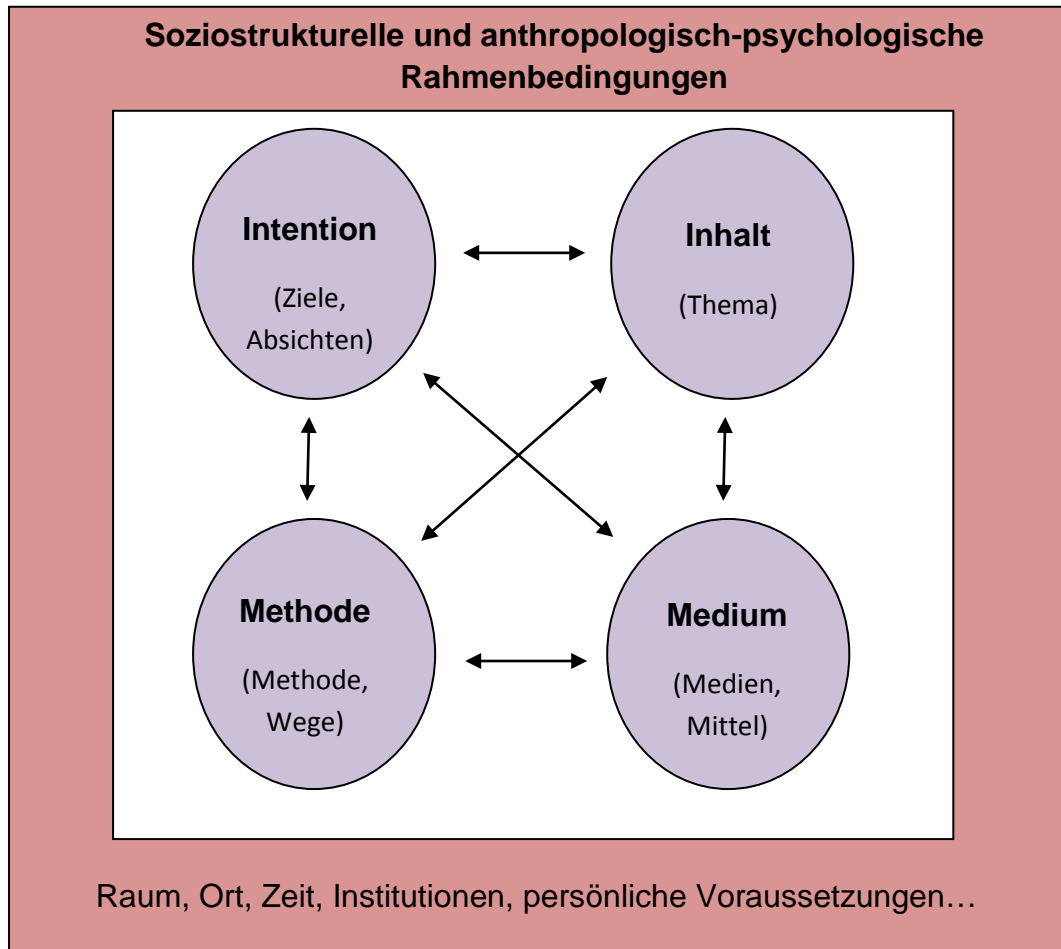


Abbildung 2: Berliner Modell

(Eigene Darstellung nach PETERSEN, 2001, S.54)

Projiziert auf die Praxis bedeutet dieses Modell, dass die Lehrenden nur unterrichten können, wenn sie sich darüber bewusst sind, was Ziel und Inhalt des Unterrichts sein soll, sowie welche Methode sie dafür wählen und welche Hilfsmittel dabei zum Einsatz kommen. Da die Lehrenden zuerst eine Entscheidung hinsichtlich dieser einzelnen Konstanten treffen müssen, werden diese Felder **Entscheidungsfelder** genannt. Zusätzlich müssen die Lehrenden noch bestimmte Komponenten beachten, wie die der sogenannten **Bedingungsfelder**. Der Unterschied der beiden Bedingungsfelder ist, dass die soziokulturellen Rahmenbedingungen den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen unterworfen sind. Die anthropologisch-psychologischen Rahmenbedingungen hingegen können kaum beeinflusst werden, da man unter

anthropogenen Voraussetzungen dem Menschen angeborene Voraussetzungen versteht, wie zum Beispiel, dass jeder Mensch in die Pubertät kommt. (vgl. JANK, MEYER 2011, S.264)

Damit die wissenschaftliche Analyse der Unterrichtsstruktur auch funktioniert, müssen verschiedene Planungsprinzipien bedacht werden.

Planungsprinzipien

Die Strukturanalyse beinhaltet bestimmten Kriterien, welche für die Planung des Unterrichts notwendig sind. Diese Prinzipien werden an dieser Stelle näher beschrieben.

- *Prinzip der Interdependenz:* Sowohl die Entscheidungsfelder als auch die Bedingungsfelder stehen laut Peterßen in einer wechselseitigen Abhängigkeit zueinander. (vgl. PETERßEN, 2001, S.52)
- *Prinzip der Variabilität:* Die Lehrenden müssen während des Unterrichts flexibel sein und sich an die Gegebenheiten und die Einflüsse der Lernenden anpassen können. (vgl. SCHULZ, 1979, S.45) „Der Unterrichtsplan wird erst unter Mitsteuerung der Schüler fertig.“ (SCHULZ, 1979, S.45)
- *Prinzip der Kontrollierbarkeit:* Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass das Erreichen der vorgenommenen Ziele auch überprüft werden kann. (vgl. SCHULZ, 1979, S.45)

Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse stellt ein unterstützendes Instrument für die Entscheidungsfindung dar und liefert eine wissenschaftliche Grundlage. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S270) Jank und Meyer beschreiben: „Die Faktorenanalyse hilft (...) die normativen Hintergründe seiner Entscheidungen zu durchleuchten und die Qualität, Intensität und Veränderbarkeit der konstatierten Voraussetzungen zu erfassen.“ (JANK, MEYER, 2011, S.271) Die Faktorenanalyse unterstützt somit die

Lehrenden dabei, die Gründe ihrer Entscheidungen zu reflektieren und herauszufinden was besser gemacht werden kann. Heimann unterscheidet hierbei **Normenkritik**, **Faktorenbeurteilung** und **Formenanalyse**. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.271)

- *Normenkritik*: Lehrende werden von verschiedenen Einflussfaktoren geprägt und müssen daher für sich selbst abklären, welche ideologischen und außerpädagogischen Normen in ihre Entscheidungen eingreifen. Diese Einflussfaktoren sind zum Beispiel: Gesellschaft, Kirche, Wirtschaft, Elternvereine, Politik, Schulbücher. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.271)
- *Faktorenbeurteilung*: Die einzelnen Faktoren der Bedingungsfelder müssen von den Lehrenden genau beachtet und ihre Veränderbarkeit und Stabilität überprüft werden. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.272)
- *Formenanalyse*: Mittelpunkt dieser Analyse ist die allgemeine Unterrichtsmethodik. Lehrende sollten ihren Unterricht auf wissenschaftliche Ergebnisse stützen. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.272)

Trotz verschiedener Kritikpunkte hat die Lerntheoretische Didaktik es geschafft, allgemeine Bekanntheit zu erlangen. Denn dieses didaktische Modell bietet einen Raster, um den Unterricht erfassen zu können, ist parteipolitisch neutral indem es eine wertfreie Analyse fordert und auf alle didaktischen Fachbereiche anwendbar. Jank und Meyer behaupten dass das Berliner Modell eine „Didaktik für Ausbilder“ ist. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.276)

4.6.2 Hamburger Modell

In den 1960er Jahren kam es zu einer Weiterentwicklung des Berliner Modells durch Wolfgang Schulz und es entstand das Hamburger Modell. Schulz beschreibt die Handlungsmomente didaktischen Planens auf drei verschiedenen Ebenen. Die erste Ebene beinhaltet die vier Strukturmomente des didaktischen Handelns, welche mit den Entscheidungs- und Bedingungsfeldern der Strukturanalyse

verschmelzen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.81) Diese vier Strukturmomente sind folgende:

Strukturmomente

- *Unterrichtsziele*: Was soll gelehrt beziehungsweise gelernt werden?
- *Ausgangslage*: Beschreibung der Ausgangslage der Lehrenden sowie der Lernenden und daraus ergibt sich die Frage „Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer?“
- *Vermittlungsvariablen*: Auf welche Art und Weise wird das Ziel, welches sich durch die individuelle Ausgangslage ergibt, erreicht? Dazu zählt die Verwendung und Art der Methoden oder Medien.
- *Erfolgskontrolle*: Wie kann man feststellen, ob der Unterricht erfolgreich war? Hierbei soll eine Selbstkontrolle sowohl für Lehrende als auch Lernende entstehen.

Wie beim vorhergehenden Modell stehen auch diese Strukturmomente in Korrelation zueinander. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.81)

Die nächste Ebene beschreibt die institutionellen Bedingungen, wie zum Beispiel Lehrpläne, die Zusammensetzung der Lerngruppe sowie die räumliche aber auch materielle Ausstattung. Diese Bedingungen haben wesentlichen Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess der Beteiligten. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.80) Peterßen fügt dem hinzu, dass didaktisches Handeln zusätzlich zu den institutionellen Bedingungen noch in politisch-gesellschaftlich-ökonomische Umstände eingebettet ist, die im Berliner Model sozial-kulturelle Voraussetzungen genannt werden. (vgl. PETERßEN, 2001, S.64) Die letzte Ebene setzt sich aus gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammen, wie die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S. 81)

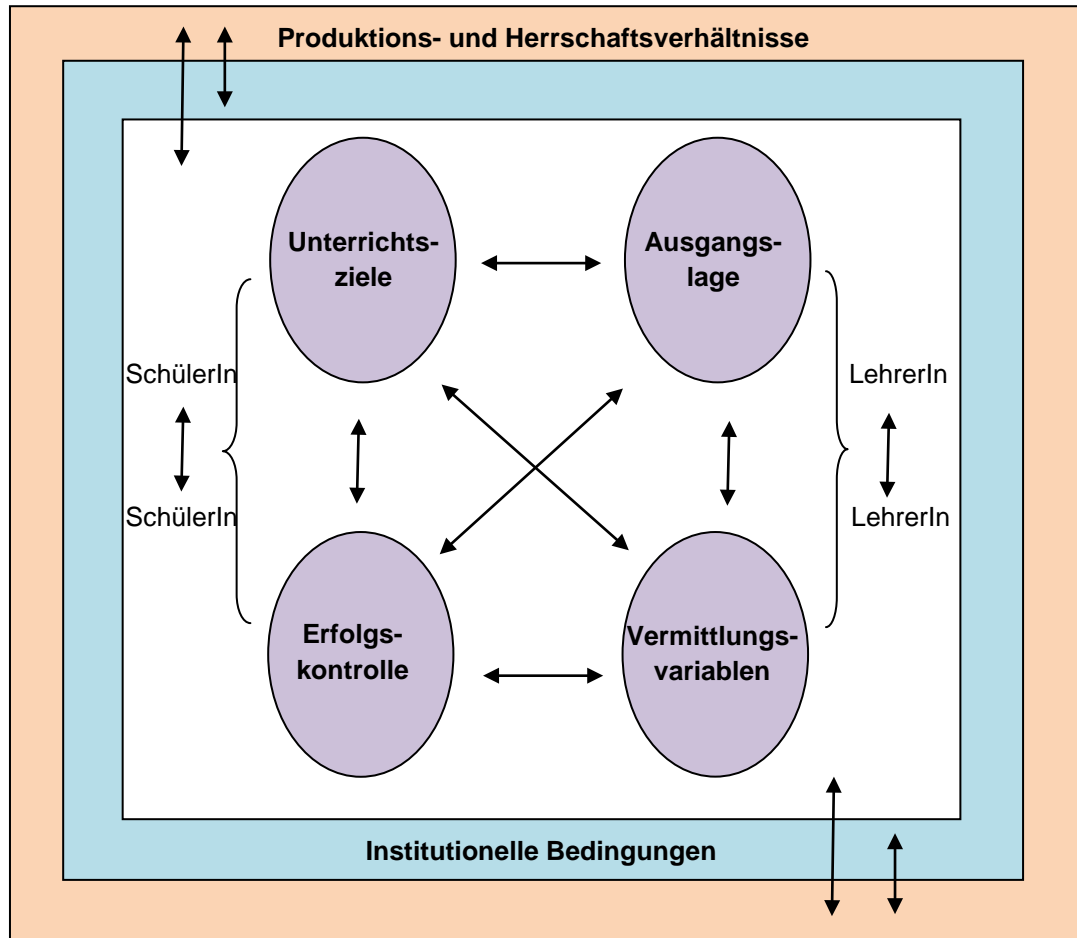


Abbildung 3: Hamburger Modell

(Eigene Darstellung nach PETERSEN, 2001, S.64)

Der Unterschied zum Berliner Modell ist, dass man hier die Interaktion von Lernenden und Lehrenden erkennen kann. Schulz übernimmt sozusagen die vier Entscheidungsfelder des Berliner Modells und das Prinzip der Interdependenz. Im Gegenzug ändert er die Strukturmomente und entwirft das Umfeld, in dem didaktisches Handeln passiert, neu.

Planungsebenen

Schulz nimmt in den einzelnen Planungsschritten eine Differenzierung vor, welche er chronologisch ordnet und Lehrende immer diesem Schema folgen sollen.

- *Perspektivenplanung*: Der Unterricht wird in dieser Planungsebene für eine längere Zeit in bestimmte Abschnitte gegliedert, wie zum Beispiel

Semester, unterschiedliche Lehrgänge oder einzelne Unterrichtseinheiten.
(vgl. JANK, MEYER, 2011, S.282)

- *Umrissplanung*: Hierbei werden Einheiten des Unterrichts weiter aufgesplittet in Sinneinheiten und didaktisch-methodische Vorarbeit geleistet. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.283)
- *Prozessplanung*: Die Umrissplanung wird weiter strukturiert und es wird herausgearbeitet, wie einzelne Unterrichtsstunden ablaufen könnten. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.283)
- *Planungskorrektur*: Ergeben sich bei der Prozessplanung neue Faktoren und eventuelle Probleme, werden diese in der Phase der Korrektur bearbeitet. (vgl. JANK, MEYER, 2011, S.283)

Zusammenfassend kann man nun feststellen, dass sich das Berliner Modell von einem *Entscheidungsmodell* hin zum Hamburger – *Handlungsmodell* gewandelt hat. Dadurch entsteht eine neue Aufgabenverteilung der am Unterricht beteiligten Personen. Denn im Hamburger Modell wird nun auch den Lernenden ein Platz eingeräumt und eine Wechselbeziehung zu allen Rahmenbedingungen zugestanden. Das Hamburger Modell von Schulz ist deutlich orientiert an Lernenden. Außerdem zeigt sich im darin, dass sich didaktisches Handeln besonders auf die Planung des Unterrichts bezieht, aber sehr wohl auch die Lernenden in diese Planung aufgenommen werden, denn Schulz vertritt die Meinung, das Lernende maßgeblich an ihrem Lernprozess beitragen.

4.7 Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik

Ein weiteres erwähnenswertes didaktisches Modell ist die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. Felix Von Cube prägte dieses Modell wesentlich. Außerdem etablierte er es in den 1960er Jahren als eigene didaktische Theorie. Allerdings gab es ab den 1990er Jahren keine Vertreter

mehr, welche diese Theorie weiterführten, da sie als sehr abgekapselt zu anderen Theorien und didaktischen Modellen galt und noch immer gilt. Dieses didaktische Modell hat die geringsten Veränderungen durchlebt und hält noch heute an seinen Grundsätzen fest. (vgl. PETERßEN, 2001, S.173f)

4.7.1 Der Regelkreis

Bei der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik werden kybernetische Begriffe und Methoden, wie zum Beispiel der Regelkreis oder Informationstheorie, auf die Didaktik bezogen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.81) Den Ausbildungsvorgang, das heißt Bildung, Erziehung sowie Unterricht, sieht Von Cube als Prozess, bei dem die Lehrenden die Lernenden aufgrund von äußeren und inneren Einflüssen immer wieder korrigieren, damit diese das Lernziel erreichen. Dieser Ausbildungsvorgang stellt für ihn einen Regelungsvorgang dar und kann daher auch mit einem Regelkreis verglichen und als solcher dargestellt werden. (vgl. VON CUBE, 1999, S.59) Dabei sollen die einzelnen Teilbereiche der Lehr- und Lernvorgänge so geregelt beziehungsweise gesteuert werden, damit das optimale Lernziel bewirkt werden kann. (vgl. PETERßEN, 2001, S.179) Um es in den Worten von Von Cube zu erfassen: *„Unter Didaktik verstehen wir die Aufstellung von Optimalstrategien zur Erreichung vorgegebener Erziehungsziele.“* (VON CUBE, 1972, S.117)

Die einzelnen Elemente im Regelkreis stehen für verschiedene Einflussfaktoren auf das Lehren beziehungsweise Lernen. Diese können einerseits verändert werden, andererseits haben sie auch Einfluss auf die anderen Elemente und stehen in engem Wechselspiel. Zuerst wird nun beschrieben wie das Regelkreismodell aufgebaut ist und dann als Grafik anschaulich dargestellt.

1. Die Ausgangslage stellt der sogenannte „Soll-Wert“ dar, welcher als Lehrziel definiert wird. Gemeinsam legen die Lehrenden und die Lernenden dieses Ziel fest, das in Folge auch erreicht werden soll. Das Lehrziel, der Soll-Wert, befindet sich außerhalb des Regelkreises. (VON CUBE, 1999, S.60)

2. Den Regler verkörpern die Lehrenden, welche einen Plan zur Erreichung der Lehrziele entwerfen und auch darauf achten, dass dieses Lehrziel angestrebt wird. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82)
3. Die Stellglieder sind Einflussfaktoren auf die Lernenden, wie zum Beispiel die Lehrperson selbst, aber auch Klassenkameraden, oder technische Medien wie etwa Bücher, Texte, Filmsequenzen. Diese steuern und beeinflussen die Erreichung des Lehrziels. (VON CUBE, 1997, S.60).
4. Als Regelgröße werden die Lernenden bezeichnet, sie befolgen die von den Lehrenden aufgetragenen Aufgaben und verfolgen so ihr Lernziel. Äußere Störfaktoren können zum Beispiel die Klassengemeinschaft oder Unterrichtsmedien sein. Zu inneren Störfaktoren kann man die psychische und physische Gemütslage des Lernenden zählen. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82).

Die Messfühler dienen dazu, den Lernerfolg des Lernenden zu messen und dadurch einen Ist-Wert zu erhalten. Dieser kann dann mit dem Soll-Wert verglichen und herausgefunden werden, ob das Lehrziel bereits erreicht wurde oder wie der derzeitige Stand der Dinge ist. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82) Wurde das Lehrziel noch nicht erreicht, wird ein neuer Regelkreis gestartet und möglicherweise auch eine andere Lehrstrategie ausgesucht, um das Lehrziel zu erreichen. (vgl. KRON, 1994, S.152)

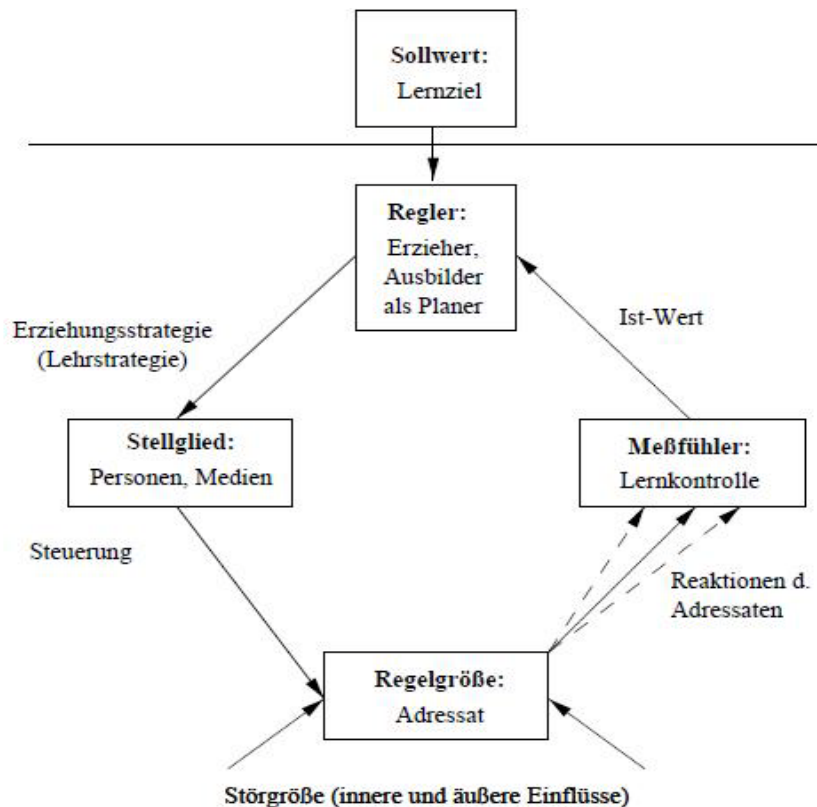


Abbildung 4: Regelkreismodell

(Quelle: MÜLLER, Axel (2000): Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. Online-Publikation [<http://www.mightymueller.de/texte/pdf/kyberdid.pdf>] download 13.11.2011.)

4.7.2 Informationstheoretik

Der erste Teil der kybernetischen-informationstheoretischen Didaktik ist somit der zuvor vorgestellte Regelkreis, genauso wichtig ist aber auch zu erklären, was mit „informationstheoretisch“ in diesem Zusammenhang gemeint ist.

Von Cube ist der Meinung, dass im Regelkreis derartige Lehrmethoden gebraucht werden sollen, welche auf einer Redundanzenerzeugung beruhen. In der Informationstheorie sind Redundanzen Teilchen von Nachrichten, die bereits bekannt sind und keine neuen Informationen liefern, sondern nur die Grundinformation untermauern. (vgl. MÜLLER, 1982, S.654) Auch beim Lehren soll dieses Prinzip angewandt werden. Die Lehrenden geben den Lernenden neue

Informationen, welche sich durch Lernen zu einer bekannten und somit geläufigen Information wandelt. Von Cube beschreibt diesen Vorgang als **Informationsabbau**. Neue, unbekannte Informationen haben ihm zufolge einen hohen Informationswert, der schwindet, sobald sich die Lernenden damit auseinandersetzen und lernen. Der Wert der Informationen wird somit abgebaut und erzeugt keine neue Information mehr, sondern Redundanz. (PETERSEN, 2001, S.185f).

Zusammenfassend sagt Blankertz, dass dieses didaktische Modell versucht, für jede Art von Lernziel auch eine Handlungsanleitung zu kreieren, allerdings ist er der Meinung, dass es dahingestellt sei, ob dieses Ziel erreichbar ist. (vgl. BLANKERTZ, 1991, S.55)

4.8 Kritisch-kommunikative Didaktik

Winkel hat 1980 die kritisch-kommunikative Didaktik entwickelt. Zentrales Element dessen ist die Beziehungsstruktur während des Unterrichts. „Kritisch“ soll in diesem Zusammenhang beschreiben, dass dieses Modell die gegebene Wirklichkeit stets zu optimieren versucht. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82) Winkel selbst unterstützt dies mit der Aussage, dass die gegebene Wirklichkeit einen Ist-Stand darstellt, dieser aber nicht einfach hinzunehmen ist. Sondern es muss danach gestrebt werden, diesen zu verbessern und einen Soll-Stand zu erreichen. (vgl. WINKEL, 1999, S.94) Mit „kommunikativ“ ist gemeint, dass der Unterricht ein kommunikativer Ablauf zwischen Lehrenden und Lernenden ist.

„Die hier vorzustellende Didaktik ist also eine Theorie (das heißt eine systematische Analyse und Planung) des schulischen Lehrens und Lernens als kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren.“ (WINKEL, 1999, S.95) Winkel meint damit, dass der Unterricht einen kommunikativen Prozess darstellt, bei dem Vorhandenes nicht einfach hingenommen,

sondern kritisch hinterfragt werden soll, der Ist-Stand verbessert und somit ein Soll-Stand erreicht wird.

Winkel bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Comenius, der erwähnt hat, dass „(...) eine kritische und kommunikative Didaktik stets beides ist: eine Theorie des Lehrens (*didaskhein*) aus der Sicht der Lehrenden und eine Theorie des Lernens (*mathein bzw. manthanein*) aus der Sicht der Lernenden (...).“ (WINKEL, 1999, S.95)

Das heißt, aus welcher Sicht man Didaktik auch betrachtet, einmal wird sie als Lernen und einmal als Lehren beschrieben und trotzdem ist es ein und dieselbe Theorie.

Mittelpunkte der systematischen Unterrichtsanalyse sind der Inhalts- und Vermittlungsaspekt sowie Beziehungsstrukturen und Störfaktoren während dem Unterricht. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82)

Störungsfaktoren

Winkel unterteilt diese Störungsfaktoren in **Störungsarten**, **Störungsfestlegungen**, **Störungsrichtungen**, **Störungsfolgen** sowie **Störungsursachen**:

„Störungsarten (Disziplinstörungen, Provokationen, akustische und visuelle Störungen, Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts, Lernverweigerung/Passivität, neurotisch bedingte Störungen u.a.m.);

Störungsfestlegungen (vom Lehrer, vom Schüler oder vom Lehr- und Lernprozeß [sic!] her);

Störungsrichtungen (personale Schüler – Schüler – Lehrer – Richtungen, objektive oder normative Richtungen)

Störungsfolgen (Stockung, Unterbrechung, Blockade, Verstimmung, organische oder psychisch-soziale Verletzungen, Rückwirkungen u.a.m.);

Störungsursachen (im gesellschaftlichen – schulischen – unterrichtlichen oder psychisch-sozialen Kontext).“ (WINKEL, 1999, S.103)

Diesen Störungsfaktoren soll bereits bei der Planung des Unterrichts Beachtung geschenkt und eine symmetrische Kommunikation angestrebt werden. Das heißt, das Hauptaugenmerk der Unterrichtsplanung liegt darauf, dass das Thema einerseits sachgerecht, vor allem aber auch interaktionsadäquat, also passend unterrichtet wird. (vgl. DOLLINGER, HÖRMANN, RAITHEL, 2005, S.82f)

Das Zusammenspiel der Inhalts- und Vermittlungsaspekte sowie die Beziehungsstrukturen und die Störungsarten ermöglichen didaktische Analysen, durch die eine Verbesserung in der Unterrichtsplanung hergestellt werden kann. (vgl. WINKEL, 1999, S.104)

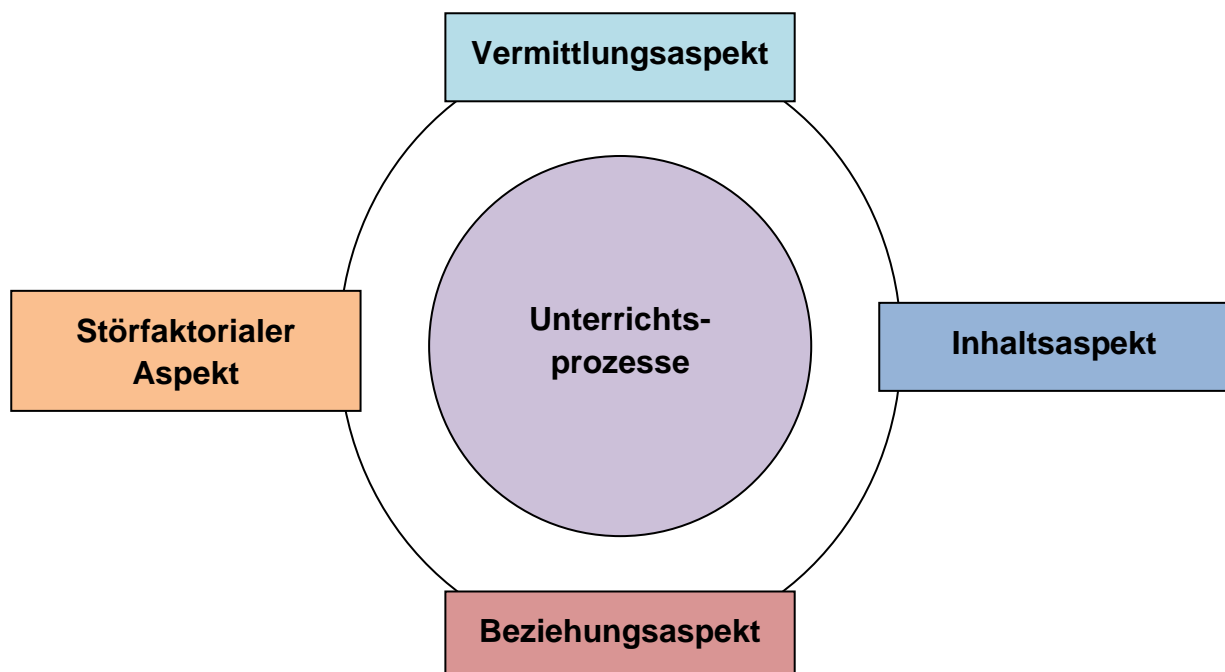


Abbildung 5: Kritisch-Kommunikative Didaktik
(Eigene Darstellung nach WINKEL, 1999, S.101)

Eine Zusammenfassung dieses Kapitels sollen nun Winkels Worte darstellen: „Die hier vorzustellende Didaktik ist als eine Theorie (das heißt eine systematische Analyse und Planung) des schulischen Lehrens und Lernens als kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sie in anspruchsvollere Möglichkeiten zu transformieren.“ (WINKEL, 1999, S.95)

5. Zusammenführung: Subjektive Theorien und Didaktik - BREDL

Subjektive Theorien haben Einfluss auf objektive Theorien, jedoch soll auch ein weiterer Aspekt Beachtung finden, nämlich der Aspekt der Veränderung. Mit dieser Modifikation beschäftigt sich Dann. Ihm zufolge wird dabei versucht, handlungsleitende Subjektive Theorien zu verbessern, um praktische Fragen einfacher beantworten zu können. Demnach sollen Subjektive Theorien auch darauf geprüft werden, welchen Veränderungsmöglichkeiten sie durch objektive Theorien unterworfen sind. (vgl. DANN, 1983, S.89) Allerdings ist für Dann klar, dass nicht in jeder Situation Subjektive Theorien exploriert werden können, sondern nur in speziellen Bereichen. Darüber hinaus muss der Wunsch oder Wille zur Veränderung da sein oder erzeugt werden. (vgl. DANN, 1983, S.90)

Dies bedeutet, dass auch im Rahmen einer didaktischen Situation, die Lehrenden für die Lernenden den Wunsch nach Veränderung erzeugen. Die große Herausforderung besteht für die Lehrenden darin, in einer didaktischen Situation, die Lernenden von ihrem Wunsch und Willen nach Veränderung zu überzeugen. Dazu sind unterschiedliche Hilfsmittel, wie die verschiedenen Didaktischen Modelle oder das Beachten der didaktischen Prinzipien notwendig, um die Lernenden zu einer Verhaltensänderung zu motivieren.

„Im Grunde geht es um die uralte pädagogische Frage, wie Wissen so vermittelt und angeeignet werden kann, daß [sic!] es handlungsleitend wird.“ (DANN, 1983, S.89) Daraus lässt sich schließen, dass die Lehrenden, die Lernenden mit Hilfe von Didaktik, mit ihrem Wissen fördern wollen. In den didaktischen Prinzipien wird betont, dass Lehren dabei unterstützen soll, zukünftige Handlungsentscheidungen zu treffen und auf zukünftige Situationen vorzubereiten. Sowohl die Lehrenden, als auch die Vortragenden des C3 - Alps Projekts stellen sich die Frage, wie sie am besten ihr Wissen an die Lernenden weitergeben können und wie sie es schaffen, dass die Inhalte in den Köpfen der Lernenden gefestigt werden.

Dann gibt hierauf die Antwort, dass oft versucht wurde, bestehendes Wissen durch neues Wissen zu ersetzen, ohne dabei zu berücksichtigen, welches Vorwissen bei den Lernenden bereits vorhanden ist. Er fordert allerdings, dass dem Vorwissen große Bedeutung zugeschrieben und Aufmerksamkeit entgegengebracht wird. (vgl. DANN, 1983, S.89f)

Speziell die Beratung stellt einen Vermittlungsprozess, zwischen Beratenden und Ratsuchenden dar. In der Diskussion oder im Beratungsgespräch kann es zu „(...) *selbst vollzogenen und selbst verantworteten kognitiven Umstrukturierungen (...)*“ (DANN, 1983, S.90) kommen. (vgl. DANN, 1983, S.90)

Dann ist der Meinung, wenn Subjektive Theorien wirklich verbessert werden wollen, dann kann es nicht „(...) *Selbstzweck sein, sondern sie (Anm.: die subjektive Theorie) wird letztlich auf ein kompetenteres Handeln in der betreffenden Problemsituation hinzielen.*“ (DANN, 1983, S.90) Die Lehrenden müssen auch den Lernenden bewusst machen, dass sie durch die Aneignung von Wissen für ihre Zukunft, ihr Leben, Veränderungen schaffen können. Klafki (1958) betont in der didaktischen Analyse auch, dass sich Lehrende bei der Vorbereitung des Lehrinhaltes, zum Beispiel mit den Fragen nach der Bedeutung in der Gegenwart und Zukunft auseinander setzen müssen. Mit diesen Überlegungen sollen die Lehrenden die Lernenden dazu befähigen, in bestimmten Situationen kompetent zu handeln.

Um eine Modifikation zu erzielen, muss der/die Lehrende direkt an dem Bereich mit dem/der Lernenden arbeiten, wo der Veränderungswunsch besteht. (vgl. DANN, 1983, S.91) Dafür ist laut Dann „(...) *für eine angstfreie Atmosphäre bzw. für besondere, emotional entlastende Bedingungen zu sorgen.*“ (DANN, 1983, S.91) Das heißt, eine Veränderung ist leichter erzielbar, wenn sich die Lernenden in einer Situation befinden, in der sie entspannt sind, sich wohl fühlen und Vertrauen zu ihrem Gegenüber besteht.

Es gibt einige Forschungsprogramme, welche sich mit der Modifikation von Subjektiven Theorien auseinandersetzen. Im Schulunterricht wurde bereits ein

Psychologiecurriculum für Jugendliche erarbeitet, auch in der LehrerInnenausbildung und fortbildung beschäftigt man sich mit der Modifikation Subjektiver Theorien. LehrerInnentrainingsverfahren sind Resultate dieser Programme. Weinert und Roterberg-Steinberg (1981) haben „SchülerInnenprobleme – LehrerInnenprobleme“ bearbeitet und auch sie gehen davon aus, dass Subjektive Theorien modifizierbar sind. (vgl. DANN, 1983, S.91)

Der zweite große Teil dieser Diplomarbeit stellt das empirische Forschungsvorhaben dar. Da nun bereits alle notwendigen und relevanten Vorinformationen im ersten Teil abgehandelt wurden, beschreibt der folgende Teil den Forschungsverlauf sowie die einzelnen relevanten Schritte, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Einerseits wird auf die Erhebungsmethode und andererseits auf die Auswertungsmethode eingegangen sowie auf die Darstellung der Ergebnisse.

6. Methodische Herangehensweise – SCHMIDT

Die vorliegende Diplomarbeit hat das Ziel subjektive Gebilde einzelner Individuen zu liefern. Somit werden keine direkt abfragbaren und dokumentierbaren Daten hervorgebracht. Daher wird eine qualitative Methode zu Datenerhebung und –auswertung herangezogen. Da die subjektive Sicht des Vermittlungsprozesses und alle damit verbundenen Einflussfaktoren, seien es Personengruppen, die Umgebung oder die individuelle Vorbereitung, herausgefiltert werden sollen, fiel die Entscheidung zur erfolgreichen Erforschung der Fragestellung schlussendlich auf die Erhebung durch qualitative Interviews. Im Speziellen fiel die Wahl auf eine Kombination von Leitfadeninterviews und halbstandardisierten Interviews, dabei stellt der Fragebogen einen Interviewleitfaden dar, bei dem zwar alle ProbandInnen dieselben Fragen zu beantworten haben, jedoch wird dem/der InterviewerIn die Möglichkeit gegeben innerhalb der einzelnen Fragen individuell auf die Antworten einzugehen. Im Detail werden die beiden Formen der Befragung weiter unten beschrieben.

Bei der Wahl der passenden Methode für die Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit ergaben sich einige Unsicherheiten und Probleme, denn es stellte sich heraus, dass es eine große Anzahl an Methoden gibt, durch welche Subjektive Theorien exploriert werden können (vgl. Kapitel 3). Um dieses Problem zu verdeutlichen wird im nächsten Kapitel noch einmal kurz erwähnt, welche Forschungsmethoden zu Subjektiven Theorien vorhanden sind und in Frage gekommen wären.

6.1 Qualitative Befragung

Um die Fragestellung zu beantworten, wird keine quantitative Methode, sondern eine qualitative Methode gewählt. Grund dafür ist, dass individuelle Konstrukte der Befragten exploriert werden sollen. Qualitative Methoden unterstützen dieses Vorhaben besonders. Da es verschiedenste Methoden gibt und auch

unterschiedliche Befragungsmöglichkeiten, fiel die Wahl auf die mündliche Befragung, in Form eines halbstandardisierten Leitfadeninterviews. Welche Kriterien für die Auswahl berücksichtigt wurden und warum genau diese Interviewart für die vorliegende Arbeit am besten geeignet ist, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

Alle Befragungstechniken zielen darauf ab, subjektive Ansichten über bereits Geschehenes, Erfahrungen, Meinungen sowie Pläne und vieles mehr zu erarbeiten. Ein besonderes Merkmal dieser Befragung ist, dass das Interview hauptsächlich von den InterviewpartnerInnen gelenkt wird. Speziell in offenen Interviews soll es fast keine Struktur geben, sondern eine eher offene Frage, auf welche die Interviewten frei antworten können. Das heißt, der Rahmen wird vorgegeben, aber die Antworten der Befragten sollen relativ unbeeinflusst bleiben. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.308f)

Es gibt offene und halbstandardisierte Befragungen, die auch in schriftlicher Form durchgeführt werden können. Die vorliegende Diplomarbeit arbeitet mit mündlicher Befragung, da durch den Sprechfluss die Antworten spontaner und auch ertragreicher sind. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.308f)

Um eine qualitative Befragung zu starten, müssen zunächst verschiedene Kriterien berücksichtigt werden, nach denen die Interviewform gewählt wird. Zu Beginn muss geklärt werden, ob das Thema überhaupt im subjektiven Erleben vertreten ist und ob es für die Befragten möglich ist, diese spezifischen Erlebnisse und Erinnerungen wieder ins Bewusstsein zu rufen. Außerdem müssen der Zeitaufwand, die Rollenstruktur und der Kontext des Interviews auch für die InterviewpartnerInnen vertretbar sein. Laut Bortz und Döring ist allerdings das wichtigste Kriterium die Art der subjektiven Erfahrungen.

Dazu werden sechs Dimensionen vorgeschlagen, nach denen folgende Gliederung erfolgen kann: (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.309)

- „1. *Realitätsbezug* (z.B. *Phantasien versus Beschreibungen*),
 2. *Zeitdimension* (z.B. *Erinnerungen versus Zukunftspläne*),
 3. *Reichweite* (z.B. *Tagesablauf versus Lebensgeschichte*),
 4. *Komplexität* (z.B. *einfache Personenbeschreibung versus Charakterisierung*),
 5. *Gewissheit* (z.B. *Vermutung versus Erfahrungswissen*),
 6. *Strukturierungsgrad* (z.B. *freie Assoziation versus Erklärungen*).“
- (BORTZ, DÖRING, 2006, S.309)

Außerdem unterscheiden Bortz und Döring folgende Erfahrungsgestalten „(...) nämlich *Episoden (Dramen)*, *Konzeptstrukturen*, *Geschehenstypen*, *Verlaufsstrukturen und Theorien (mentale Modelle)*, (...).“ (BORTZ, DÖRING, 2006, S.309) Diese Diplomarbeit konzentriert sich speziell auf die Erfahrungsgestalt der Theorien der mentalen Modelle, laut Bortz und Döring eignen sich für deren Erfassung am besten offene Fragen.

Unter Berücksichtigung der Dimensionen von Bortz und Döring wurde für die Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit das halbstandardisiertes Leitfadeninterview herangezogen, welches offene Fragen beinhaltet und den Befragten viel Raum zum Antworten ermöglicht. Nun soll jedoch geklärt werden welche Kriterien ein Leitfadeninterview beinhaltet und in weiterer Folge, detailliert darauf eingegangen werden, wie mit dem halbstandardisierten Interview gearbeitet wird.

6.2 Leitfadeninterview

Bortz und Döring sind sich einig, dass das Leitfadeninterview in der qualitativen Befragung am häufigsten angewendet wird, denn durch einen Leitfaden entsteht ein Stützwerk, einerseits für die Datenerhebung und andererseits für die spätere Datenanalyse. Dieses Stützwerk dient im Anschluss auch späteren Vergleichen der einzelnen Ergebnisse der Interviews. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.314)

Prägnant für diese Art des Interviews ist, dass vorformulierte Fragen das Gespräch leiten. Trotzdem haben InterviewpartnerInnen die Möglichkeit, frei zu antworten. (vgl. FLICK, 2009, S.222) Ullrich (1999) gibt vier Anhaltspunkte vor, nach denen die Erstellung des Leitfadens beziehungsweise der einzelnen Fragen geschehen soll:

„1. Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählstimulus gegeben?

- *theoretische Relevanz*
- *Bezug zur Fragestellung*

2. Wonach wird gefragt/Was wird erfragt?

- *inhaltliche Dimension?*

3. Warum ist die Frage so (und nicht anders) formuliert?

- *Verständlichkeit*
- *Eindeutigkeit*
- *Ergiebigkeit der Frage*

4. Warum steht die Frage, der Fragenblock, der Erzählstimulus an einer bestimmten Stelle?

- *Grob- und Feinstruktur des Leitfadens*
- *Verteilung von Fragetypen*
- *Verhältnis zwischen einzelnen Fragen“* (FLICK, 2009, S.222)

Zwar halten sich die InterviewerInnen an den Leitfaden des Interviews, jedoch nicht unausweichlich. Demnach ist es auch eine Frage des Feingefühls beziehungsweise der Sensibilität, der persönlichen Intuition, wann welche Frage gestellt beziehungsweise ob auch Fragen ausgelassen oder ad hoc hinzugefügt werden. Wichtig ist die Quintessenz, also das Kernthema, wobei es wichtig ist, dass alles abgefragt wird, um die Hauptfrage des Forschungsprojekts kritisch abhandeln zu können. In diesem Zusammenhang kommt *„auch der Begriff des <<teilstandardisierten Interviews>>“* (FLICK, 2009, S.223) zur Frage.

Als weiterer wichtiger Faktor zur erfolgreichen Durchführung eines Leitfadeninterviews, wird hier die Tatsache beschrieben, dass die InterviewerInnen immer im Kopf haben müssen, was bereits gesagt wurde und die Wichtigkeit

dessen, für die Hauptfragestellung der Forschung beziehungsweise der Untersuchung abschätzen können. (vgl. FLICK, 2009, S.222f)

„Hopf (1978) warnt vor der Leitfadenbürokratie, die den in solchen Interviews möglichen Gewinn an Offenheit und Kontextinformation einschränkt, weil der Interviewer zu starr am Leitfaden klebt und etwa zum falschen Moment die Ausführungen des Interviewten unterbricht und zur nächsten Frage übergeht, statt vertretend anzuknüpfen.“
(FLICK, 2009, S.223)

Hierbei wird zu Interviewtrainings geraten, die durch Rollenspiele, sozusagen „gestellte Interviews“ durch Videoaufzeichnung präventiv, auf die reale Interviewsituation vorbereiten sollen. Diese Ergebnisse werden von den an der Forschung oder Studie beteiligten InterviewerInnen analysiert und diskutiert, um somit auch eine relativ einheitliche Vorgehensweise in der Interviewsituation zu erfüllen.

Weiters wird als wichtig erachtet, dass die InterviewerInnen einen guten Umgang mit dem Medium des Diktiergerätes haben, sodass etwaige Unsicherheiten sich nicht auf die InterviewpartnerInnen übertragen. *„Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass der konsequente Einsatz des Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und dass sie durch die Fragen Struktur gewinnen. Wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung sind, ist ein Leitfaden-Interview der ökonomischere Weg.“* (FLICK, 2009, S.224)

6.3 Halbstandardisiertes Interview

Das halbstandardisierte Interview ist eine Form des Leitfadeninterviews und wird als eine mögliche Methode beschrieben, um subjektive Theorien auszuarbeiten. Damit kann das umfassende Wissen der Interviewten zum Untersuchungsgegenstand optimal erarbeitet werden. *„Dieser Wissensbestand enthält explizit-verfügbare Annahmen, die der Interviewpartner spontan auf offene*

Fragen äußern kann, und implizite Annahmen, für deren Artikulation er durch methodische Hilfen unterstützt werden sollte, weshalb hier verschiedene Typen von Fragen verwendet werden.“ (FLICK, 2004, S.127)

Das halbstandardisierte Interview liegt zwischen den beiden Extremformen, dem standardisierten beziehungsweise vollständig strukturierten Interview und dem nichtstandardisierten oder unstrukturierten Interview. Bei Erstem sind die genaue Wortwahl und auch die Reihenfolge der Fragen genau vorgegeben und somit strikt von den InterviewerInnen einzuhalten. Das ermöglicht den InterviewpartnerInnen nicht offen zu antworten, sondern verlangt kurze und knappe Antworten, die in vorgegebene Antwortkategorien einzuordnen sind. Im Gegensatz dazu steht die das nichtstandardisierte/unstrukturierte Interview, welches nur ein Thema aufwirft und einen Rahmen vorgibt. Die InterviewerInnen haben die Aufgabe, das nichtstandardisierte Interview ins Rollen zu bringen und voranzutreiben. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.338f)

Der Unterschied zu diesen beiden Extrem-Interviewformen liegt beim halbstandardisierten Interview darin, dass einerseits offene aber auch geschlossene Fragen gestellt werden und den Befragten somit immer die Möglichkeit geboten wird, für eine Antwort weiter auszuholen, die InterviewerInnen können sich jedoch immer an einem Fragenkonstrukt anlehnen. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.338f)

Flick (2007) teilt diese Ansicht, da er der Meinung ist, dass die Orientierung der ForscherInnen *„(...) an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet.“ (FLICK, 2007, S.351).*

Die Validierung erfolgt in einem zweiten Schritt, in dem die subjektiven Theorien herausgearbeitet und den InterviewpartnerInnen vorgelegt werden, um zu überprüfen, ob diese mit den ausgearbeiteten Theorien konform gehen, diese verändern oder vielleicht noch etwas hinzufügen wollen. (vgl. FLICK, 2004, S.127)

Um sicher zugehen, dass die explorierten Subjektiven Didaktischen Theorien auch den Tatsachen entsprechen, wurden die Ergebnisse validiert. Dabei fiel die Wahl auf die Form der kommunikativen Validierung, welche im Kapitel 3.8.2 beschrieben wurde. Da ein neuerliches Treffen mit den InterviewpartnerInnen aus Zeitgründen ihrerseits nicht möglich war, wurden die schriftlich ausgearbeiteten Subjektiven Didaktischen Theorien per E-Mail versandt und den InterviewpartnerInnen somit die Möglichkeit geboten, diese zu bestätigen, zu verändern oder gegebenenfalls auch noch etwas hinzuzufügen.

6.3.1 Bestandteile des Interviews

Das halbstandardisierte Interview beinhaltet drei unterschiedliche Formen der Fragestellung. Die **erste Form** stellt das offene Fragen dar, welches den Einstieg in den Interviewleitfaden darstellten soll. Die InterviewpartnerInnen haben hier die Möglichkeit mit all ihrem Wissen, geleitet durch Interesse, Erfahrungen und dergleichen, Antwort zu stehen. In der **zweiten Form** wird das theoriegeleitete, hypothesengerichtete Fragen beschrieben. Wie es der Name bereits impliziert, werden die Fragen hier auf das Vorwissen beziehungsweise Theorien der InterviewerInnen und der themenbezogenen Wissenschaft gestützt. Dies soll die Möglichkeit bieten, dass die InterviewpartnerInnen den ihnen „zugespielten Ball“ aufgreifen oder ablehnen. Konfrontationsfragen stellen die **dritte Form** der Fragetypen dar. Hier sollen alle Aussagen zum Themenbereich, durch welche Theorien oder Zusammenhänge der InterviewpartnerInnen festgestellt werden konnte, ein weiteres Mal aufgegriffen und kritisch hinterfragt werden. Die Fragen müssen aber so gewählt sein, dass sie von den InterviewpartnerInnen nicht einfach in die Subjektiven Theorien eingegliedert werden können. (vgl. FLICK 2009, S.203f)

7. Methodische Auswertung – SCHMIDT

Die anhand von Leitfadeninterviews erhobenen Daten, von insgesamt acht Interviews, wurden in einem Folgeschritt durch qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring in Kombination mit Elementen der Grounded Theory ausgewertet.

7.1 Analyse von Leitfadeninterviews

Für Flick ist es wichtig zu wissen, dass die Auswertungskategorien von Leitfadeninterviews erst durch die Auseinandersetzung mit dem erhobenen Interviewmaterial gefertigt werden können. Es lässt sich hierbei nur schwer mit vorgefertigten Themenkatalogen arbeiten und wenn können diese vor der Erhebung auch nur grob entworfen werden. Die Wahl der Auswertungsmethode hängt von unterschiedlichen Einflussfaktoren, wie dem Ziel der Forschung, aber auch den Ressourcen (Zeit, Personal, Geld,...) ab. (vgl. FLICK, 2007, S.447)

Bei dieser Form der Auswertung ist es wichtig das Material immer mit der schon bekannten Theorie und der Zielsetzung beziehungsweise der Fragestellung der Forschung in Verbindung zu setzen und mitzudenken. Zur Durchführung ist dieser Grundgedanke aber schon auch in der Phase der Erhebung bedeutend, da somit jede weitere Phase erleichtert werden kann. (vgl. FLICK 2007, S. 448)

7.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht die Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“ (MAYRING, 2003, S.11)

Es soll sich also um die Auseinandersetzung mit Material, welches aus Kommunikation entsprungen ist, handeln. Ein wichtiger Aspekt ist auch, dass dieses Material auf jeden Fall festgehalten beziehungsweise protokolliert werden muss. Die Inhaltsanalyse stammt aus den Kommunikationswissenschaften, wird

aber heute in vielen verschiedenen Wissenschaften zur systematischen Auswertung verwendet. (vgl. FLICK, 2007, S.468f)

Auch die Auswertung dieser Diplomarbeit basiert auf einem Material, das aus einer Kommunikationssituation entstanden ist, nämlich den Interviews, welche mittels Audioaufnahme aufgezeichnet worden sind. Sie wurden transkribiert und somit festgehalten und zu Papier gebracht.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das vorhandene Material durch Kategorien, welche vorgefertigt sind, jedoch angepasst und hinterfragt werden können und auch sollen, reduziert. (vgl. FLICK, 2009, S.409) Die detaillierte Vorgehensweise wird durch Flick einfach und verständlich dargestellt. *„Das konkrete methodische Vorgehen umfasst im Wesentlichen drei Techniken: In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion).“* (FLICK, 2009, S.410) Dies beschreibt auch das methodische Vorgehen der Forschung dieser Diplomarbeit. Nach der Transkription der im Zuge der vorliegenden Arbeit entstandenen Interviews, wurden diese paraphrasiert. Das heißt die Aussagen wurden zusammengefasst und daraus wiederum die wichtigsten Aussagen herausgefiltert.

Als Vorteil der qualitativen Inhaltsanalyse, welche häufig in psychologischen, soziologischen und pädagogischen Forschungen eingesetzt wird, lässt das Kategoriensystem, das immer wieder flexibel angepasst werden kann, erwähnen. Des Weiteren ist es förderlich, dass die Orientierung an einem vorher festgelegten Ablaufmodell geschieht, durch welches *„das Verfahren durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar“* (FLICK, 2007, S.474) ist.

Das bilden eines solchen Kategoriensystems sieht Mayring als zentrales Instrument der Analyse an. Durch dieses soll auch anderen LeserInnen verständlich gemacht werden, wie zu welchen Schlüssen gekommen wurde. (vgl. MAYRING 2003, S.43) Er bezeichnet dies als *„(...) die Intersubjektivität des Vorgehens.“* (MAYRING, 2003, S.43)

*„Idealtypisch werden Kategoriensysteme entweder **induktiv** aus dem Material gewonnen oder **deduktiv** (theoriegeleitet) an das Material herangetragen. In der Praxis sind Mischformen gängig, bei denen ein a priori aufgestelltes grobes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert wird.“* (BORTZ, DÖRING, 2006, S.330)

Diesem wichtigen Schritt der Kategorisierung wurde auch im Rahmen der Auswertung große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Kategorien wurden aus dem paraphrasierten Material gebildet.

Anschließend wurden die Transkripte, mit besonderem Blick auf die zuvor formulierten Kategorien, gelesen. In einem induktiven (durch vorab formulierte Theorienkonzepte) und deduktiven (durch Entwicklung der Kategorien auf das Material abgestimmt) Wechselspiel wurden immer wieder Ergebnisse zusammengeführt, wodurch die Kategorien und auch Subkategorien überdacht und demzufolge angepasst oder verworfen wurden.

Im Folgekapitel werden Elemente der Grounded Theory dargestellt, welche für diese Diplomarbeit und vor allem für die qualitative Auswertung der Erhebung wichtig sind zu erwähnen.

7.3 Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory

In der Grounded Theory sind die *„Datensammlung, -analyse und Theorieformulierung (...) ineinander verschränkt.“* (FLICK, 2007, S.475)

Nach Bortz und Döring (2006) ist unter Kodieren *„(...) die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien.“* (BORTZ, DÖRING, 2006, S.330) gemeint. Es wird beschrieben, dass sich die Qualität des Kodierens an den vorab formulierten und vor allem auch definierten Kategorien festmachen lässt. (vgl. BORTZ, DÖRING, 2006, S.330)

Das **axiale Codieren** verleiht dem oben genannten Verfahren des offenen Codierens noch einen Feinschliff. Hier werden aus den entworfenen Konzepten durch Verfeinerung und Differenzierung Kategorien kreiert. Eine weitere Differenz zwischen diesen beiden Arten des Codierens ist, dass im axialen Codieren Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen allen entworfenen und formulierten Kategorien hergestellt werden. Somit werden all diese miteinander vernetzt, woraus sich schließlich die Theorie bildet (vgl. FLICK, 2007, S.478f)

*„Ziel einer Inhaltsanalyse nach der Grounded Theory ist die Identifikation der **Kernkategorie** oder **Schlüsselkategorie** des untersuchten Textes, die in ein hierarchisches Netz von Konstrukten (die Theorie) eingebettet ist.“* (BORTZ, DÖRING, 2006, S.332f) Alle Achsenkategorien stehen in Relation zur Kernkategorie. Diese kann komplett neu formuliert werden oder aber auch aus einer Achsenkategorie hergeleitet werden, wenn diese eine sich gut in Verbindung mit anderen setzen lässt. Wichtige Fragen, die der/die ForscherIn hierbei anleiten soll, sind folgende: *„Worum geht es hier? Was habe ich durch die Untersuchung gelernt? Was steht im Mittelpunkt? Welche Zusammenhänge bestehen?“* (FLICK, 2007, S.482f) Die Verallgemeinerbarkeit solcher Theorien hängen von der Abstraktion der Achsen- und Kernkategorie(n) ab. (vgl. FLICK, 2007, S.482 f) Bei der vorliegenden Diplomarbeit wurden die einzelnen Kategorien mit Unterkategorien (Subkategorien) versehen und am Ende der Auswertung miteinander in Beziehung gebracht, um die Formulierung der Subjektiven Didaktischen Theorien möglich zu machen.

Die Grounded Theory ist ein spannender Prozess, welcher aber durch gute Teamarbeit und auch durch eine mögliche Forschungssupervision gekennzeichnet ist. Für junge ForscherInnen oder AnfängerInnen sind die fließenden Grenzen oft eine große Herausforderung, gerade in Hinblick auf deren Kreativität. Fließende Übergänge zwischen den Arbeitsschritten, das ständige Überdenken – und demnach auch Verwerfen – aufgestellter Theorien und das Ende durch eine „theoretische Sättigung“ können ForscherInnen verunsichern, da ihnen die genau vorgegebene Struktur fehlt. (vgl. FLICK, 2007, S.484)

Abschließend ist zu sagen, dass die Kategorien und Subkategorien nur durch das Miteinbeziehen der Hauptfrage der Forschung, des vorab formulierten Leitfadens und dem erhobenen Interviewmaterial entwickelt werden konnten. In einem ausführlichen Auswertungsteil wurden diese Ergebnisse sowohl sprachlich als auch bildlich – durch schematische Skizzen – veranschaulicht und dargestellt. Durch einzelne Zitate sollen gewisse Kategorien, Subkategorien oder Ergebnisse unterstrichen werden.

Anschließend wird die praktische Auseinandersetzung mit dem Entwurf des Interviewleitfadens und der Findung der InterviewpartnerInnen beschrieben.

7.4 Auswahl der Stichprobe und Leitfaden

Hier wird nun der Interviewleitfaden vorgestellt, nach dem alle acht Interviews mit MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts durchgeführt wurden. Als Randinformation sei hier auch erwähnt, dass alle InterviewpartnerInnen aus dem österreichischen Raum stammen und sich aus drei weiblichen und fünf männlichen ProbandInnen zusammensetzen.

Einer Liste aller von Karlheinz Valtl empfohlenen MitarbeiterInnen des Projekts zufolge, wurde der Kontakt zu 15 Personen per E-Mail und/oder per Telefon aufgenommen. Demzufolge wurden auch InterviewpartnerInnen in der Schweiz, Slowakei und Deutschland kontaktiert, jedoch konnte mit diesen MitarbeiterInnen keine nähere Verbindung hergestellt und somit auch keine Interviews durchgeführt werden. Somit beschränkt sich die Stichprobe auf den österreichischen Raum.

Jeder der acht InterviewpartnerInnen ist in unterschiedlichen Bereichen des C3 - Alps Projekts als Wissensvermittler/in tätig und befindet sich somit immer wieder in Situationen, in denen Wissen weitergegeben wird.

In der Auswertung der Forschung dieser Diplomarbeit wurden die Namen der InterviewpartnerInnen anonymisiert, indem jedes Interview einen Buchstaben von A bis H zugewiesen bekam. Hierbei ist zu erwähnen, dass D, F und G die weiblichen Interviewpartner darstellen.

Nach Rücksprache mit Karlheinz Valtl konnte der grobe Rahmen des Leitfadens festgelegt werden, welcher in einem weiteren Schritt präzisiert und bereits in Hinblick auf mögliche Kategorien ausformuliert wurde. Dieser Leitfaden wurde als Orientierung verwendet, war aber so frei formuliert, dass er genug Spielraum für freies Antworten und neue Fragestellungen ließ, um genügend Information über die jeweiligen „Subjektiven Didaktischen Theorien“ der C3 - Alps MitarbeiterInnen zu bekommen.

7.5 Interviewleitfaden

1.) Gesprächseinstieg

- Kurze Vorstellung
- Begründung der Tonbandaufnahme
- Einverständnis für die Tonbandaufnahme einholen
- Hinweis auf Anonymität
- Verwendungszweck des Interviews
- Ungefähre Dauer des Gesprächs
- Thema
- Nachfragemöglichkeiten anbieten

2.) Persönliche Fragen

- Ich würde Sie bitten, sich in wenigen Worten vorzustellen: Welche Rolle Sie im C3 - Alps Projekts einnehmen, wie Sie dazu gekommen sind und wie lange Sie nun schon MitarbeiterIn sind.

3.) Fragen zur subjektiven Wahrnehmung des Prozesses der Vermittlung

- Wann läuft ein Vortrag für Sie gut?
- Wann sehen Sie einen Erfolg? Was sehen Sie als erfolgreich an?
- Welchen Zweck erfüllt Ihr Vortrag, Ihrer Meinung nach?
- Haben Sie schon einmal in irgendeiner Form unterrichtet? Wenn ja, in welcher?
- Haben Sie schon Fortbildungen zum Thema „Wissensvermittlung“ gemacht? Wenn ja, welche? Wenn nein, halten Sie Fortbildungen für notwendig? (didaktische Methode hinterfragen)
- Wie gestalten Sie Ihre Vorträge? (Medien, Mikro, Handouts,...) Welche Methoden haben sich besonders bewährt?

4.) Fragen zur Zielgruppe

- Wen wollen Sie mit Ihrem Wissen gezielt ansprechen?
- Was wissen Sie über Ihre Zielgruppe?
- Können Sie sich vorstellen, wie Ihre Zielgruppe am besten lernt beziehungsweise Wissen aufnimmt?
- Inwiefern passen Sie die Art Ihrer Vermittlung von Wissen der Zielgruppe an, um bestmöglich Informationen weitergeben zu können?
- Wie würde Ihre Wunschzielgruppe aussehen?

5.) Fragen zur Weitergabe der favorisierten Fakten

- Welche Themen liegen Ihnen besonders am Herzen?
- Welche davon haben höchste Priorität weitergegeben zu werden?
- Wie entscheiden Sie, welche Themen Priorität haben? (gegebener Anlass - Aktualität, Pro/Contra-Liste, vorgeschrieben, Erfahrungswerte,...)

6.) Fragen zu Einflüssen und Voraussetzungen für den Prozess der Wissensvermittlung (Raum, Dauer, Vorwissen der Zielgruppe, Art und Weise des Vortrags, Tageszeit, Thema,...)

- Unter welchen Bedingungen arbeiten Sie am liebsten? Warum?
- Welche Bedingungen denken Sie, sind für die jeweiligen Zielgruppen am effektivsten?

- Haben Sie eine Wunschvorstellung hinsichtlich Bedingungen (und Rahmen) Ihrer Tätigkeit? Wenn ja, welche?

7.) Generalzusammenfassung

- Zusammenfassung des Interviews
 - Ist auch InterviewpartnerIn mit dieser Zusammenfassung einverstanden?
- Möchten Sie noch etwas sagen, was ich nicht gefragt habe?

8.) Gesprächsabschluss

- Vielen Dank für Interviewbereitschaft
- Verabschiedung

Das nächste Kapitel widmet sich nun der Erhebungsphase.

7.6 Durchführung und Dauer der Interviews

Durchgeführt wurden die Interviews an unterschiedlichen Orten - in Büroräumlichkeiten in Wien und Sankt Pölten oder aber auch in öffentlichen Gebäuden Wiens. Die Situationen waren durchwegs entspannt und es konnte offen über die subjektiven Sichtweisen der InterviewpartnerInnen gesprochen werden.

Die Dauer der Interviews variierte nur gering. Im Schnitt dauerten sie zwischen 25 und 35 Minuten – nur eines der acht Interviews dauerte eine knappe Stunde. Die Aufzeichnungen der Gespräche erfolgten mittels eines Diktiergeräts, verliefen in allen Fällen problemlos und wurden anschließend transkribiert.

Das folgende Kapitel stellt nun den großen Teil der Auswertung der Forschung dar. Zuerst werden die vier Hauptkategorien, mit all ihrem Subkategorien vorgestellt. Die Wichtigkeit dieser ausgewählten Kategorien wird durch eine ständig erfolgende Verknüpfung mit den Ergebnissen der Interviews aufgezeigt. In

der Zusammenfassung werden die anfangs genau beschriebenen Ergebnisse noch einmal kurz und knapp auf den Punkt gebracht und im letzten Teil „Subjektive didaktische Theorien im allgemeinen theoretischen Rahmen“ die Ergebnisse der Forschung mit bereits vorhandenen Prinzipien und Modellen der Didaktik in Verbindung gesetzt und überprüft, in welcher Form diese bei den Aussagen der C3 - Alps MitarbeiterInnen wiederzufinden sind.

8. Auswertung der Interviews der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts – SCHMIDT, BREDL

In vorliegendem Kapitel werden nun die Ergebnisse und Erkenntnisse, die aufgrund der Inhaltsanalyse gewonnen wurden, in ihren Kategorien dargestellt und interpretiert.

Dazu wurden folgende fünf Kategorien entwickelt:

- 8.1 Abstimmung des Vermittlungsprozesses auf die ZuhörerInnen
- 8.2 Kriterien für die Auswahl der Inhalte im Zuge des Vermittlungsprozesses
- 8.3 Einflüsse auf den Vermittlungsprozess
- 8.4 Förderliche Indikatoren für den Prozess der Wissensvermittlung
- 8.5 Leitsätze für den Wissensvermittlungsprozess

8.1 Abstimmung des Vermittlungsprozesses auf die ZuhörerInnen

Unter der Kategorie ZuhörerInnen wird hier Folgendes verstanden. Es handelt sich um alle Personen, die mit dem ExpertInnenwissen der C3 - Alps MitarbeiterInnen in Kontakt kommen oder gekommen sind. Es wurde Laien- und ExpertInnenpublikum angesprochen, wie auch wichtige Entscheidungsträger aus unterschiedlichen Bereichen. Jede einzelne Person der unterschiedlichsten Gruppen beeinflusst individuell durch Teilnahmebereitschaft und Motivation den Lehr-/Lernerfolg der gesamten Zuhörerschaft. Nicht nur der Charakter und der Habitus des Einzelnen, sondern auch Gruppengröße und wer zuhört, fördern maßgeblich den Lehr-/Lernerfolg. Wer schließt Alter, sozialen Background, die Einstellung zum Thema Klimawandel und –anpassung sowie den Wissensstand mit ein. Diese Faktoren sind ausschlaggebend für die Wahl der Methode, mit

welcher die C3 - Alps MitarbeiterInnen ihr Wissen der Zielgruppe am besten näherbringen können.

Aufgrund dieser Erkenntnisse sind folgende Subkategorien mit ihren Indikatoren² entwickelt worden.

8.1.1 Bewusstsein über Anforderungen an die ZuhörerInnen

8.1.1.1 Interaktion

8.1.1.2 Verhaltensänderung als Ziel

8.1.1.3 Motivation

8.1.1.4 Vorwissen

8.1.2 ZuhörerInnen als Anpassungsfaktor

8.1.3 Effektivität der Gruppengröße

8.1.4 ZuhörerInnenorientierte Vortragsplanung

8.1.4.1 Art und Weise des Vortrags

8.1.4.2 Inhalt

8.1.4.3 Sprache

8.1.4.4 Zeitmanagement

8.1.4.5 Interaktion

Zu diesen vier Subkategorien wurden anhand der Aussagen der InterviewpartnerInnen „Subjektive Didaktische Theorien“ hinsichtlich der Zielgruppe exploriert.

8.1.1 Bewusstsein über Anforderungen an die ZuhörerInnen

Um einen Vortrag planen zu können, müssen sich die Vortragenden darüber im Klaren sein, was sie von den ZuhörerInnen erwarten und welche Anforderungen sie an diese haben.

² Unter **Indikatoren** sind jene Subkategorien zu verstehen, die jene Kategorie, die hierarchisch über ihnen steht, beschreiben und bedingen.

8.1.1.1 Interaktion

Im Zuge der Auswertung hat sich herausgestellt, dass die Mehrheit der InterviewpartnerInnen den größten Lehr-/Lernerfolg dann sieht, wenn eine Interaktion zwischen den ZuhörerInnen und Vortragenden stattfindet. Als wünschenswert erscheint es den InterviewpartnerInnen, den Austausch von Meinungen durch Argumentation und Diskussion zu ermöglichen, um dadurch wiederum in einen Dialog zu treten. Durch kritisches Hinterfragen der ZuhörerInnen können neue Denkprozesse angeregt und das Thema aus anderen Blickwinkeln beleuchtet werden. Interviewpartner A drückt dies folgendermaßen aus:

„(...) das Thema bietet, kritisch gegenüberstehen, die sich nicht scheuen auch gegen politische Wunschvorstellungen zu argumentieren und die halt bereit sind auch in einer Gruppe zu diskutieren (...)“ (A, S.5, Z.149 – 151)

8.1.1.2 Verhaltensänderung als Ziel

Für die InterviewpartnerInnen ist es wichtig Änderungen im Verhalten der ZuhörerInnen zu erzielen und sie zum Handeln anzuregen. Genauer bedeutet das, dass engagierte Personen die das Gelernte umsetzen und auch das Potenzial nutzen, um etwas zu bewegen. Interviewpartnerin F beschreibt dies wie folgt:

„(...) die es zwar wissen, aber nicht tun und die dann dazu bringen etwas zu tun.“ (F, S.5, Z.196 – 197)

8.1.1.3 Motivation

Als weiterer wichtiger Aspekt wurde die Motivation der ZuhörerInnen genannt, welche sich durch die Bereitschaft etwas dazuzulernen auszeichnet und folglich auch dadurch gekennzeichnet ist, dass sich diese Personengruppe nicht nur „berieseln“ lassen möchte. Dies wird durch die Aussage von Interviewpartner A untermauert:

„(...) und die Bereitschaft haben sich eben nicht berieseln zu lassen sondern (...) dass sie informiert werden, um ebenfalls neuen Input für ihre Arbeit (...) zu bekommen und dann wirklich das im Dialog zu erarbeiten (...)“ (A, S.10, Z.310 – 315)

8.1.1.4 Vorwissen

Auch das Vorwissen der ZuhörerInnen scheint ein bedeutsames Merkmal zu sein, da es für die Vortragenden einen Unterschied macht, ob das Publikum vorinformiert oder darüber hinaus auch noch fachlich beschlagen ist. Bestätigung darüber findet man unter anderem in folgender Aussage:

„(...) Gruppen mit unterschiedlichen Zugängen zu diesem Thema auch mit unterschiedlichem Vorwissen und letztendlich auch mit einer unterschiedlichen Qualifikation (...)“ (A, S.4, Z.123 – 125)

Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass die InterviewpartnerInnen aus dem C3 - Alps Projekt die Interaktionsbereitschaft, ein gewisses Maß an Vorwissen mitzubringen und Motivation an den Tag zu legen, als wünschenswerte Anforderungen an die ZuhörerInnen sehen. Wenn den Vortragenden bewusst ist, welche Erwartungen und Anforderungen sie an ihre ZuhörerInnen haben, ist es für sie möglich, ihren Vortrag an diese anzupassen und dadurch einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen.

8.1.2 ZuhörerInnen als Anpassungsfaktor

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts sind sich dessen bewusst, dass die Zielgruppe Einfluss darauf nimmt, wie sie ihren Vortrag gestalten und dass sie ihn der Zielgruppe entsprechend anpassen müssen. Die entscheidenden Faktoren hierbei sind das Vorwissen der ZuhörerInnen, das heißt mit welchem Wissensstand erscheinen sie zu einem Vortrag, und wie sie dieses einsetzen.

Dies definiert sich durch unterschiedliche Rollen die in der Gruppe des Publikums eingenommen werden, wie zum Beispiel die Rolle des Skeptikers, der alle Aussagen hinterfragt, die des Lautstarken, der seine Meinung kundtut oder die des stillen Zuhörers. Alle diese Rollen nehmen Einfluss auf die Art und Weise des Vortrages und somit auf die Gruppendynamik und folglich auf den Lehr-/Lernerfolg.

Gruppen bestehen aus verschiedenen Personen, die einerseits unterschiedliche Vorerfahrungen durch ihr bisheriges Leben mitbringen, sei es schulischer Natur, durch Erziehung, sozialen Status und auch geprägt durch ihre eigenen Interessen. Andererseits weisen sie unbeeinflussbare Faktoren wie Alter, Geschlecht und Herkunft auf. Das Zusammenspiel dessen trägt zum Lehr-/Lernerfolg bei. Folgende Aussage scheint für diese Kategorie bedeutsam:

„Das heißt es ist schon wichtig zu wissen, das Alter, welche Zielgruppe es ist und auch wie der Hintergrund ist, auch wie die Einstellung zu einem Thema ist zum Beispiel ist ganz wichtig.“ (B, S.1, Z.16 – 18)

Fazit

Für die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ist es also notwendig, bestimmte Vorinformationen über ihre ZuhörerInnen zu erhalten, um ihren Vortrag dementsprechend auf diese abstimmen zu können und somit den Lehr-/Lernerfolg zu optimieren. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, jedes Individuum in seiner Person ernst und wahrzunehmen. Zusammenfassen lässt sich dies mit der Anmerkung von Interviewpartnerin G:

„(...) man muss sich auch der Zielgruppe entsprechend vorbereiten, also es macht keinen Sinn so einen Standardvortrag egal wem vorzutragen, das muss schon eben angepasst sein (...)“ (G, S.4, Z.109 – 111)

8.1.3 Effektivität der Gruppengröße

Nach den Erzählungen der InterviewpartnerInnen spielt die Größe der Gruppe eine erhebliche Rolle, da sich diese nicht nur auf die Methode, sondern auch auf die Interaktionsmöglichkeiten auswirkt. Große Gruppen bieten zum Beispiel weniger Platz für Interaktion mit den ZuhörerInnen als Mittel- und Kleingruppen, demzufolge sind diese nicht geeignet für einen guten Lehr-/Lernerfolg. Dies wurde bereits in der zuvor genannten Theorie über die Voraussetzungen für den optimalen Lehr-/Lernerfolg beschrieben. Interviewpartnerin D beschreibt dies mit folgenden Worten:

„(...) so mittelgroße Gruppen, also wo man dann auch gleich während des Vortrages dann in einen Dialog oder so Kommentaren, das ist schon angenehm (...)“ (D, S.7 – 8, Z.299 – 301)

Zum Beispiel ist auch Interviewpartner B der Meinung, dass die Gruppengröße zum Lehr-/Lernerfolg beiträgt:

„(...) dann ist eine kleine Gruppe oft sehr effektiv, weil man da einfach intensiv zusammenarbeiten kann.“ (B, S.7, Z.225-226)

Fazit

Fazit ist, dass die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts keine Gruppengröße präferieren, aber dennoch der Meinung sind, dass am effizientesten in kleinen und mittelgroßen Gruppen gelehrt und gelernt werden kann, da in diesen Formen die ZuhörerInnen dazu eingeladen werden können, sich zu gegebener Zeit zu beteiligen.

8.1.4 ZuhörerInnenorientierte Vortragsplanung

Diese Kategorie beschreibt die Ausrichtung des Vermittlungsprozesses, von der Seite der Vortragenden, angepasst an die ZuhörerInnen. Durch die Auswertung hat sich herauskristallisiert, dass sich die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts darüber im Klaren sind, dass es unumgänglich ist, Methode, Sprache sowie die

Inhalte des Vortrages an die jeweilige Zielgruppe anzupassen, um eine optimale Lehr-/Lernsituation herzustellen.

8.1.4.1 Art und Weise des Vortrags

Bei der richtigen Methode ist nach Aussage der InterviewpartnerInnen zu beachten, dass es zum Beispiel bei Jugendlichen oder manchem Erwachsenenpublikum gut aufgenommen wird, mit Videos und Filmsequenzen, Auflockerung zwischen Tabellen, Zahlen, Daten und Fakten zu schaffen. Im Gegensatz dazu ist Fachpublikum genau an diesen Fakten interessiert ist und weniger Wert auf Präsentationstechniken oder Foliengestaltungen. Spielchen führen in diesem Fall weniger zu Lehr-/Lernerfolg im Gegensatz zu aussagekräftigen Kernbotschaften und sachlich dargestellten Ergebnissen und Erkenntnissen. Dazu meint Interviewpartnerin D folgendes:

„(...) wenn ich mit einer Methodik komme, wo die Leute sich auch nicht zuhause fühlen in dem Rahmen, kann es auch kontraproduktiv sein (...)“ (D, S.4, Z.132 – 133)

8.1.4.2 Inhalt

Auch bei der Wahl des Inhalts des Vortrags sind sich die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts einig, dass dieser auf die ZuhörerInnen abgestimmt werden muss. Nicht jeder Inhalt kann an jedes Publikum herangetragen werden, denn es muss auf das Interesse der Zielgruppe eingegangen und ihnen neue Aspekte aufgezeigt werden, um einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen. Anhand dieser Aussage lässt sich dies zum Beispiel fest machen:

„(...) da weiß ich einfach das ist eine bestimmte Zielgruppe die braucht genau diese Botschaften von mir, da kann ich so und so in die Tiefe gehen oder man muss bei Null anfangen (...)“ (G, S.4, Z.106 – 108)

8.1.4.3 Sprache

Außerdem muss auch die Sprache auf die Zielgruppe zugeschnitten sein, damit alle ZuhörerInnen dem Vortrag folgen und somit verstehen, aufnehmen und lernen können. Interviewpartner E meint dazu:

„(...) da sind jetzt fachlich nicht vorgebildete Leute, dass man da natürlich eine andere Sprache verwendet (...)“ (E, S.8, Z.298 – 300)

8.1.4.4 Zeitmanagement

In die Vortragsplanung soll die Dauer einer Vortragssequenz miteinbezogen werden, welche einer bestimmten Zielgruppe zumutbar ist, sowie auch wann und wie lange Pausen benötigt werden, wie etwa D meint:

„(...) ja, man weiß 25 Minuten, halbe Stunde lernen und dann Pause machen!“ (D, S.10, Z.412 – 413)

8.1.4.5 Interaktion

Da die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts in den Interviews immer wieder erwähnen, wie wichtig ihnen der Aspekt der Interaktion ist, müssen sie in diesem Zusammenhang auch im Vorhinein planen, wie und an welchen Stellen des Vortrages sie den ZuhörerInnen dies ermöglichen und für welche Zielgruppe welche Interaktionsweisen passend sind, um gemeinsames Erarbeiten zu ermöglichen. Um dies genau planen zu können erkundigt sich etwa Interviewpartner B schon im Vorfeld:

„(...) ich frage schon, welche Zielgruppe, welche Wirkung, was möchte man haben, weil damit hängt ja auch zusammen, wie lange soll ich referieren, welche Inhalte soll ich machen, tun wir mehr diskutieren. Das muss als Package irgendwie zusammenpassen.“ (B, S.10, Z.347 – 351)

Fazit

Grundsätzlich ist nun zu sagen, dass die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ihre Ausdrucksweise, den Aufbau und die Präsentation ihres Vortrages und auch die Wahl der Themen und Inhalte an ihre ZuhörerInnen anpassen und im Vorhinein planen, weil sie darin die Voraussetzungen für einen Lehr-/Lernerfolg sehen.

Anhand von Abbildung 6 soll das Zusammenspiel von Gruppengröße, Anpassungsfaktor und Bewusstsein veranschaulicht und nochmal verbildlicht werden, dass ZuhörerInnenorientierte Vortragsplanung den Lehr-Lernerfolg fördert.

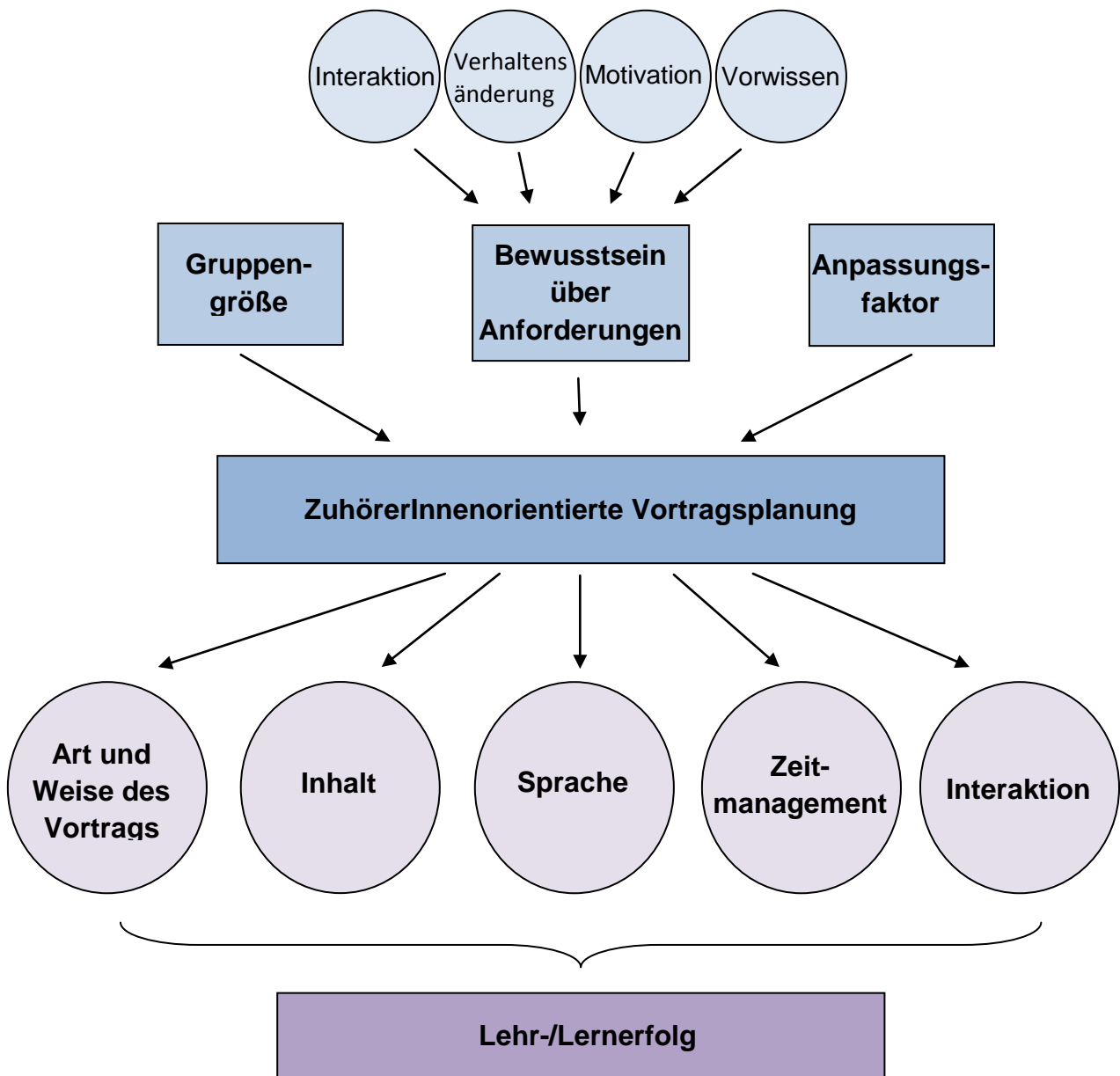


Abbildung 6: Abstimmung des Vermittlungsprozess auf die ZuhörerInnen

8.2 Kriterien für die Auswahl der Inhalte im Zuge des Vermittlungsprozesses

Einen wichtigen Bestandteil der Wissensvermittlung stellt die Wissensreduktion dar. *„Ziel der didaktischen Reduktion ist es, einen fachlichen Tatbestand so zu vereinfachen, dass er einerseits wissenschaftlich wahr („gültig“) bleibt, andererseits aber auch für die Lernenden „fasslich“ (Gustav Grüner) bleibt.“* (ARNOLD, KRÄMER-STÜRZL, SIEBERT, 2005, S.99) Über diesen unumgänglichen Aspekt sind sich auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts bewusst. Daher müssen sie sich immer wieder die Frage stellen „Wonach wähle ich die für mich wichtigsten Inhalte aus?“ Durch die Auswertung der Interviews sind verschiedene Kriterien zu Tage getreten, welche den Prozess der Wissensreduktion direkt beeinflussen. Einerseits können Themen von Veranstaltern oder Auftraggebern vorgegeben werden, andererseits können aber auch aktuelle Ereignisse auf die Wissensreduktion und somit auf die Auswahl des Themas einwirken. Unterschiedlichste subjektive Motivationen der Vortragenden bestimmen zusätzlich die Auswahl der weiterzugebenden Inhalte.

Aus diesen Erkenntnissen sind folgende Kategorien entstanden:

8.2.1 Fremdbestimmung

8.2.1.1 Vorgabe

8.2.1.2 Zielgruppenabhängigkeit

8.2.2 Selbstbestimmung

8.2.2.1 Emotionale Themen

8.2.2.2 Betroffenheit auslösen

8.2.2.3 Veränderung als Ziel

8.2.3 Berufsgruppenbezogene Gründe

8.2.4 Aktualität

Aus den genannten Subkategorien und Indikatoren entstanden anhand der Aussagen der C3 - Alps MitarbeiterInnen Subjektive Didaktische Theorien in Bezug auf die Kriterien für die Auswahl der Inhalte.

8.2.1 Fremdbestimmung

Durch die Aussagen der InterviewpartnerInnen hat sich ergeben, dass Fremdbestimmung in diesem Zusammenhang bedeutet, dass der Rahmen der Themen bereits durch andere Personen oder Einrichtungen vorgegeben wurde und die WissensvermittlerInnen danach ihre Inhalte auswählen.

8.2.1.1 Vorgabe

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts haben deutlich erklärt, dass sie immer wieder in die Situation kommen, in der sie von VeranstalterInnen oder AuftraggeberInnen einen Schwerpunkt oder einen thematischen Rahmen vorgegeben bekommen. Auch als Beteiligte/r einer Vortragsreihe, muss auf die Inhalte der VorrednerInnen Rücksicht genommen und die eigenen Inhalte dementsprechend ausgerichtet werden. Zu beachten ist auch, in welcher Region der jeweilige Vortrag stattfindet, denn laut den InterviewpartnerInnen haben dann die regionalen Probleme und Interessen Priorität im Vortrag. Folgende zwei Interviewausschnitte sollen diese Kategorie verdeutlichen:

„(...) meistens werde ich ja zu einem bestimmten Anlass geladen wo es bereits ein bestimmtes Oberthema gibt (...)“ (G, S.4, Z.120 – 121)

„(...) auch die Möglichkeit haben sich mit anderen abzustimmen oder zumindest sicher zu gehen, dass der Veranstalter oder Koordinator sich mit den Vortragenden irgendwie inhaltlich abstimmt (...)“ (A, S.8, Z.245 – 247)

8.2.1.2 Zielgruppenabhängigkeit

Den InterviewpartnerInnen zufolge nimmt auch die Zielgruppe wesentlichen Einfluss auf die Wahl ihrer Vortragsinhalte. Denn bei der Auswahl wird auf Fragen, Interessen oder Probleme der ZuhörerInnen eingegangen und es werden neue Aspekte in Hinblick auf die Nutzbarkeit für das Publikum eingebaut und geboten. Dabei dürfen die Möglichkeiten, die der jeweiligen Zielgruppe zur Verfügung

stehen, nicht außer Acht gelassen werden. Interviewpartner H bringt dies mit folgender Aussage auf den Punkt:

„(...) deswegen muss man auch immer schauen was will die Zielgruppe von mir (...)“ (H, S.8, Z.277 – 287)

Fazit

Trotz der Tatsache, dass gewisse Dinge vorgegeben sind, stellen diese nur einen Rahmen dar. In diesem ist es den Vortragenden immer noch selbst überlassen zu wählen, welche Inhalte sie der ZuhörerInnen präsentieren möchten. Dennoch müssen Inhalte so gewählt sein, damit sich das Zielpublikum auch angesprochen fühlt, um mit den Inhalten weiterführend arbeiten zu können.

8.2.2 Selbstbestimmung

Als Selbstbestimmung sehen die InterviewpartnerInnen, ihre innere Motivation und ihren Antrieb, wodurch sie Inhalte auswählen.

8.2.2.1 Emotionale Themen

Themen von denen die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts selbst mitgerissen sind und die in ihnen eine Faszination auslösen, sind Themen, die sich auch in den Inhalten der Vorträge niederschlagen. Auch ihre eigenen Hoffnungen und Visionen wollen sie an ihre ZuhörerInnen herantragen und flechten diese somit in den Vortrag mit ein. Als wichtig erscheint ihnen auch, dass eigene Erfahrungen und Beobachtungen eingebaut werden und durch authentisches Auftreten der Lehr-/Lernerfolg gefördert wird. Wenn spezielles Interesse an einem Thema besteht, das die Vortragenden auch selbst berührt, entsteht ein Kriterium, das in die Wahl des Inhalts miteinbezogen wird. Die Motivation bei sogenannten Emotionalen Themen liegt darin, die Wahrheit vom Kern des Themas zu erfassen, um nach bestem Wissen und Gewissen alle Unklarheiten bei den ZuhörerInnen beseitigen zu können. Interviewpartnerin D spricht darüber folgendermaßen:

„(...) wenn mich was fasziniert hat, dann verschone ich die anderen damit nicht.“ (D, S.6, Z.243 – 244)

8.2.2.2 Betroffenheit auslösen

Besonders wichtig erscheint den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts, durch ihre Vorträge Betroffenheit auszulösen. Um dies zu erreichen werden Zukunftsszenarien aufgezeigt. Dies soll über die Vermittlung von positiven Aspekten und nicht über „Angstmache“ laufen. Speziell durch provokante Botschaften soll die Zielgruppe „wachgerüttelt werden“. Solch eine Botschaft wäre etwa:

„Hallo! Schaut her, es gibt vielleicht irgendwann bald keinen Schnee mehr! Was macht ihr dann mit den Schipisten, was macht ihr mit dem Tourismus?“ (F, S.6, Z.227 – 229)

8.2.2.3 Veränderung als Ziel

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts reduzieren ihr Wissen, indem sie Inhalte wählen, mit denen sie in ihren ZuhörerInnen etwas bewegen und zum Umdenken und Handeln anregen. Dabei wird Bewusstsein für Probleme geschaffen und der Grund für die Notwendigkeit von Verhaltensänderungen plausibel erklärt. Damit die Gesellschaft verbessert werden kann, werden die Inhalte so gewählt, damit die Zieleguppe etwas damit anfangen und danach handeln kann. Diese Kategorie wird zum Beispiel von der Aussage der Interviewpartner H gestützt:

„(...) es geht darum irgendetwas plausibel zu machen oder auf ein Problem hinzuweisen (...)“ (H, S.5, Z.151 – 152)

Fazit

Die Subjektive Wichtigkeit der Inhalte wird von den Vortragenden ausgewählt, in dem sie die Themen heranziehen, die ihnen ganz besonders am Herzen liegen und wo sie hoffen, Veränderungen auch in den Köpfen ihrer ZuhörerInnen erzielen zu können.

8.2.3 Berufsgruppenbezogene Gründe

Nicht zu vergessen ist die Auswahl der Inhalte aufgrund des beruflichen Backgrounds der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts. Durch die Arbeit in den einzelnen Sparten ist ihnen bewusst, welche Themen größte Relevanz haben, um der Gesellschaft mitgeteilt zu werden. Dies wird durch die Aussage von Interviewpartnerin D erfasst:

„(...) also inhaltlich vom Thema her höchste Priorität ist weil ich mich einfach damit beschäftige und weiß dass ;Feuer am Dach' ist (...)“ (D, S.7, Z.261 – 263)

Fazit

Die tägliche Arbeit in einem bestimmten Themenfeld, qualifiziert die InterviewpartnerInnen dafür, ihre gewonnenen Einblicke der Zielgruppe zu vermitteln.

8.2.4 Aktualität

Entscheidend für die Wahl der Inhalte ist die Aktualität. Themen, die gerade in den Medien sind, werden auch von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts in ihrem Vortrag miteinbezogen. Genauso wichtig erscheint es ihnen, die ZuhörerInnen über aktuelle Forschungsstände und die daraus resultierenden Zahlen und Fakten zu informieren. Interviewpartner B bringt dies mit folgendem Satz auf den Punkt:

„Man versucht auf dem aktuellen Stand natürlich zu berichten.“ (B, S.5, Z.180)

Fazit

Nur wenn ein Vortrag durch aktuelle Gegebenheiten angereichert ist, kann dieser zu einem Lehr-/Lernerfolg führen.

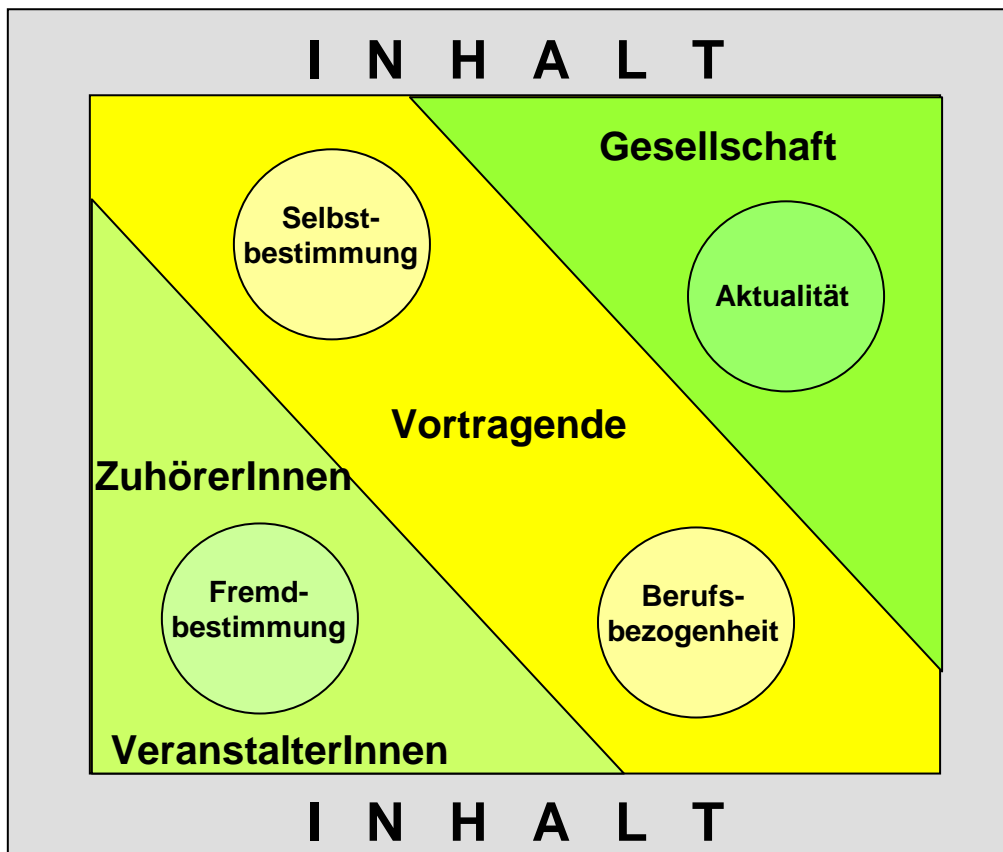


Abbildung 7: Kriterien für die Auswahl der Inhalte im Zuge des Vermittlungsprozesses

Anhand von Abbildung 7 soll deutlich gemacht werden, dass Inhalte von drei großen Faktoren direkt beeinflusst werden. Nämlich durch die Selbstbestimmtheit sowie Berufsbezogenheit der Vortragenden, durch die von der Gesellschaft

bestimmte Aktualität und der Fremdbestimmung durch VeranstalterInnen und ZuhörerInnen.

8.3 Einflüsse auf den Vermittlungsprozess

Diese Kategorie umfasst alle Einflüsse, die den Vermittlungsprozess und somit den Lehr-/Lernerfolg fördern oder hemmen. Dieser Bogen spannt sich über den Vortragenden und seine Art zu vermitteln hin zu den VorrednerInnen und im Zuge dessen zu den VeranstalterInnen, des Weiteren über die ZuhörerInnen bis hin zu dem Rahmen, in dem sich alle Beteiligten bewegen.

Der breitgefächerte Bereich der Einflüsse lässt einen großen Spielraum für die Kategorienbildung entstehen und mit Hilfe der Aussagen der InterviewpartnerInnen sind folgende Kategorien und Subkategorien entstanden.

8.3.1. Mitwirkende einer Veranstaltung zur Wissensvermittlung

8.3.1.1 VeranstalterInnen

8.3.1.2 VorrednerInnen

8.3.1.3 ZuhörerInnen

8.3.2. Art und Weise des Vortrags

8.3.3. Zeit

8.3.3.1 Vortragszeitpunkt

8.3.3.2 Vorbereitungszeit

8.3.3.3 Pausen

8.3.4. Wohlfühlfaktoren

8.3.4.1 Atmosphäre

8.3.4.2. Raum

8.3.4.3 Verpflegung

8.3.5. Empfehlungen bei Wissensvermittlung

8.3.5.1 Personenbezogene Empfehlungen

8.3.5.2. Gestaltungsempfehlungen

Durch die Auseinandersetzung mit den oben genannten Kategorien konnten Subjektive Didaktische Theorien, welche den Einfluss auf den Vermittlungsprozess fokussieren, formuliert werden.

8.3.1 Mitwirkende einer Veranstaltung zur Wissensvermittlung

Neben VeranstalterInnen, VordrednerInnen und ZuhörerInnen, sind die Vortragenden selbst wesentlicher Bestandteil einer Veranstaltung zur Wissensvermittlung. Allerdings wurde von den C3 - Alps MitarbeiterInnen nur am Rande über deren Einfluss berichtet und daher wird den Vortragenden keine eigene Subkategorie zuteil. Sie sind aufgeteilt in anderen Kategorien wieder zu finden.

8.3.1.1 VeranstalterInnen

Den VeranstalterInnen sind verschiedene organisatorische Aufgaben zugeordnet, welche diese nach ihren eigenen Vorstellungen umsetzen. Einerseits geben sie das Thema und andererseits auch den Ablauf einer Veranstaltung vor. Aus diesem Grund äußern die C3 - Alps MitarbeiterInnen, dass ihnen wichtig ist, dass die VeranstalterInnen diese Absichten den Vortragenden kommunizieren und deren Vorträge koordinieren. Das heißt unter anderem, die einzelnen Vortragenden über ihre Kollegenschaft und deren Themengebiete zu informieren, sowie eine ganzheitliche Betreuung sowohl vor, während und auch nach dem Vortrag. Von den VeranstalterInnen wird Professionalität erwartet. Interviewpartner A beschreibt die Wichtigkeit des Veranstalters für das Gelingen seines Vortrages mit folgenden Worten:

„(...) abhängig sondern auch das was der Organisator im Vorfeld an Hirnschmalz und koordinativen Tätigkeiten gemacht hat (...)“ (A, S.8, Z.255 – 256)

8.3.1.2 VorrednerInnen

Für die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ist es wichtig zu wissen, welche Themen von VorrednerInnen behandelt werden, um ihre eigene Wissensvermittlung darauf abstimmen zu können. Damit ein roter Faden erkennbar wird, wird versucht die einzelnen Vorträge gut aufeinander abzustimmen, um am Ende ein zusammenhängendes Bild in die Köpfe der ZuhörerInnen gebracht zu haben. Laut den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ist es diesbezüglich förderlich, wenn auf Kernbotschaften von vorangegangenen RednerInnen eingegangen wird. Interviewpartnerin G wählt den Inhalt ihrer Wissensvermittlung im Hinblick auf ihre VorrednerInnen aus, das drückt sie folgendermaßen aus:

„(...) wenn es zum Beispiel eine Tagung ist, wer sind die Referenten an dem ganzen Tag und dann schaue ich welche Themen sind da schon behandelt (...)“ (G, S.4, Z.127-129)

8.3.1.3 ZuhörerInnen

Die InterviewpartnerInnen haben am häufigsten die ZuhörerInnen als Einflussfaktor genannt. Denn diese wirken sich wesentlich auf die Lehrinhalte der Vortragenden aus. Es spielt eine große Rolle, wer im Publikum sitzt und welches Vorwissen und welche Hintergründe diese/r mitbringt, denn daran orientiert sich das Niveau von Inhalt und Sprache des Vortrags. Auch das Alter und die Herkunft sind unbedingt in Erfahrung zu bringen, anhand dessen wird der Lehrinhalt ausgewählt und präsentiert.

Entscheidend ist außerdem, ob die ZuhörerInnen freiwillig am Vortrag teilnehmen oder nicht. Ist die Anwesenheit unfreiwillig zustande gekommen, dann ist für die Vortragenden klar, dass mehr Einsatz während des Vortrages gezeigt werden muss, um das Thema auch für diese Zielgruppe interessant und abwechslungsreich zu gestalten. Ist die Zielgruppe aus freien Stücken anwesend, dann werden möglicherweise auch mehr Informationen oder tiefer gehende Details genannt, um das Interesse anzuregen und zu befriedigen. Auch

Diskussionen können in diesem Rahmen besser gefördert werden und so zu einem besseren Lehr-/Lernerfolg führen. Interviewpartnerin D meint zu diesem Punkt:

„(...) wenn es eine Gruppe ist, die vergattert wird, die mit dem Thema überhaupt nichts anfangen kann, nicht will. Ich mein, da ‚hampel‘ ich schon fleißig und geh mit meinem Engagement nicht zurück (...)“ (D, S.9, Z.353 – 355)

Die Größe der Zielgruppe wirkt sich darauf aus, in welcher Art und Weise die Inhalte präsentiert werden und welche Methode folglich gewählt wird. Kleinere Gruppen bieten mehr Platz für Interaktion und Diskussion, wohingegen bei größeren Gruppen diesen beiden Aspekten nur am Rande Raum geboten wird. Wenn die Vortragenden kein Vorwissen bezüglich der ZuhörerInnen besitzen, dann wird der Inhalt spontan während des Vortrags angepasst. Auch im Falle, dass andere Erwartungen geäußert oder Fragen zu nicht geplanten Inhalten gestellt werden, findet Veränderung statt.

Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass alle Mitwirkenden einer Veranstaltung für Wissensvermittlung individuellen Einfluss auf die Auswahl der Inhalte nehmen. Die Vortragenden haben die Aufgabe darauf zu achten, welche Themen bereits VorrednerInnen präsentiert haben, um ihren ZuhörerInnen neue Aspekte bieten oder weiter darauf aufbauen zu können. Es ist laut den C3 - Alps MitarbeiterInnen außerdem wichtig, dass sich die Vortragenden bewusst machen, wer ihre Zielgruppe ist und welche Inhalte diese interessiert. Deshalb ist es die Aufgabe der VeranstalterInnen, die Vortragenden über alle wichtigen Rahmenbedingungen zu informieren, das heißt Veranstaltungsthema, VorrednerIn, Publikum, Zeit, Ort, sowie über die technischen Gegebenheiten.

8.3.2 Art und Weise des Vortrags

Diese Kategorie ist auch ein Indikator der Kategorie „ZuhörerInnenorientierte Vortragsplanung“, die weiter oben beschrieben wird. Dort wird ihre Aufgabe als Planung vor einem Vortrag beschrieben. Wohingegen hier ihre Rolle während des Vortrags selbst, gemeint ist. Darunter ist zu verstehen, wie die MitarbeiterInnen des C3 – Alps Projekts die Wissensvermittlung, in Zusammenhang mit der Art und Weise des Vortrags, als Einflussfaktor auf den Lehr-/Lernprozess sehen. „Ein ‚guter‘ Erwachsenenunterricht ist derjenige, der Medien didaktisch begründet einsetzt. „Didaktisch begründet“ ist ein Medieneinsatz, wenn das gewählte Medium eine optimale Zielerreichung (z.B. Veranschaulichung komplexer Sachverhalte) verspricht.“ (Arnold, Krämer-Stürzl, Siebert, 2005, S.112)

Wie die Ergebnisse weiter oben zeigen, ist laut den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts die Wahl der Art und Weise der Vermittlung abhängig, von den ZuhörerInnen an sich und deren Gruppengröße. Der Einsatz verschiedener Methoden kann auch von dem Ort, an dem der Vortrag stattfindet, abhängig gemacht werden. Das Vorhandensein von bestimmten technischen Hilfsmitteln beeinflusst die Wahl der Methode. Die InterviewpartnerInnen berichteten, dass beispielsweise an manchen Vortragsorten die Gegebenheiten für ihre ausgewählte Methode unpassend sind. Das heißt, wenn eine PowerPoint Präsentation geplant wurde und kein Beamer vor Ort anzufinden ist, spontan auf andere Arten der Wissensvermittlung zurückgegriffen werden muss. Ein Beispiel dafür führt unter anderem Interviewpartner H an:

„Heute ist PowerPoint irgendwie Standard, früher hat man halt die Folien gehabt, aber es gibt nach wie vor Gemeindeämter oder irgendwelche Vereine die die Möglichkeit nicht hat, da nimmt man entweder den Beamer mit oder arbeitet einfach in freier Rede oder frontal.“ (H, S.3, Z.85 – 88)

Allerdings wird PowerPoint von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts als Standardmedium bezeichnet, das oft den negativen Einfluss besitzt, auf die eigentliche Methodenvielfalt zu vergessen. Außerdem sehen sie in PowerPoint Präsentationen den Nachteil, dass diese mehrfach verwendet werden können und somit die VermittlerInnen dazu verleitet werden, sich nicht mehr die Mühe zu machen, auf das jeweilige Publikum einzugehen und ihre Vorträge up-to-date zu halten. Des Weiteren finden sie, dass PowerPoint Präsentationen in eine bestimmte Richtung zwingen. Textbeladene Folien werden als Stütze für die Vortragenden verwendet, vergessen wird jedoch, dass PowerPoint Folien mit Kernbotschaften geschmückt, die Stütze für die ZuhörerInnen sein sollten. Den Vorteil in PowerPoint Präsentationen sehen sie darin, dass bewegte Bilder einsetzbar, die Folien leicht veränderbar und mehrfach verwendbar sind.

Als positive Einflussfaktoren auf den Lehr-/Lernprozess wurden die Kombination von Wort und Bild, sowie der Einsatz von aktuellen Meldungen und Ergebnissen beschrieben. Auch das Lernen am Gegenstand wird als positiv erachtet, denn dadurch werden die Inhalte anschaulich dargestellt und für die ZuhörerInnen greifbar gemacht. Im Gegensatz dazu wurden Listen, Statistiken und Diagramme mit kleinen Zahlen als Negativbeispiele genannt. Interviewpartnerin F bringt dies mit folgender Aussage auf den Punkt:

„(...) aber nicht irgendwo ins Extreme mit irgendwelchen Listen und Tabellen, die sich keiner merkt und die Folien eben nicht überladen, sondern nur die wichtigsten Punkte oben und – ja, so wenige Zahlen wie möglich und ja, einfach toll aufbereitet. Gute Diagramme, gute Grafiken, gute Bilder, wenig Text und Action dazwischen, das ist gut!“
(F, S.5, Z.176 – 180)

Fazit

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts erachten es somit als notwendig, für einen Lehr-/Lernerfolg eine Balance zwischen Spaß, Betroffenheit und positiven Aspekten zu schaffen, wobei die Grundlage auf einem sachlichen Fundament aufgebaut werden sollte. Die Art der Wissensvermittlung, angepasst an die

Zielgruppe, ist produktiv für den Lehr-/Lernerfolg, muss aber flexibel zu gestalten sein.

8.3.3 Zeit

Bei der Auseinandersetzung mit dem erhobenen Forschungsmaterial wurde sehr häufig der Begriff Zeit als Einflussfaktor auf die Wissensvermittlung genannt. Nicht nur die Zeit im Allgemeinen, sondern speziell der Zeitpunkt, die Zeit, um sich auf die Wissensvermittlung vorzubereiten und auch Pausen, sind wichtige Aspekte.

8.3.3.1 Vortragszeitpunkt

Immer wieder ist von den C3 - Alps Mitarbeiterinnen erwähnt worden, wie wichtig es ist, den richtigen Zeitpunkt zu wählen, da die mentale und körperliche Verfassung der Menschen zu verschiedenen Tageszeiten sich unterschiedlich darstellt. Sowohl die geistige Aufnahmefähigkeit, als auch das körperliche Wohlbefinden hängt von der Tageszeit ab, da sich zum Beispiel der Körper direkt nach dem Mittagessen vermehrt auf die Verdauung konzentriert, wodurch ein Müdigkeitsgefühl ausgelöst wird, das die Konzentration auf den Vortrag erschwert. Auch der Biorhythmus muss bedacht werden, denn laut den InterviewpartnerInnen ist die Aufmerksamkeitsfähigkeit am Vormittag am besten, dies begründen Sie mit der Aussage, dass auch Kinder vormittags zur Schule gehen. Das wird zum Beispiel durch den Interviewausschnitt von Interviewpartnerin D unterstützt:

„Also ich finde es ganz wichtig zu wissen, wann man den Vortrag hat. Es gibt einfach einen biologischen Rhythmus und den muss man einfach miteinbeziehen.“ (D, S.8, Z.331 – 333)

Interviewpartner A unterstreicht dies noch mit der Aussage:

„(...) also ich glaube das – die Erfahrung haben wir alle am Ende des Tages noch mit – mit Fakten bombardiert zu werden, das bringt einen um.“ (A, S.8, Z.268 – 269)

Allerdings ist ihnen bewusst, dass dies nicht immer möglich ist, da der Großteil ihres Publikums zu dieser Zeit seiner Berufstätigkeit nachgeht. Daher ist der Zeitpunkt so zu wählen, dass Abendveranstaltungen geboten werden und berücksichtigt wird, dass die Leute ihr Wochenende für anderes benötigen. Bei Abendveranstaltungen muss aber berücksichtigt werden, dass die ZuhörerInnen bereits den ganzen Tag ihrer Arbeit nachgegangen sind. So meinen auch Arnold, Krämer-Stürzl und Siebert Folgendes: *„Die Teilnehmer/innen kommen „von der Arbeit“ oder aus dem familiären Alltag. Wenn sie den Seminarraum betreten haben sie noch Gedanken des Tages im Kopf, viele haben „den Kopf noch nicht frei“ für das Seminarthema, sie sind mental noch nicht angekommen.“* (ARNOLD, KRÄMER-STÜRZL, SIEBERT, 2005, S.66) Folgender Interviewauszug untermauert dies zusätzlich:

„(...) muss man zum Teil Rücksicht nehmen immer auf die zeitlichen Verfügbarkeiten. Also, wenn ich mich nun an die Öffentlichkeit im weiteren Sinn wende, naja, da muss irgendein Tagesrand, da werde ich oft auch Tagesrandzeiten wählen müssen.“ (E, S.11f, Z.427 – 430)

Die zeitliche Positionierung des eigenen Vortrags in der gesamten Vortragsreihe spielt sowohl für die Vortragenden als auch für das Publikum eine erhebliche Rolle, da die Aufmerksamkeit und die Motivation hierbei auf beiden Seiten variieren.

Es wurde außerdem von den InterviewpartnerInnen erwähnt, dass auch der Zeitpunkt jahreszeitenabhängig ist, da winterliche Verhältnisse die Heimreise erschweren oder große Hitzeperioden die Aufmerksamkeit trüben können. Über den Unmut der durch Witterung entstehen kann, spricht zum Beispiel Interviewpartner B:

„(...) diese Abendvorträge in Gemeinden, die brauch ich nicht mehr unbedingt. (...) und man dann auch vielleicht im Winter noch einmal wo mit dem Auto hinfahren muss und Schneeverhältnisse sind. Also, das habe ich auch schon alles gehabt.“ (B, S.6, Z.205 – 219)

8.3.3.2 Vorbereitungszeit

Für die Vortragenden erscheint es auch wichtig, genügend Zeit zu haben, um sich auf den Vortrag mit seinen Inhalten und die dazu passende Methode vorbereiten zu können. Das soll zu einer gut durchdachten Wissensvermittlung führen, bei der dem Publikum optimales Lernen geboten wird.

„Die Methoden eines Kurses sollten sorgfältig geplant werden, obwohl jede Kurssituation einmalig und daher nur bedingt planbar ist. Immer passiert Unvorhergesehenes: Es kommen mehr oder weniger Teilnehmende als erwartet, die Gruppe ist heterogener als vermutet, das Niveau ist höher oder niedriger als gedacht, die Raumausstattung ist für einige Methoden ungeeignet.“ (SIEBERT, 2008, S.109)

Interviewpartner H vertritt auch die Meinung, dass genügend Zeit vorhanden sein muss, um die Inhalte speziell auf die Zielgruppe abstimmen zu können:

„(...) nur, dass ich ausreichend Zeit habe zum vorbereiten, also klar muss sein welches Thema in welcher Tiefe, welche Zielgruppe und es muss ausreichend Zeit sein das vorzubereiten, dann bin ich schon glücklich.“ (H, S.9, Z.315 – 317)

8.3.3.3 Pausen

Für eine gute Lehr-/Lernatmosphäre, ist wie oben schon ausgeführt, das Einhalten eines Zeitplans Voraussetzung (Zeitmanagement). Dabei wechseln sich Pausen und wohldosierte Inputs regelmäßig ab. Die Pausenzeit bietet erfahrungsgemäß viel Platz für weiterführende Diskussionen sowie neue Erkenntnisse und wurde aus diesem Grund von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts als besonders wichtig erachtet. Außerdem sind Pausen notwendig, um die menschlichen Grundbedürfnisse wie trinken, essen und Toilettenbesuche zu stillen. Wie wichtig

Pausen sind und wofür sie genutzt werden beschreibt zum Beispiel Interviewpartner A:

„Die Qualität einer Veranstaltung definiert sich bei mir durch die Anzahl der Pausen – eine gute Veranstaltung hat viele viele Pausen, weil wissend die Diskussion läuft in den Pausen, läuft in den Zwischenzeiten (...)“ (A, S.7, Z.231 – 234)

Fazit

Die Erkenntnis daraus ist, dass der Zeitpunkt des Vortrages ausschlaggebend für den Lehr-/Lernerfolg ist, da frühmorgens der Mensch noch aufnahmebereiter ist als abends, wenn man den ganzen Tag schon Reizen ausgesetzt worden ist. Pausen erweisen sich als besonders notwendige Zeiteinheiten, da diese einerseits dafür genutzt werden können, den Kopf frei für neue Inputs zu bekommen und andererseits, um in Diskussionen zuvor gehörter Inhalte mit anderen ZuhörerInnen zu vertiefen. Dadurch wird der Lehr-/Lernerfolg gefördert. Die zeitliche Positionierung des Vortrags in der gesamten Vortragsreihe nimmt Einfluss auf die Verfassung, die Bereitschaft und die Motivation des Publikums sich einzubringen und mitzuarbeiten. Nur wenn genügend Zeit besteht sich vorzubereiten, kann ein guter Vortrag ermöglicht und Lehr-/Lernerfolg erzielt werden. Zusammenfassend sind sich die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts einig, dass ein gut aufbereiteter Vortrag Zeit benötigt und dabei Zeitdruck negativ empfunden wird. Die Vortragslänge wird daher so gewählt, dass am Ende noch genügend Platz für Diskussionen, Feedback und offene Fragen bleibt. Dabei ist Voraussetzung, dass Vorträge pünktlich beginnen und rechtzeitig geschlossen werden.

8.3.4 Wohlfühlfaktoren

Diese Kategorie beschreibt, welche Bedingungen alle Teilnehmenden des Vortrags benötigen, um sich wohl fühlen zu können und Lehr-/Lernerfolg möglich ist. Hierzu meint Siebert: *„Oft haben Kursleitende keinen Einfluss auf die Auswahl und Gestaltung der Räumlichkeiten. Das ist bedauerlich, denn die räumliche*

Lernumgebung beeinflusst das Lernverhalten und die Kommunikation.“ (SIEBERT, 2008, S.49)

8.3.4.1 Atmosphäre

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts beschreiben den Rahmen als positiv, wenn das Umfeld von den Teilnehmenden als angenehm empfunden wird. Dabei werden gute Luft, viel Sonnenlicht und Bewegungsmöglichkeiten aufgezählt. Außerdem wird der Rahmen der Idee der Veranstaltung angepasst, das heißt den Leuten neben Wissensvermittlung auch die Befriedigung von Grundbedürfnissen zu bieten. Interviewpartnerin D beschreibt diesen Wohlfühlfaktor sehr aussagekräftig:

„(...) ich glaube dieses körperlich Sich-Wohl-Fühlen ist einfach ganz wichtig!“ (D, S.8, Z.312)

8.3.4.2 Raum

„Räume sind nicht einfach „vorhanden“, sondern Räume des Lernens werden von den Beteiligten körperlich und emotional „hergestellt“. (...) Räume wirken als „Wahrnehmungsganzheit“ (Müller 1991) motivierend oder demotivierend.“ (SIEBERT, 2008, S.49)

Outdoor

Den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts zufolge, bieten Outdoorveranstaltungen die Möglichkeit, Dinge anschaulich darzustellen und über Sinneseindrücke zu lehren und lernen. Außerdem wird durch die frische Luft die Konzentration gefördert, das wiederum den Lernerfolg ihrer Meinung erheblich steigert. Mit einem lebendigen Vortrag werden positive Emotionen hervorgerufen und so können Inhalte leichter verstanden und im Gehirn gespeichert werden. Nüchterne Eigenschaften eines geschlossenen Raumes, wie zum Beispiel

Kunstlicht oder Kinobestuhlung, fallen in diesem Rahmen weg. Interviewpartner E befürwortet Outdoor weil er findet, dass

„(...)Ein Ort auch mit dem man, denke ich, mehr, mit dem man an Sinneseindrücken mehr verknüpft in der Erinnerung (...)mit positiveren Emotionen auch in der Erinnerungen verknüpfe, wenn es zum Beispiel im Rahmen einer gut gemachten Exkursion ist, Geländebesichtigung vor Ort, ist einfach mehrere Sinneseindrücke, ist lebendiger.“ (E, S.13, Z.499 – 502)

Dies bestätigen auch Arnold, Krämer-Stürzl und Siebert:

„Emotionen und Kognitionen sind eng miteinander verknüpft. Es gibt kaum Kognitionen ohne Emotionalität und kaum Emotionen ohne kognitive Anteile. Dabei kann sich ‚zuviel‘ Emotionalität auf Lernprozesse ebenso negativ auswirken wie ‚zuwenig‘.“ (ARNOLD, KRÄMER-STÜRZL, SIEBERT, 2005, S.45)

Indoor

Bei Indoorveranstaltungen ist es wichtig, einen angenehmen Raum zu bieten, der lichtdurchflutet und gut belüftet ist, Bewegungsmöglichkeiten bietet und gute Akustik aufweist. Je nach Größe des Raumes muss die Vortragsart so gewählt werden, dass alle ZuhörerInnen gleichermaßen angesprochen werden. . Interviewpartner C wünscht sich dabei einen

„(...) gut durchlüfteten Raum, viel Sonnenlicht (...)“ (C, S.7, Z.227)

8.3.4.3 Verpflegung

Die Wichtigkeit von Essen und Trinken in den Vortragspausen und auch die Erfüllung grundsätzlicher menschlicher Bedürfnisse wurde von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts immer wieder erwähnt und dessen Notwendigkeit unterstrichen. Dies muss den Teilnehmenden auf jeden Fall

geboten werden. Unterstrichen wird dies zum Beispiel von der Aussage der Interviewpartner E:

„Also, es muss für sie interessant sein, ein Mehrwert sein und auch so Kleinigkeiten, so triviale wie, wenn es länger als 3, 4 Stunden dauert, Verpflegung, Mittagessen, was immer.“ (E, S.12, Z.437 – 439)

Fazit

Nur wenn sich die Teilnehmenden eines Vortrages in der Vortragsumgebung wohl fühlen, besteht die Möglichkeit eines Lehr-/Lernerfolges. Die InterviewpartnerInnen würden einen Outdoorvortrag vorziehen, da erfahrungsgemäß aufgrund von frischer Luft, Bewegung und „Lernen am Gegenstand“ Wissen am besten vermittelt und aufgenommen werden kann. Wenn der Vortrag allerdings Indoor stattfindet, ist es notwendig, passende Gegebenheiten vorzufinden, die den Raum und auch die Verpflegung der TeilnehmerInnen betreffen, sodass auch hier der optimale Lehr-/Lernerfolg erzielt wird.

8.3.5 Zusammenfassende Empfehlungen bei Wissensvermittlung

Hier werden die Empfehlungen von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts zusammengefasst, die sich auf die Gestaltung der Wissensvermittlung und auch auf den Vortragenden als Person beziehen.

8.3.5.1 Personenbezogene Empfehlungen

Als Empfehlung für Vortragende sehen die InterviewpartnerInnen, dass sie sich im Vorfeld bereits bewusst werden, welche Rolle und Funktion sie im Prozess der Wissensvermittlung einnehmen. Nur dann kann eine gute Präsentation und ein „sich richtig in Szene setzen“ stattfinden, dabei muss ganz speziell auf die Bedürfnisse und den Charakter des Publikums eingegangen werden. Da Situationen auftreten können, in denen der Vortrag nicht wie geplant verläuft, muss durch Spontanität eingelenkt und werden. Das eigene Vorwissen und die Erfahrungen der Vortragenden unterstützen bei diesem „Manöver“.

8.3.5.2 Gestaltungsempfehlungen

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts sind der Ansicht, dass, um Lehr-/Lernerfolg zu erzielen, Interaktion unumgänglich ist. In jeder Situation der Wissensvermittlung muss Raum für Interaktion und Diskussion geschaffen werden. Wünschenswert ist eine Abwechslung von Fokuspräsentationen und Kleingruppenarbeiten, in denen Austausch und gemeinsames Erarbeiten stattfinden kann. Interviewpartner A meint dazu:

„(...) wenn es dann aber darum geht eben, Inhalte, Diskussionen, Feedback zu haben, dann muss ich aber auch den Rahmen schaffen (...)“ (A, S.9, Z.279 – 281)

Vorab haben die Vortragenden die Aufgabe, ihren Prozess der Wissensvermittlung so zu strukturieren, dass Pausen sowie Möglichkeiten für Bewegung an der Aufmerksamkeitsspanne des Publikums orientiert werden können.

Um eine gute Arbeitsdisziplin und Arbeitskultur zu schaffen, sind die Vortragenden dazu aufgefordert eine Basis zwischen allen Mitwirkenden zu schaffen, in der Fragen und Antworten aller Art möglich sind.

Fazit

Als Fazit kann die Notwendigkeit unterstrichen werden, dass die Vortragenden über die Wirkung ihres Auftretens und ihren Einfluss Bescheid wissen müssen, um einen Lehr-/Lernerfolg zu ermöglichen. Darüberhinaus gestalten Vortragende den Prozess der Wissensvermittlung und steuern so wiederum den Lehr-/Lernerfolg.

Der Vermittlungsprozess wird von fünf Faktoren beeinflusst, dies wird in Abbildung 8 verdeutlicht.

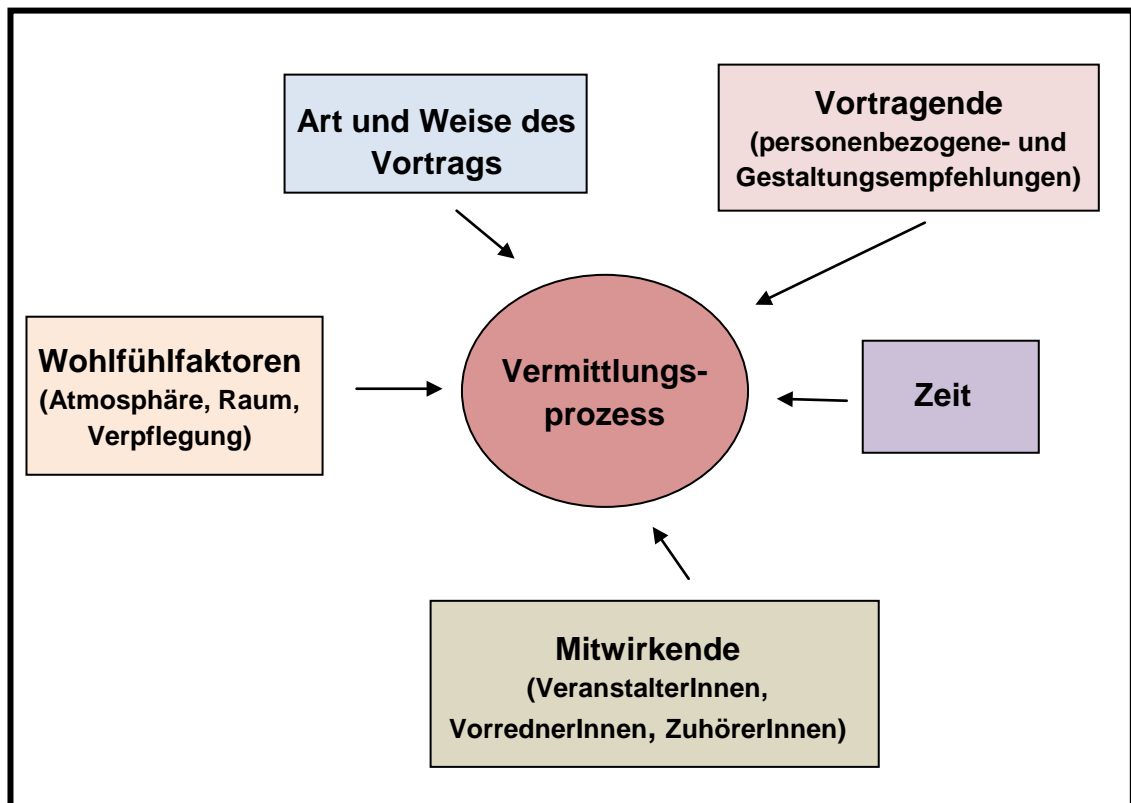


Abbildung 8: Einflüsse auf den Vermittlungsprozess

8.4 Förderliche Indikatoren für den Prozess der Wissensvermittlung

Diese Kategorie beschreibt Komponenten, die den Lehr-/Lernerfolg fördern. Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts äußerten diese aufgrund von eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Überzeugungen. Durch die Interviews wurde eine Vielzahl an Informationen zusammengetragen, welche in folgenden Kategorien dargestellt und erklärt werden.

8.4.1 VeranstalterInnen

8.4.2 Feedback der ZuhörerInnen

8.4.2.1 Direktes Feedback

8.4.2.2 Indirektes Feedback

8.4.3 WissensvermittlerInnen

8.4.3.1 Rolle der WissensvermittlerInnen im Vermittlungsprozess

8.4.3.2 Erfahrungswerte der WissensvermittlerInnen

8.4.4 Interaktion der Mitwirkenden

Die Formulierung von Subjektiven Didaktischen Theorien fand anhand der individuellen Sichtweisen der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts statt.

8.4.1 VeranstalterInnen

Wie bereits in der Kategorie „Einflüsse auf den Vermittlungsprozess“ erwähnt wurde, spielen die VeranstalterInnen eine wesentliche Rolle im Prozess der Wissensvermittlung. Durch ihren großen Einfluss können sie den Lehr-/Lernerfolg erheblich fördern, indem sie mit Professionalität glänzen und die Wünsche und Bedürfnisse der Vortragenden und ZuhörerInnen berücksichtigen. Dies wird von Interviewpartner B durch folgende Aussage besonders unterstrichen:

„(...) man erlebt schon immer wieder sehr viel Unprofessionalität bei Veranstaltungen und da ist man ein Opfer, wenn man da keinen Einfluss hat, weil das natürlich für das Publikum dann auch irgendwie unbefriedigend ist. (B, S.8, Z.259 – 261)

Fazit

Wenn also die Veranstalter ihre „Rolle“ mit all ihren Aufgaben erfüllen, dann kann Lehr-/Lernerfolg ermöglicht werden.

8.4.2 Feedback der ZuhörerInnen

Als Feedback wird hier die Reflexion von Wahrnehmungen und Verhalten der Vortragenden verstanden. Dies kann in direkter Weise oder auch indirekt durch Verhaltensäußerungen oder Reaktionen gezeigt werden.

„Im Feedback teilen die Gruppenmitglieder mit, wie sie ein Referat oder eine Diskussion wahrgenommen, verstanden und erlebt haben. Konstruktiv ist ein Feedback dann, wenn die Adressaten Hinweise erhalten, wie sie ihr Verhalten verbessern können.“ (SIEBERT, 2008, S.92)

8.4.2.1 Direktes Feedback

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts sehen direktes Feedback als eine verbale Rückmeldung der ZuhörerInnen an die Vortragenden im Zuge einer Wissensvermittlung. Interviewpartnerin D bringt auf den Punkt, wie wichtig den WissensvermittlerInnen Feedback ist:

„(...) gut fühlen tu ich mich dann ... wenn eine Reflexion aus dem Publikum da ist. (D, S.2, Z.51 – 52)

Genauer beschrieben wird diese Subkategorie von Interviewpartner A:

„(...) Vortrag bringt mir nix wirklich - - wirklich erfolgreiche, erfolgreicher Vortrag ist für mich die Diskussion danach es gibt nichts schlimmeres wie – keine weiteren Fragen, keine weiteren Fragen gibt es meiner Meinung nach nicht, denn dann habe ich es nicht geschafft Fragen zu provozieren die mich eben auch weiterbringen, ich will ja nicht nur etwas von mir weitergeben sondern ich will ja auch von den Leuten da drinnen, die dann hoffentlich auch fachlich beschlagen sind was zurück bekommen – (...)“ (A, S.5, Z.151 – 157)

8.4.2.2 Indirektes Feedback

Indirektes Feedback ist eine nonverbale Reaktion der ZuhörerInnen auf die Vortragenden und deren Art zu vermitteln. Laut den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts äußert sich dies sowohl durch positive als auch negative Reaktionen auf den Vortrag, welche sich im Verhalten und der Aufmerksamkeit bemerkbar machen. Diese können bereits während oder auch nach dem Vortrag auftreten. Interviewpartnerin G beschreibt dies sehr ausführlich in ihrer Äußerung:

„(..) ich erkenne dann dass der Vortrag gut war wenn ich in erster Linie nach Beendigung des Vortrages mit mir zufrieden war, weil man ist meistens sich selbst gegenüber sehr kritisch, und wenn ich im ersten Moment sage ja heute war das gut, dann – dann – dann bekomme ich auch meistens ein gutes Feedback von außen, dass das dann bestätigt, also so das eigene Empfinden, die eigene Wahrnehmung ist mir schon sehr wichtig, - wo man ein bisschen beurteilen kann ob ein Vortrag gut oder nicht so gut ist ist in der – wenn man ein bisschen beobachtet, die Aufmerksamkeit von den Zuhörern, das ist ein bisschen ein – so ein Indikator und wo ich auch merke an den Tagen wo der Vortrag gut rüber gebracht wurde ist, wenn man so rundherum ein bisschen alles mitbekommen hat, also wenn man nicht so, manchmal ist man so ein bisschen in Trance und das rennt so runter, und da war man an und für sich eher beim Text und bei seinen Punkten die man unbedingt vermitteln wollte, aber hat vor lauter Konzentration das Rundherum komplett ausgeblendet, und in - bei jenen Tagen wo das gut funktioniert da bekommt man einfach das Rundherum noch mit.“ (G, S.1, Z.11 – 25)

Des Weiteren untermauert Interviewpartner C dies durch folgende Aussage:

„(..) wenn man zum einen selber das Gefühl gehabt hat man hat die Punkte die man halt präsentieren möchte gut rüber gebracht und dann natürlich der Response vom Publikum, also wenn da jetzt jeder so

einschläft, dann ist man halt, dann ist mir relativ klar, dass das jetzt nicht so den Nerv getroffen hat.“ (C, S.2, Z.43 – 47)

Fazit

Das Feedback wird als Lernprozess für die Vortragenden verstanden, um die Qualität ihrer zukünftigen Wissensvermittlungsprozesse zu fördern und dadurch den Lehr-/Lernerfolg zu steigern. Wichtig ist konstruktives Feedback, damit positive Veränderungen in der Vermittlung gefördert werden. Kein Feedback zu bekommen, lässt die Vortragenden deren eigene Professionalität Vorträge zu halten, anzweifeln und hemmt somit den Lehr-/Lernprozess.

8.4.3 Die WissensvermittlerInnen

Wie oben schon erläutert, nehmen bei einem Vermittlungsprozess alle Beteiligten eine bestimmte Rolle ein – sowohl die HörerInnen als auch die VermittlerInnen.

8.4.3.1 Die Rolle der WissensvermittlerInnen während des Vermittlungsprozesses

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts fühlen sich laut ihren Aussagen nicht als LehrerInnen, sondern als WissensvermittlerInnen. Durch folgende Aussage von Interviewpartner A kann dies noch einmal deutlich unterstrichen werden:

„(...) ich maße mir sicher nicht an als Lehrender, da müsste ich dann auf die Universität gehen (...)“ (A, S.5, Z.159 – 160)

Auch Interviewpartnerin D sieht dies ähnlich, was sich wie folgt äußert:

„(...) bin ich eine Vortragende und kein Lehrende in dem Sinn, sondern ich bin in einer Projektarbeit und aufgrund meines Wissens, meines Know-Hows werde ich manchmal gefragt, dass ich Fachpublikum, da in der Weiterbildung etwas Wissen weiter vermittle. Und das ist es dann auch schon.“ (D, S.4, Z.145 – 149)

Die Wissensvermittler müssen sich darüber im Klaren sein, welche Rolle ihnen zugeschrieben wird. Es fördert den Lehr-/Lernerfolg auf unterschiedliche Weise, wenn die Vortragenden vom Veranstalter als Instrument der Wissensvermittlung betrachtet werden und Inhalte nach Vorgabe vermitteln oder ob Inhalte aus Überzeugung weitergeben werden. Es ist wichtig, dass sich die WissensvermittlerInnen ihrer Rolle bewusst sind, da dies die Gestaltung und den Ablauf des Vortrags erleichtert. Zu gegebenem Anlass kann die Rolle aber dem Publikum und an dessen Wünsche und Bedürfnisse angepasst werden. Den förderlichsten Faktor sehen die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts in der Kategorie Rolle, die Authentizität der WissensvermittlerIn. Denn um einen Lehr-/Lernerfolg erreichen zu können, müssen sich diese in ihrer Rolle sicher und wohl fühlen. Dass die Rolle der WissensvermittlerInnen auch oft mit dem Auftrag und der damit verbundenen Funktion ihrer Person einhergeht, äußert Interviewpartner H folgendermaßen:

„(...) dann bin ich in einer gewissen Rolle dort und dann wird von mir etwas erwartet (...)“ (H, S.2, Z.39 – 41)

Interviewpartnerin D stellt klar, dass die Gestaltung der Wissensvermittlung, je nach Publikum und deren aktuelle Aufnahmefähigkeit angepasst werden muss, um erfolgreich Wissen weitergeben zu können:

„(...) für manche Vorträge und für manches Publikum muss man mehr Schauspieler sein, ja? Also muss das mehr Bühne sein, für andere ist es, kann man eher auch nüchtern mit etwas Pfeffer das machen, reicht das auch.“ (D, S.5, Z.174 – 176)

8.4.3.2 Erfahrungswerte der WissensvermittlerInnen

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts haben in den Interviews immer wieder betont, dass durch unterschiedlichste Erfahrungswerte die Qualität ihrer Vermittlungsprozesse gefördert wird. Dabei verläuft die Gestaltung ihrer Vorträge

nach ihrem Gefühl und bereits gemachten Erfahrungen. Erfahrungswerte zeigen den WissensvermittlerInnen auf, welche Möglichkeiten sie haben, um Vorträge zu gestalten. Dadurch ist ihnen bewusst, wann welche Energien wo aufgebracht werden. Zeitdruck und Arbeitsroutine lässt dies manchmal in Vergessenheit geraten und der Lehr-/Lernerfolg wird dadurch gehemmt. Erfahrungsgemäß verlangt eine Gruppe, die nicht freiwillig am Vortrag teilnimmt, mehr Engagement und Einsatz. Interviewpartner E bringt dies durch folgende Aussage auf den Punkt:

„Es mag schon sein, dass es in der Arbeitsroutine oder unter dem Zeitdruck nicht wahnsinnig jeweils an die jeweilige Zielgruppe anpasst, Selbstkritik wieder! Aber man versucht es schon. Okay, da sind jetzt in einem partizipativen Projekt in einer Region, da sind jetzt fachlich nicht vorgebildete Leute, dass man da natürlich eine andere Sprache (Ja, ja!) verwendet und vielleicht noch mehr mit einigen Grafiken arbeitet, als wenn man jetzt weiß, man hat ein Expertenpublikum vor sich oder so.“
(E, S.8, Z.296 – 302)

Ein mit Fakten beladener Vortrag am Ende des Tages fördert den Lehr-/Lernerfolg nicht, da nach der Meinung der C3 - Alps MitarbeiterInnen, der Kopf der ZuhörerInnen bereits „voll“ ist. Der Zeitpunkt des Vortrages und auch das Zeitmanagement sind förderliche oder hemmende Indikatoren für Wissensvermittlung. Hier untermauert Interviewpartner A noch mal die Wichtigkeit der Tageszeit des Vortrags:

„(...)also wenn ich eine Gruppe von Leuten habe die, von denen ich einfach aus Erfahrung merke ich kann mich jetzt noch so bemühen, mein Vortrag ist um 17:00 Uhr, ich bin der Letzte, da muss ich ganz ehrlich sagen, ist der Aufwand in die Qualität des Vortrages auch entsprechend.“ (A, S.7, Z.211 – 215)

Außerdem befindet die Mehrheit der InterviewpartnerInnen geschlossene Räume mit schlechten Licht- und Luftverhältnissen als hemmend für den Lehr-/Lernerfolg.

Ebenso ist folgende Aussage auch in dem Kapitel der Einflüsse wiederzufinden, jedoch stützt sie sich hier auf den Erfahrungswert der Interviewpartnerin D:

„Die Stimmung in geschlossenen Räumen mit Kunstlicht und mit Gebläse und im Keller irgendwo, war noch nie besonders gut. Wirklich nicht!“ (D, S.9-10, Z.385 – 387)

8.4.3.3 Innere Motivation der WissensvermittlerInnen

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts sind sich einig, dass WissensvermittlerInnen immer ein Ziel mit ihren Vorträgen verfolgen sollen. Bei der Auswertung der Interviews hat sich herausgestellt, dass am häufigsten genannt wurde, mit den Vorträgen etwas verändern zu wollen. Konkret soll sich dies in längerfristigen Veränderungen im Verhalten ihrer ZuhörerInnen auswirken. Dabei sehen sie den Prozess der Wissensvermittlung als ein Instrument, um ihre eigenen Botschaften kundzutun und damit entweder Betroffenheit bei den ZuhörerInnen auszulösen oder Bewusstsein für Probleme zu schaffen oder zumindest zu sensibilisieren. Laut den InterviewerInnen ist es wichtig, ihr Publikum mit ihren Inhalten zu erreichen, indem sie ihre eigene Faszination am Thema verdeutlichen. Interviewpartner B beschreibt, dass ein Thema nicht lediglich „heruntergelesen“ werden darf, um einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen:

„(...) sondern das muss einfach eine innere Überzeugung sein und da muss man ein bisschen diesen philosophischen Auftrag in sich spüren (...)“ (B, S.5, Z.159 – 161)

Interviewpartnerin D möchte Betroffenheit auslösen und beschreibt dies wie folgt:

„Das heißt, wir müssen es einfach in den Kopf überhaupt einmal so hineinbringen, dass sie auch eine gewisse Betroffenheit haben, ja.“ (D, S.7, Z.269 – 271)

8.4.3.4 Selbstreflexion – eigene Wahrnehmung

Diese Kategorie beschreibt, wie sich die WissensvermittlerInnen selbst und ihren Einfluss auf den Vermittlungsprozess sehen.

Aus den Interviews geht hervor, dass WissensvermittlerInnen durch ihre Stimmung und die eigene Tagesverfassung den Vermittlungsprozess direkt und indirekt fördern oder hemmen. Nicht nur der Gemütszustand der VermittlerInnen spielt hierbei eine Rolle, sondern auch der der ZuhörerInnen, denn alle Menschen weisen je nach Tageszeit eine andere Verfassung, Stimmung und Konzentrationsfähigkeit auf. Nicht nur Tageszeit ist bestimmend für die Stimmungslage, sondern auch wie reizvoll das jeweilige Publikum ist und ob der Vortrag aus freien Stücken gehalten wird oder die Vortragenden dazu verpflichtet wurden.

„Wenn man selber einen schlechten Tag hat, wird man sich auch wenn die Präsentation gut war, sich dann auch nicht so supertoll fühlen, aber man geht halt mit einem gewissen Gefühl, glaub ich schon, irgendwo raus und hat dann irgendwo den Eindruck von sich selber, es hat gepasst oder es hat nicht gepasst.“ (F, S.1, Z.27 – 31)

Über die unterschiedliche Tagesverfassung ist sich auch D bewusst und trifft dazu folgende Aussage:

„(...) also die Menschen denken, fühlen, agieren anders, je nach Tageszeit und dessen bin ich mir schon bewusst.“ (D, S.8, Z.342 – 342)

Wie bereits erwähnt, wollen die WissensvermittlerInnen mit ihren Vorträgen etwas bewirken, jedoch müssen sie sich darüber bewusst sein, dass ihr Einfluss nur begrenzt ist und sie ihre ZuhörerInnen nicht zu einer Verhaltensänderung zwingen können, da diese nicht alle gleichermaßen am Vortrag und den Inhalten interessiert sind. Aus diesem Grund müssen Vorträge der Zielgruppe und ihren Interessen angepasst werden, damit in Hinblick auf Lehr-/Lernerfolg die Zeit für

alle TeilnehmerInnen förderlich genutzt wird. Bestätigung dafür, findet man zum Beispiel in der Aussage von B:

„Das heißt, jeder ist vorgebildet und jeder hat schon seine skeptische Meinung zu manchen Themen und da muss einem vollkommen bewusst sein, dass ich da nur einen gewissen temporären Einfluss dabei habe, der dann über die Zeit erst schön langsam wirken könnte.“
(B, S.2, Z.49 – 52)

Die Tatsache selbstreflektiert zu arbeiten ist förderlich, indem durch rückblickendes Bewerten des eigenen Vortrags, neue Erkenntnisse für zukünftige Vorträge erlangt werden. Defizite und Benefite der eigenen Vortragsweise werden dadurch festgestellt. Auch Interviewpartnerin D unterstützt diese Folgerung mit den Worten:

„(...) wer bin ich als Mensch, wofür fürchte ich mich wenn ich da vorne stehe, wo sind meine Hoffnungen, wie bringe ich die Visionen, wie sehe ich die Bilder anderer, wie kann ich andere überhaupt erkennen (Mhm, mhm).“ (D, S.3, Z.103 – 107)

Nach den Aussagen der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts wurde festgestellt, dass der Wunsch besteht, gerade durch Interaktion mit den ZuhörerInnen immer wieder neue Sichtweisen zu erlangen und Wissen daraus mitzunehmen. Interviewpartner H legt Wert darauf dazuzulernen, was dieser wie folgt äußert:

„(...) weil ich da meistens auch etwas lerne dabei. Also bei irgendeinem frontal Vortrag vor 300 Leuten die üblichen 25 plus 5 Minuten nicht, da habe ich nichts davon da profitiere ich nicht davon und nachdem ich sehr neugierig bin lerne ich immer gerne.“ (H, S.8, Z.265 – 267)

Fazit

Die Vortragenden haben direkten Einfluss auf den Prozess der Wissensvermittlung und fördern somit durch ihre Gestaltung, ihre Einstellung und Selbstreflektion, sowie durch ihre bereits gemachten Erfahrungen und Wahrnehmungen den Lehr-/Lernerfolg. Sowohl negative als auch positive Erfahrungen der InterviewpartnerInnen sind förderlich für ihre zukünftige Arbeit in der Wissensvermittlung und somit ausschlaggebend für den Lehr-/Lernerfolg. Das Bewusstsein über eigenes Auftreten, Gestaltung und die Bedeutung von Einflüssen kann dadurch berücksichtigt und zum Positiven verändert werden. Alle Leitsätze lassen sich zu der Aussage zusammenfassen, dass ein gelungener Prozess der Wissensvermittlung geplant werden muss und dabei die Ideen und Vorstellungen der WissensvermittlerInnen eingebaut werden. Das Resultat daraus zeigt sich in der Struktur des Vermittlungsprozesses und fördert daher den Lehr-/Lernerfolg. Wenn von den WissensvermittlerInnen tatsächlich eine Veränderung im Verhalten der ZuhörerInnen forciert werden möchte, dann muss die Gestaltung des Prozesses der Wissensvermittlung den ZuhörerInnen angepasst werden, um einen Lehr-/Lernerfolg zu bieten. Eine lebendige und interaktive Wissensvermittlung fördert den Lehr-/Lernprozess und soll ein Geben und Nehmen von Wissen zwischen den TeilnehmerInnen darstellen.

Je mehr die WissensvermittlerInnen überzeugt sind von den Inhalten und den Aussagen die sie dem Publikum vermitteln möchten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit die ZuhörerInnen damit zu erreichen, einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen und somit auch Verhaltensänderungen zu fördern.

8.4.4 Interaktion der Mitwirkenden

„(...) also wenn es wirklich um nachhaltigeres Wissen geht, ist sicher was interaktives gescheiter (...)“ (H, S.8, Z.270 – 271)

Diese Aussage von Interviewpartner H zeigt deutlich auf, wie wichtig interaktives Arbeiten für die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ist.

Interaktion während oder am Ende eines Vermittlungsprozesses wird von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts als förderlichster Indikator für den Lehr-/Lernprozess hervorgehoben, weil sie der Meinung sind, dass durch Interaktion nachhaltiges Wissen entstehen kann und unterschiedlichste Facetten der Inhalte eingebracht werden können. Zum einen gibt es verschiedene Formen von Interaktionen, die sich im gemeinsamen Erarbeiten von Wissen in Kleingruppen ausdrücken können oder sich als Diskussionsrunde am Ende eines Vortrags darstellen. Zum anderen gibt es verschiedene Formen, wie Interaktion zustande kommt. Diese kann entweder durch Zwischenfragen aus dem Publikum oder zu passendem Zeitpunkt, zum Beispiel nach einer Phase von Informationsinput von den WissensvermittlerInnen selbst angeregt werden. Die InterviewpartnerInnen sind auch der Meinung, dass kleinere Gruppen eine Vertrauensbasis schaffen können, durch die mehr Diskussionspotenzial entsteht, welches offen, konstruktiv und auch tabuantastend ist. WissensvermittlerInnen steuern und lenken den Interaktionsprozess und dieser ist auch für sie selbst ein Rahmen, in dem sie neue Erkenntnisse gewinnen und sich neues Wissen aneignen können. Interviewpartner A ist Interaktion zum Beispiel auch sehr wichtig und meint dazu:

„Vortrag bringt mir nix wirklich - - wirklich erfolgreiche, erfolgreicher Vortrag ist für mich die Diskussion danach es gibt nichts schlimmeres wie – keine weiteren Fragen, keine weiteren Fragen gibt es meiner Meinung nach nicht, denn dann habe ich es nicht geschafft Fragen zu provozieren die mich eben auch weiterbringen, ich will ja nicht nur etwas von mir weitergeben sondern ich will ja auch von den Leuten da

drinnen, die dann hoffentlich auch fachlich beschlagen sind was zurück bekommen.“ (A, S.5, Z.151 – 157)

Das Interaktionspotenzial der ZuhörerInnen kann unter anderem durch die VorrednerInnen gefördert werden, wenn diese das Publikum bereits aktiviert haben. Dieser Meinung ist unter anderem auch Interviewpartnerin D und beschreibt dies mit der Aussage:

„Ja, es ist immer super, wenn vorher jemand war, der so quasi den Interaktionsprozess schon angeheizt hat.“ (D, S.10, Z.394 – 395)

Fazit

Interaktion, egal welcher Art, ist für die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts für einen Lehr-/Lernerfolg förderlich. Zum Beispiel können Feedback am Ende oder Zwischenfragen während des Vortrags Indikatoren dafür sein, ob der Vortrag gut aufgenommen worden ist. Für sie ist es am schlimmsten, wenn es aus dem Publikum heißt: „Keine weiteren Fragen!“

In Abbildung 9 ist ersichtlich, dass Feedback, VeranstalterInnen und Interaktionen die WissensvermittlerInnen wesentlich beeinflussen, welche wiederum den Vermittlungsprozess bestimmen.

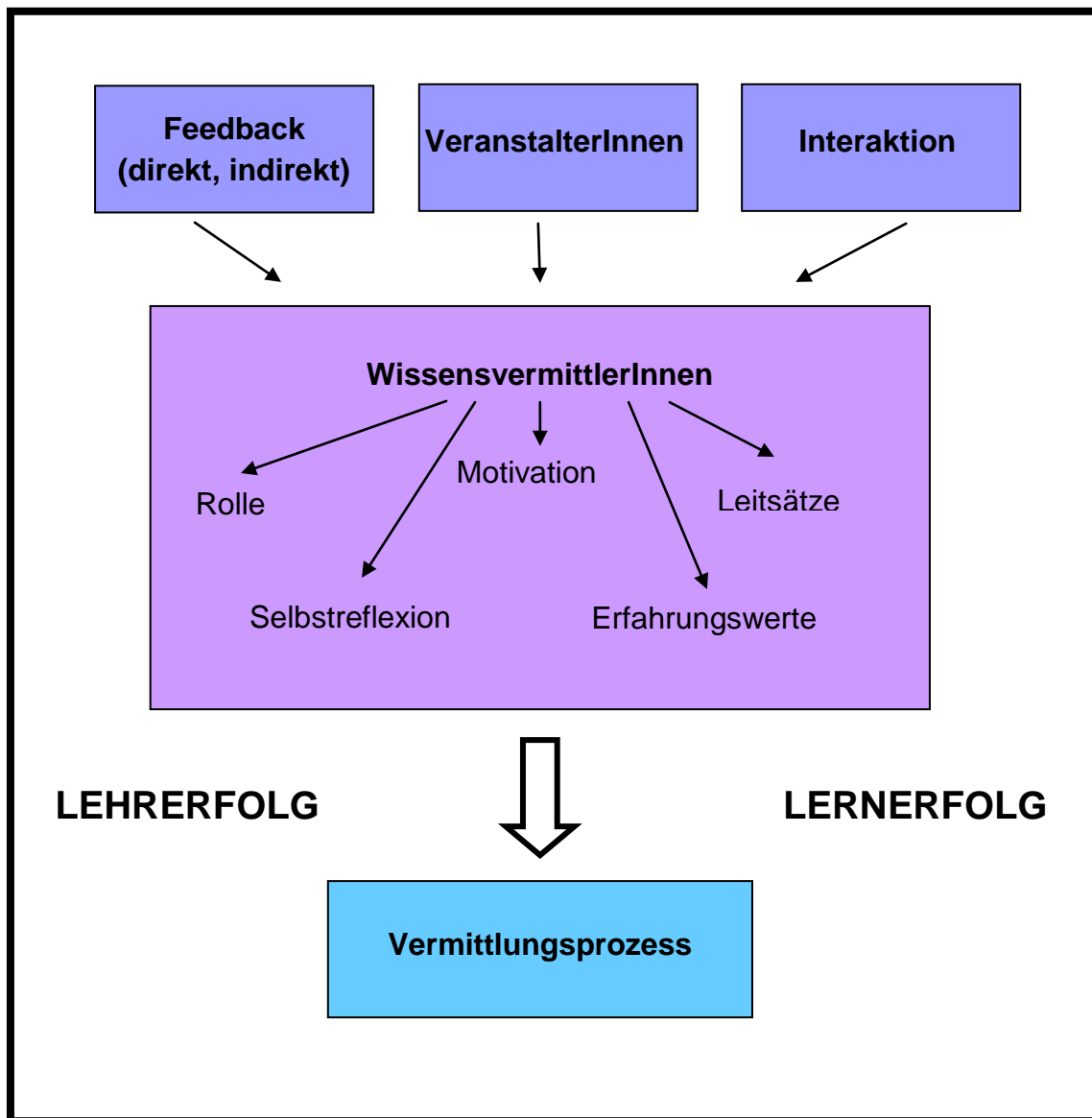


Abbildung 9: Förderliche Indikatoren für den Prozess der Wissensvermittlung

8.5 Leitsätze für den Wissensvermittlungsprozess

Im vorliegenden Abschnitt sollen nun die Analyseergebnisse zusammenfassend dargestellt werden. Sie werden als „Leitsätze“ angeführt, die aufgrund der Erfahrung der Probanden abgeleitet werden können. Dazu zählen Äußerungen der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts, die beschreiben, welche

grundsätzlichen Punkte zu beachten sind, damit ein Vermittlungsprozess gelingen kann. Die Kategorien bezüglich der Leitsätze ergeben sich wie folgt:

8.5.1 Leitsätze für die Gestaltung des Wissensvermittlungsprozesses

8.5.2. Leitsätze für die WissensvermittlerInnen

8.5.1 Leitsätze für die Gestaltung des Wissensvermittlungsprozesses

Diese Leitsätze beziehen sich ausschließlich auf die Art und Weise, wie der Vortrag gestaltet wird, um den größten Lehr-/Lernerfolg zu garantieren. Dabei sehen die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts es als notwendig an, Sprache und Gestaltung den ZuhörerInnen anzupassen, in dem zum Beispiel komplexe Inhalte vereinfacht oder durch Vergleiche und Beispiele dargestellt werden. Förderlich ist ein Prozess der Annäherung an den Inhalt, worunter verstanden wird, dass zuerst Grundlegendes erklärt und darauf aufbauend ins Detail gegangen wird. Die Verbindung des Inhalts mit aktuellen Berichten und Ergebnissen sind eine nützliche Möglichkeit, um in das Thema einzusteigen. Außerdem ist die Verwendung von Anschauungsmaterialien, wie zum Beispiel Bildern beziehungsweise Lernen am Gegenstand für den Lehr-/Lernerfolg hilfreich. Dadurch entstehen unterschiedliche Sinneseindrücke, welche mit positiven Emotionen und Erinnerungen verknüpft werden und führen somit zu einem guten Lehr-/Lernerfolg. Auf den Punkt bringt dies beispielsweise Interviewpartner A:

„(...) wenn der Vortragende, in dem Fall auch ich, in der Zeit bleibt und Folien nicht überfrachtet, klar deutlich spricht, und im Prinzip die wesentlichen Informationen weitergibt, es geht mir nicht so sehr darum dass man bis ins kleinste Detail Ergebnisse erklärt werden, zumindest soweit die Information soweit rüber kommt, dass ich zumindest genau weiß worums geht und letztendlich auch die Möglichkeit habe vertiefend im Nachhinein die Fragen in eine Diskussion zu stellen, also ein guter Vortrag für mich ist eine anregende Diskussion nach dem Vortrag.“ (A, S.1, Z.19 – 25)

Hierzu werden vor allem Hilfsmittel genannt, deren Einsatz zwar vorab geplant werden muss, jedoch nicht immer funktioniert. Als Voraussetzung wird hier der Faktor „Raum“ genannt. Der Raum muss alle Bedingungen erfüllen, die die jeweiligen Hilfsmittel erfordern. Daher ist auch ein Maß an Flexibilität der/des Vortragenden vonnöten. Bei der Planung eines Vortrags ist den InterviewpartnerInnen zufolge die „richtige Methode“ zu beachten, die sich an den Inhalt und Zielgruppe zu orientieren hat. Jedoch kommt es immer wieder vor, dass der Raum, in dem der Vortrag stattfindet, nicht die Voraussetzungen, meist sind es technische, bietet. In solch einem Fall ist der/die Vortragende gezwungen, sich spontan Alternativen einfallen zu lassen. Dies erfordert auch die genaue Kenntnis des Fachs. Optimal ist es demnach, immer einen „Plan B“ parat zu haben. Auch Interviewpartner H weiß, dass Flexibilität und Spontanität in manchen Vortragssituationen unumgänglich sind und drückt dies so aus:

„(...) passiert natürlich, dass ich mittendrin merke ups jetzt schlafen schon alle ich bin irgendwie doch am falschen Niveau reingefahren dann muss ich mir halt etwas einfallen lassen.“ (H, S.5, Z.184 – 185)

Des Weiteren hat sich der/die Vortragende darauf einzustellen, dass eine Auflockerung durch eine humorvolle, lockere Art der WissensvermittlerInnen im Falle sinkender Aufmerksamkeit bei den ZuhörerInnen vonnöten ist, denn dadurch kann das Publikum wieder zu Konzentration geführt werden. Darüber hinaus sehen die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts es als empfehlenswert an, im oben genannten Fall die Gestaltung des Wissensvermittlungsprozesses der Konzentrationsfähigkeit des Publikums anzupassen, indem der Inhalt auf Kernbotschaften reduziert wird. Dabei kann zur Unterstützung auch auf die schriftliche Form der Weitergabe von Wissen zurückgegriffen werden, da facettenreiches Detailwissen somit jederzeit nachlesbar ist. Interviewpartner C befürwortet ebenfalls die schriftliche Weitergabe von Wissen:

„(...), weil es ist dann oft sehr viel Detailwissen und man hat es quasi schwarz auf weiß, dass er nochmal nachlesen kann oder sie, wie ist das jetzt im Detail in dem Punkt und dass man da sozusagen das Wissen schriftlich weitergibt.“ (C, S.3, Z.97 – 99)

Fazit

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts es als notwendig erachten, einen Ausgleich zwischen leichter Unterhaltung, die auf einer sachlichen Basis aufgebaut ist und der Information selbst zu schaffen. Außerdem muss der Vortrag vorab so flexibel gestaltet werden, dass im Falle eines Ausfalls von geplanten (technischen) Hilfsmitteln improvisiert werden kann. Die jeweils genannten Aspekte müssen immer an die Zielgruppe angepasst werden, um einen positiven Lehr-/Lernerfolg zu erzielen.

8.5.2 Leitsätze für die WissensvermittlerInnen

Aus Sicht der C3 - Alps MitarbeiterInnen sind Leitsätze als Aufträge, von den WissensvermittlerInnen an sich selbst zu verstehen, um einen Lehr-Lernerfolg zu ermöglichen.

Die WissensvermittlerInnen müssen sich über ihre Rolle als VermittlerInnen bewusst sein und das Beste daraus machen, um einen Lehr-Lernerfolg zu schaffen. Das heißt einerseits eine Beschäftigung mit den zu vermittelnden Inhalten im Vorhinein und andererseits ein gewisses Maß an Spontanität aufzuweisen, um sich und die Inhalte an die ZuhörerInnen und deren Vorstellungen und Wünsche anzupassen. Ziel dabei ist es, den ZuhörerInnen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie neue Informationen und Erkenntnisse zu bieten. In beiden Fällen müssen die Inhalte so aufbereitet werden, dass sie von den ZuhörerInnen verstanden und gegebenenfalls auch umgesetzt werden. Als WissensvermittlerIn ist einerseits zu beachten, dass eine Ausgewogenheit von sachlichen Grundinformationen und Details vorherrscht und andererseits, dass diese Informationen klar und prägnant weitergegeben werden. Klares und deutliches Sprechen sowie die Zeitstruktur im Auge behalten, sowie den Raum für

Diskussionen einkalkulieren, sind laut den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts wesentliche Bestandteile eines Vortrags. Die Herausforderung für sie besteht darin, dass auch bei negativ besetzten Inhalten positive Aspekte mit einbezogen werden und sie lösungsorientiertes Handeln forcieren. Interviewpartnerin F beschreibt wie diese Herausforderung gemeistert werden kann:

„(...) es sollte auch ein bisschen ein Spaß dabei sein - und ja - - und ich glaube mit dem Spaß steigt dann die Motivation und ich glaube es müssen auch die positiven Aspekte irgendwo überwiegen, im Endeffekt.“ (F, S.10, Z.383 – 385)

Ein Geben und Nehmen an Wissen und Inhalten ist ein Wechselspiel zwischen allen Mitwirkenden eines Vermittlungsprozesses. Dabei werden Kernbotschaften von Vorrednern aufgegriffen und der eigene Vortrag wird darauf aufgebaut. Auch die Inputs, die das Publikum gibt, können aufgenommen und verwertet werden. Interviewpartner E macht deutlich, dass sich Vortragende über dieses Wechselspiel bewusst sein müssen, damit dieses auch funktionieren und ertragreich sein kann:

„(...) mir ist immer bewusst, dass man den Leuten was bieten muss. Man hofft selber, dass man von den Leuten auch was kriegt. Man muss ihnen was bieten.“ (E, S.12, Z.435 – 437)

Fazit

Dabei sind die Kategorien Inhalt, Sprache und Interaktion, aber auch Zeitmanagement und Pause von Relevanz. Eine Wissensvermittlung kann nur dann gegeben sein, wenn Inhalt und Sprache auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt ist. Dabei sind Interaktion, Zeitmanagement und die Einhaltung von Pausen wesentliche Kategorien, die den entscheidenden Kontext bilden. Der Austausch von Meinungen, Wissen und Erfahrung aller Beteiligten ist für die InterviewpartnerInnen sehr wichtig. Denn durch kritische Betrachtung und Diskussionen können neue Blickwinkel auf ein Thema entstehen, das den Lehr-/Lernprozess fördert. Dabei ist es wichtig, jeder Phase des Vortrags einen Raum

zu geben und zeitlich gut zu strukturieren. Die Pausen werden als notwendig gesehen, um den ZuhörerInnen Zeit zu geben, persönliche Bedürfnisse zwischendurch zu erfüllen, untereinander formlos zu interagieren und so eine entspannte Atmosphäre zu gewährleisten.

Um auf den „Ausgangspunkt des Menschenbilds“, das als Wechselwirkung von Handeln und Verhalten gesehen wird (vgl. Kapitel 3) zurückzukommen, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es immer darauf ankommt, wie der/die WissensvermittlerIn handelt, um ein bestimmtes Verhalten der HörerInnen zu erzielen. Daher ist es ein zentraler Aspekt darauf zu achten, ob sich der/die Vortragende zielgruppenkonform verhält, worauf auch immer wieder in den Interviews hingewiesen worden ist. Den Grund dafür beschreibt König, wie in Kapitel 3 ausgeführt. Er meint, dass das Verhalten intersubjektiv beobachtbar, während Handeln subjektiv-interpretativ beschreibbar ist. Daher ist bezüglich der Wissensvermittlung besonders wichtig, wie die ZuhörerInnen den/die WissensvermittlerIn subjektiv wahrnehmen, um entsprechend zu reagieren.

Im selben Abschnitt in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wird weiter angeführt, dass Handlungen aufgrund von Erfahrungen geschehen und steuerbar sind. Sie können also bewusst eingesetzt werden, um bestimmte Verhalten von Dritten zu erzielen; sie sind nie ohne Grund. Dieser Aspekt ist für die Wissensvermittlung von wesentlicher Bedeutung und sollte sowohl bei der Vorbereitung als auch direkt im Vortragsprozess beachtet werden.

9. Subjektive Didaktische Theorien der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts – SCHMIDT, BREDL

Im vorliegenden Kapitel werden nun die analysierten Daten und Kategorien zu einer Theorie zusammengefasst und unter der Bezeichnung „Subjektiv Didaktische Theorien“ ausgearbeitet.

9.1 Abstimmung des Vermittlungsprozesses auf die Zielgruppe

Es gibt viele verschiedene Einflussfaktoren hinsichtlich der Zielgruppe auf die Vorträge. Bereits in der Planungsphase sind wichtige Punkte zu beachten, damit sich ein Lehr-/Lernerfolg einstellen kann. Aber auch während des Vortrags muss immer wieder auf die einzelnen Personen eingegangen und ihr Verhalten berücksichtigt werden, damit sich Lehr-/Lernerfolge ausmachen lassen. Auch die ZuhörerInnen selbst müssen einiges beitragen, um das Ziel des Lehr-/Lernerfolges zu erreichen.

Bevor Wissensvermittlung stattfinden kann, ist es außerdem notwendig, gewisse Planungsschritte zu tätigen. Dafür gibt es Kriterien, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen, um den besten Lehr-/Lernerfolg zu bieten. Die Gruppenzusammensetzung und deren eigene Dynamik im Lernprozess erfordern eine Anpassung der jeweiligen Methode. Ein großes Augenmerk wird ebenfalls auf die unterschiedliche Größe einer Gruppe gelegt, die wiederum die Art und Gestaltung eines Vortrages beeinflusst.

9.2 Kriterien für die Auswahl der Inhalte im Zuge des Vermittlungsprozesses

Die durch die Datenauswertung ausgearbeiteten Kategorien gehen teilweise Hand in Hand und beeinflussen einander gegenseitig auf unterschiedliche Art und Weise. Etwa findet man in der Kategorie der Fremdbestimmung bis zu einem bestimmten Grad an Selbstbestimmung und die damit verbundene Entscheidungsfreiheit über gewisse Themen oder Inhalte wieder. Diese beiden Kategorien werden unabdingbar von der Aktualität gewisser Themen „vorbestimmt“ beziehungsweise beeinflusst. Themen oder Inhalte, mit denen die Vortragenden täglich durch ihre Arbeit konfrontiert sind, sind in deren Köpfen verankert, sodass sie unausweichlich in den Vortrag mit eingeflochten werden.

9.3 Einflüsse auf den Vermittlungsprozess

Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts sind der Meinung, dass die Mitwirkenden und speziell die ZuhörerInnen den Inhalt und auch den Prozess der Wissensvermittlung am meisten beeinflussen. Nach ihren Bedürfnissen, ihrer Charakteristik und Dynamik richtet sich die Auswahl des Inhalts und dessen Vortragsweise und steuert somit den Lehr-/Lernerfolg. Da die ZuhörerInnen diesen großen Einflusspunkt darstellen, muss ein angenehmes Umfeld für sie geschaffen werden, in dem es ihnen ermöglicht wird gut zu lernen und Wissen aufzunehmen sowie sich auch die Vortragenden wohl fühlen und Wissen vermitteln können. Unwohlsein hemmt den Lehr-/Lernprozess in jeder Art und Weise. Aufgrund der Aussagen der InterviewpartnerInnen wurde herausgearbeitet, dass es hauptsächlich in den Händen der Vortragenden liegt, wie sie den Lehr-/Lernerfolg beeinflussen. Dabei ist es unumgänglich, sich als Vortragende/r über die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten in der Wissensvermittlung bewusst zu sein.

9.4 Förderliche Indikatoren für den Prozess der Wissensvermittlung

Jede/r einzelne/r TeilnehmerIn des Vermittlungsprozesses kann als förderlicher Indikator für den Lehr-/Lernerfolg gesehen werden, die er/sie durch unterschiedlichste Beiträge zum Vermittlungsprozess leistet. Dabei ist es wichtig, dass die VeranstalterInnen einen teilnehmerInnenorientierten Rahmen schaffen und bieten, das Publikum Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit zeigt und die Vortragenden durch selbstreflektiertes und auf Erfahrungen bezogenes Handeln die Möglichkeit eines Lehr-/Lernerfolgs ankurbeln.

Abbildung 10 soll abschließend noch einmal verdeutlichen, wie die einzelnen Faktoren dazu beitragen und zusammenspielen um einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen.

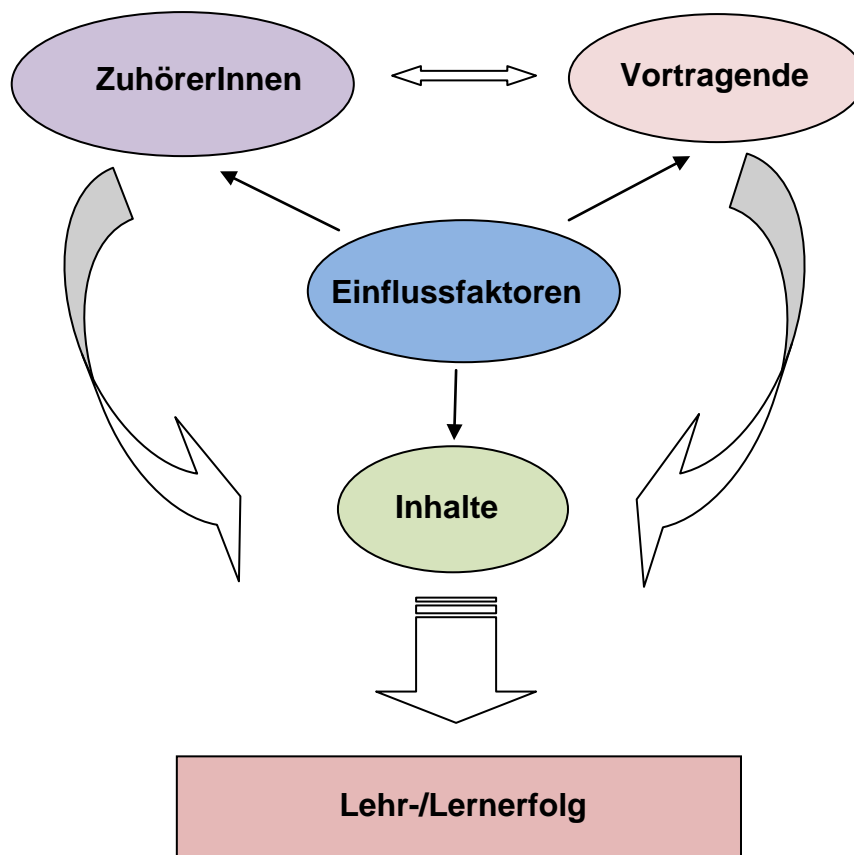


Abbildung 10: Zusammenspiel der einzelnen Faktoren, um Lehr-/Lernerfolg zu ermöglichen

10. Subjektive Didaktische Theorien im allgemeinen theoretischen Rahmen – SCHMIDT, BREDL

In diesem Kapitel werden die Auswertungen der InterviewpartnerInnen mit dem didaktischen Theorieteil der Diplomarbeit zusammengeführt. Es sollen Verknüpfungen der einzelnen Subjektiven Didaktischen Theorien zu bereits bestehenden Prinzipien und Modellen hergestellt werden. Dies erfolgt chronologisch nach dem Inhaltsverzeichnis und beginnt daher mit den Prinzipien der Didaktik.

10.1 Prinzipien der Didaktik

Das Prinzip der Situationsbezogenheit von Kaiser und Kaiser (2001) besagt, dass sich die WissensvermittlerInnen darüber im Klaren sein müssen, in welcher Situation sich die ZuhörerInnen im Moment befinden und wie sie sich des Weiteren auf zukünftige Situationen vorbereiten. Dieses Prinzip lässt sich in unterschiedlicher Ausformung und Gewichtung in den Kategorien wieder finden. Es wird betont, dass die Vortragenden ihre Inhalte auf die Ausgangssituation der ZuhörerInnen abstimmen. Dabei wird beachtet welches Vorwissen sie mitbringen können, welchen Hintergrund diese haben beziehungsweise aus welchem sozialen Milieu sie stammen und wie sich dies auf ihre Situation auswirkt. So werden Inhalte ausgewählt, die für zukünftige Situationen, in welche die ZuhörerInnen kommen, nützlich sind, um somit nach ihren verfügbaren Möglichkeiten handeln zu können.

Laut den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts ist es wichtig, dass die Vortragenden ihre Inhalte so an die Zielgruppe anpassen, damit diese auch wirklich etwas damit anfangen können. Sie wollen sie so dazu bewegen, ihr Handeln zu überdenken und zum Handeln anregen. Dies hängt aber auch vom persönlichen Engagement der zuhörenden Personen ab und von der Motivation,

ihr Potenzial zu nutzen, um zu handeln. Die Aufgabe des Vortragenden ist in diesem Zusammenhang, dieses Potenzial den ZuhörerInnen vor Augen zu führen. Die C3 - Alps MitarbeiterInnen zeigen Zukunftsszenarien auf, um ihr Publikum wachzurütteln und anhand dessen simulieren sie Handlungsmöglichkeiten.

Kaiser und Kaiser beschreiben diesen Vorgang als Prinzip der Handlungsorientierung. Bei diesem Prinzip soll das Lernen auf bestimmte Handlungen vorbereiten und den ZuhörerInnen ein Handlungsspielraum aufgezeigt werden.

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung betrifft im Fall des C3 - Alps Projekts nur die Vortragenden, denn sie erheben ihre Inhalte auf professionellem Weg. Dies kann sich zum Beispiel durch eigenes wissenschaftliches Forschen oder durch andere Forschungsergebnisse zeigen. Den ZuhörerInnen wird das Endergebnis dieser wissenschaftlichen Arbeiten vorgelegt. Das stellt für diese einen Erkenntnisgewinn dar und bietet mögliche Handlungsanleitungen für zukünftige Situationen. Dies deckt sich mit der Definition vom Prinzip der Wissensvermittlung bei Dollinger, Hörmann und Raithel (2005), welche dieses Prinzip als Basis für die vorhergehenden Prinzipien der Situationsbezogenheit und der Handlungsorientierung beschreiben.

Sie betonen, dass das Prinzip des Exemplarischen jene Herausforderung beschreibt, das Wissen aufgrund von bestimmten Einflüssen zu reduzieren und auf den Punkt zu bringen. Das heißt, die Qualität der Inhalte darf unter der Wissensreduktion nicht leiden. Diese Autoren äußern Zeit und Priorität als Faktoren, wonach Wissen reduziert werden muss. Genau diese Punkte wurden auch von den MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts betont. Die Priorität der Inhalte richtet sich nach den Themen, die den Vortragenden am Herzen liegen, durch die sie Betroffenheit auslösen möchten und Veränderung erzielen möchten. Auch wird die Auswahl der Inhalte durch ihren Beruf und mögliche aktuelle Themen beeinflusst.

Nicht nur das Zeitmanagement im Allgemeinen, sondern speziell der Zeitpunkt sowie die Zeitstruktur des Vortrags und die Zeit, sich auf die Wissensvermittlung vorzubereiten, alle diese Zeitaspekte haben Einfluss auf die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte.

Kaiser und Kaiser erklären das Prinzip der Struktur so, dass Inhalte richtig ausgewählt und strukturiert werden, um die Details der Inhalte so zu verbinden, dass sie verständlich für die ZuhörerInnen sind. Dabei unterstreichen sie auch die Wichtigkeit der Struktur der Art und Gestaltung der Wissensvermittlung. Auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts konnten diese Theorie durch Aussagen während des Interviews untermauern. Sie sind der Meinung, dass erst eine breite Wissensbasis geschaffen werden muss, um diese Inhalte im Anschluss detaillierter auszuführen. Nicht nur die Struktur der Inhalte sondern auch die Struktur der Vortragsgestaltung muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden.

Die Aussagen der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts konnten in den Prinzipien der Didaktik wieder gefunden werden. Im nächsten Teil dieses Kapitels entsteht eine Zusammenführung der Interviews mit den hier dargestellten Modellen der Didaktik.

10.2 Kritisch-Konstruktive Didaktik

Es wurde herausgefunden, dass sich auch die MitarbeiterInnen des C3-Projekts die fünf Grundfragen Klafkis für seine didaktische Analyse stellen. Sie setzen sich damit auseinander, welche Bedeutung der Lehrinhalt für die Gegenwart hat, indem sie herausarbeiten, welchen Sinn und welche Bedeutung die Vermittlungsinhalte für die ZuhörerInnen haben. Des Weiteren bedenken sie die Wichtigkeit ihrer Inhalte für zukünftige Handlungssituationen ihrer HörerInnen. Um der Frage nach der Sachstruktur gerecht zu werden, setzen sich die Vortragenden damit auseinander, wie sie diese beiden Bedeutungen in Form ihres Vortrags strukturieren, damit ein Lehr-/Lernerfolg erzielt wird. Bei der Exemplarischen Bedeutung wird darüber hinaus auch bedacht, wie der thematische Zusammenhang zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung auf einen übergeordneten Themenbereich bezogen werden kann. Auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts machen sich Gedanken über die Zugänglichkeit, das heißt

sie überlegen nach welchen Zugangs- beziehungsweise Darstellungsmöglichkeiten/–notwendigkeiten sie ihre Inhalte darstellen und wie diese ihren ZuhörerInnen am besten zugänglich gemacht und vermittelt werden können.

Auch die MitarbeiterInnen handeln nach dem kritisch-konstruktiven Modell Klafkis, indem sie ihre Inhalte und deren Vermittlung auf die ZuhörerInnen abstimmen und sie dazu befähigen wollen, Handlungen zu setzen und Verhalten zu ändern.

10.3 Berliner Modell

Die Meinungen der Probanden/MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts lassen sich auf die Entscheidungsfelder im Berliner Modell projizieren. Auch in ihren Aussagen ist wiederzufinden, dass die Vortragenden sich über ihre Vermittlungsziele und –absichten Gedanken machen sowie über die Inhalte und deren Präsentation. Außerdem ist es für die Vortragsgestaltung aus ihrer Sicht notwendig, sich über unterschiedlichste Einflussfaktoren bewusst zu sein, wie zum Beispiel ZuhörerInnen, Räumlichkeiten, Strukturierung und die eigene Art und Weise vorzutragen. Die Bedingungsfelder sind in der Auswertung der Interviews der Kategorie der Einflussfaktoren zuzuordnen. Die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts beschreiben die Bedingungsfelder soziales Milieu und Hintergrund, aus dem die Rezipienten stammen, als Vorerfahrungen, welche diese mitbringen, ihre Wünsche und Erwartungen, die sie in den Vermittlungsprozess einbringen sowie alle gesellschaftlichen Einflüsse, die auf die HörerInnen einwirken.

Die Planungsprinzipien des Berliner-Modells sind nur zum Teil in der Auswertung der Interviews vertreten, denn das Prinzip der Kontrollierbarkeit spielt für die Probanden/MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts in ihrem Arbeitsbereich keine Rolle. Allerdings berücksichtigen sie das Zusammenspiel der Bedingungs- und Entscheidungsfelder und sie stimmen ihre Inhalte und ihre Vortragsweise auf die ZuhörerInnen ab und sind auch bereit, diese spontan zu verändern um einen Lehr-/Lernerfolg zu erzielen.

10.4 Hamburger Modell

Beim Hamburger Modell spiegeln sich die Strukturmomente in den Aussagen der InterviewpartnerInnen wider. Sie haben berichtet, dass sie Lehr-/Lernziele vor dem Vermittlungsprozess definieren und machen sich bewusst, welche Rolle sie im Vortrag einnehmen und welchem Publikum sie ihre Inhalte präsentieren. Des Weiteren beschreiben sie, dass sie sich vorab Gedanken über die Gestaltung und den Ablauf machen. Durch indirektes oder direktes Feedback ist es ihnen möglich, den Erfolg ihres Vortrags zu kontrollieren.

10.5 Kybernetisch-Informationstheoretische Didaktik

Der Regelkreis in der Kybernetisch-Informationstheoretischen Didaktik ließ sich durch die Aussagen der MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts nicht wiedererkennen. Nur das Element der Stellglieder, welches Einflussfaktoren beschreibt, wurde durch die Angaben der InterviewpartnerInnen belegt: Einflüsse können den Lehr-/Lernprozess fördern oder hemmen. Da die drei anderen Elemente in den Aussagen nicht vertreten sind, lässt sich der Regelkreis nicht schließen.

10.6 Kritisch-Kommunikative Didaktik

Die kritisch-kommunikative Didaktik besagt, dass Lehren und Lernen einen kommunikativen Prozess darstellt. Auch die MitarbeiterInnen des C3 - Alps Projekts betonen immer wieder, die Effizienz von Interaktion um den Lehr-/Lernerfolg zu fördern.

11. Schlussworte – SCHMIDT, BREDL

Sowohl durch die MitarbeiterInnen des C3-Projekts, als auch durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Literatur, konnte festgestellt werden, dass Lehr-/Lernerfolg anhand unterschiedlichster Faktoren gemessen wird. Als besonders wichtig wurde festgestellt und erarbeitet, dass die ZuhörerInnen den wichtigsten Faktor darstellen. Einerseits, um durch Interaktionen den Lehr-/Lernerfolg zu fördern und andererseits wird der Inhalt beziehungsweise die Art der Vermittlung auf diese abgestimmt. Nur durch diese Anpassung und durch mit einbeziehen dieses wichtigen Faktors kann Lehr-/Lernerfolg erreicht werden. Das Ergebnis der Studie ist, dass auch Laien (in Bezug auf Wissensvermittlung) mit didaktischen Modellen arbeiten.

Als weiterführende Studie wäre eine quantitative Erhebung interessant, in der ein Fragebogen entworfen und ausgewertet wird, um dadurch die Ergebnisse repräsentativ zu machen. Dadurch kann festgestellt werden, ob dies auch auf Vortragende außerhalb des C3 - Alps Projekts zutrifft.

12. Kurzfassung –SCHMIDT, BREDL

Zielsetzung der vorliegenden Diplomarbeit ist die Beantwortung der Fragestellung, welche Vorstellungen Mitarbeitende des C3 – Alps Projekts über deren Subjektive Didaktische Theorien besitzen und wie sie diese anhand eines Leitfadeninterviews reflektieren. Dabei wird von den Theorien der MitarbeiterInnen des C3 – Alps Projekts, welche keinen pädagogischen oder didaktischen Background haben, auf bereits vorhandene Prinzipien und Modelle geschlossen.

Um die Fragestellung der Diplomarbeit beantworten zu können, wurden acht Interviews mit drei Frauen und fünf Männern durchgeführt, welche alle im C3 – Alps Projekt tätig sind und in unterschiedlichen Formen ihr Wissen weitergeben. Die gesamte Untersuchung basiert auf einem rein qualitativen Forschungshintergrund. Als Erhebungsmethode wurde das halbstandardisierte Interview gewählt, da es genügend Freiraum lässt, um individuell zu antworten. Die erhobenen Daten wurden anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring mit Elementen der Grounded Theory ausgewertet.

In dieser Arbeit wird deutlich, dass auch die MitarbeiterInnen des C3 – Alps Projekts sich auf Prinzipien und Modelle der Didaktik stützen und diese ihre Arbeit beeinflussen. Aus den Interviews geht vor allem hervor, dass sich die MitarbeiterInnen bewusst sind, dass nicht nur sie alleine einen Lehr-/Lernerfolg verantworten, sondern dass hierbei unterschiedlichste Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind.

13. Abstract – SCHMIDT, BREDL

The aim of this thesis is to answer the question about the perception from employees of the c3 - alps project, the subjective didactical theories they have and how they describe them. We will try to match the theories from the employees of the c3 - alps project, who have no pedagogical or didactical background, to already existing principles and models.

To answer the question of this thesis, eight interviews with three women and five men were conducted. All of them work in the c3 - alps project and share their knowledge in various forms. The entire study is based on a qualitative research background and the semi-standardized interview was selected as survey method. This method offers enough space for individual answers. The edifying data was evaluated following the qualitative content analysis according to Mayring in combination with elements of the grounded theory.

The result of this thesis is that the employees of the c3 - alps project draw on didactical principles and models which take influence on their work. Furthermore the interviews confirm that the employees of the c3-apls project are aware of the fact that different influence coefficients have to be considered. Not only the propagator of knowledge is responsible of the teaching and learning success.

14. Literaturverzeichnis

ARNOLD, Rolf, KRÄMER-STÜRZL, Antje, SIEBERT, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

BLANKERTZ, Herwig (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München: Juventa Verlag.

BÖHM, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner Verlag.

BORTZ, Jürgen, DÖRING, Nicole (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Verlag.

CHRISTOF, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker Verlag.

CUBE, Felix Von (1972): Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik, In: BECKMANN, CUBE, RUPRECHT, SCHULZ (Hrsg., 1972): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel Verlag; S.117-154.

CUBE, Felix Von (1999): Die kybernetische-informationstheoretische Didaktik. In: GUDJONS, Herbert, WINKEL, Rainer (Hrsg., 1999): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig; S.57-74.

CUBE, Felix Von (1999): Abschlussdiskussion. In: GUDJONS, Herbert, WINKEL, Rainer (Hrsg., 1999): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann und Helbig; S.113-131.

DANN, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: MONTADA,

Leo, REUSSER, Kurt, STEINER, Gerhard (Hrsg., 1983): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag; S77-92.

DOLLINGER, Bernd, HÖRMANN, Georg, JÜRGEN Raithel (2005): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

DÖRPINGHAUS, Andreas, POENITSCH, Andreas, WIGGER, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

FLICK, Uwe (1991): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg: Asanger Verlag.

FLICK, Uwe (2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

FLIEGE, Herbert (1997): Glück und Zufriedenheit im Spiegel Subjektiver Theorien über die Entwicklung im Erwachsenenalter. Frankfurt am Main, Wien: Lang Verlag.

GROEBEN, Norbert (1988): Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: GROEBEN, Norbert, SCHEELE Brigitte, SCHLEE, Jörg, WAHL, Diethelm (Hrsg. 1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag; S.17-24.

GUDJONS, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen. Regensburg: Klinkhardt Verlag.

JANK, Werner, MEYER, Hilbert (2011): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag.

KAISER, Arnim, KAISER Ruth (2001): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

KAMMERL, Rudolf, RAGALLER, Sabine (2001): Allgemeine Pädagogik. Pädagogische Zielfragen, Medienpädagogik, Familien- und Sexualerziehung. Donauwörth: Auer Verlag.

KOCH-PRIEWE, Barbara (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt am Main: Haag + Herchen Verlag.

KÖNIG, Eckard (2002): Qualitative Forschung im Bereich Subjektiver Theorien. In: KÖNIG, Eckard, ZEDLER, Peter (Hrsg., 2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Beltz Verlag; S.55-70.

KÖNIG, Eckard (1995): Qualitative Forschung Subjektiver Theorien. In: KÖNIG, Eckard, ZEDLER, Peter (Hrsg., 1995): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; S.11-29.

KRON, Friedrich (2009): Grundwissen Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

KRON, Friedrich (1994): Grundwissen Didaktik. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

LECHLER, Peter (1994): Kommunikative Validierung. In: HUBER, Günter, MANDL, Heinz (Hrsg., 1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim, Basel, Beltz – Psychologie-Verl.-Union; S.243-258.

MANDL, Heinz, REINMANN-ROTHMEIER, Gabi (2002): Wissen. In: WENNINGER, Gerd (Hrsg., 2002) Lexikon der Psychologie in 5 Bänden. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag; S.7-9.

MITTELSTRAß, Jürgen (1996): Wissen. In: GOTTFRIED, Gabriel, MITTELSTRAß, Jürgen (Hrsg., 1996): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 4. Stuttgart, Weimar, S.717-719.

MÜLLER, Wolfgang (1982): Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut.

PETERßEN, Wilhelm (2001): Lehrbuch allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

RAHMSTORF, Stefan, SCHELLNHUBER, Hans Joachim (2007): Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie. München: Beck Verlag.

SCHAEPP, Werner (2004): Braucht das Leben einen Sinn? Empirische Untersuchung zu Natur, Funktion und Bedeutung Subjektiver Sinntheorien. Zürich: Rüegger Verlag.

SCHLEE, Jörg (1988): Forschungsstruktur: Dialog-Konsens und Falsifikation. In: GROEBEN, Norbert, SCHEELE Brigitte, SCHLEE, Jörg, WAHL, Diethelm (Hrsg., 1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag. S.24-29.

SCHLEE, Jörg (1988): Menschenbildannahmen: vom Verhalten zum Handeln. In: GROEBEN, Norbert, SCHEELE Brigitte, SCHLEE, Jörg, WAHL, Diethelm (Hrsg., 1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag. S.11-17.

SCHULZ, Wolfgang, (1979): Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, Paul, OTTO, Gunter, SCHULZ, Wolfgang (Hrsg. 1979): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Hermann Schoedel Verlag KG; S.13-47.

SIEBERT, Horst, (2008): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

STADLER, Max (2011): Bundesprogramm Transnationale Zusammenarbeit. Projektskizze. München: Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung.

WAHL, Diethelm (1994): Handlungsvalidierung. In: HUBER, Günter, MANDL, Heinz (Hrsg., 1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union; S.259-274.

WINKEL, Rainer (1999): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: GUDJONS, Herbert, WINKEL, Rainer (Hrsg., 1999): Didaktische Theorien. Hamburg; Bergmann und Helbig; S.93-112.

15. Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DIDAKTISCHE ANALYSE NACH KLAFKI	- 58 -
ABBILDUNG 2: BERLINER MODELL	- 62 -
ABBILDUNG 3: HAMBURGER MODELL	- 66 -
ABBILDUNG 4: REGELKREISMODELL	- 70 -
ABBILDUNG 5: KRITISCH-KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK	- 73 -
ABBILDUNG 6: ABSTIMMUNG DES VERMITTLUNGSPROZESS AUF DIE ZUHÖRERINNEN	- 103 -
ABBILDUNG 7: KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL DER INHALTE IM ZUGE DES VERMITTLUNGSPROZESSES	- 109 -
ABBILDUNG 8: EINFLÜSSE AUF DEN VERMITTLUNGSPROZESS	- 124 -
ABBILDUNG 9: FÖRDERLICHE INDIKATOREN FÜR DEN PROZESS DER WISSENSVERMITTLUNG	- 137 -
ABBILDUNG 10: ZUSAMMENSPIEL DER EINZELNEN FAKTOREN, UM LEHR-/LERNERFOLG ZU ERMÖGLICHEN	- 145 -

16. Curriculum Vitae - Diana SCHMIDT

Persönliche Daten

Geburtstag: 27.03.1986

Geburtsort: Oberpullendorf im Burgenland

Ausbildungen

- | | |
|----------------|--|
| Okt. 2011 | Abschluss des Fernstudiums zur diplomierten Dyskalkulietrainerin |
| Apr. 2011 | Abschluss des Fernstudiums zur diplomierten Legasthienetrainerin |
| seit März 2009 | Psychotherapeutisches Propädeutikum (Abschluss 2012) |
| seit Okt. 2005 | Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien |
| 2000-2004 | Oberstufenrealgymnasium, mit Schwerpunkt in Sprachen (Englisch, Italienisch) und Musik (Gitarre), in Oberpullendorf, Burgenland |
| 1998-2000 | Unterstufenrealgymnasium DEX (Denken und Experimentieren) mit Schwerpunkt in Mathematik und Naturwissenschaften, in Oberpullendorf, Burgenland |
| 1996-1998 | Unterstufenrealgymnasium, in Oberpullendorf, Burgenland |
| 1992-1996 | Volksschule, in Lackenbach, Burgenland |
| 1989-1990 | Kindergarten in Raleigh, North Carolina, USA (Gesamtaufenthalt von 1987-1990) |

Berufliche Erfahrungen / Praktika

seit Okt. 2010	Katholische Privatvolksschule (der Pfarre Breitensee) Josefinum: Erzieherin/Nachmittagsbetreuerin
seit März 2008	Lernstudio KIDS-BÜL: Nachhilfelehrerin in Englisch und Deutsch
Okt. 2010–März 2011	Praktikum im Rahmen des psychotherapeutischen Propädeutikums im Verein B.A.S.I.S. in 1030 Wien
Okt. 2009–Feb. 2010	Wissenschaftspraktikum an der IFF (Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt): (biographische) Interviews führen und transkribieren
Juni 2009	HSG Zander: Sekretärin
Okt. 2008–Mai 2009	Hewlett and Packard: Rezeption/Telefondienst
Sept. 2008–März 2009	WIKI (Wiener Kinderkrippen) Studie: empirische Mitarbeit an der Datenerhebung (Videographie)
Juli 2008	Heilpädagogisches Zentrum Rust: Sozialpädagogische Arbeit mit Kindern
Nov. 2006–Juli 2008	CCC (Competence Call Center): Agent/Kundenbetreuung für Vaillant:
Mai–Juni 2005	Pimkie (Mode-/Textilgeschäft): Verkäuferin

17. Curriculum Vitae - Katrin BREDL

Geboren am	3. Juni 1986
In	Eisenstadt
Ausbildung	seit Okt. 2005 Pädagogik-Studium, Universität Wien 2000 – 2005 Handelsakademie, Oberpullendorf 1996 – 2000 Gymnasium, Oberpullendorf
Berufliche Tätigkeit	seit Aug. 2009 Beraterin, AMS Jugendliche, Wien Sept. 2006 – Juni 2009, Lernhilfe, Wiener Kindergärten Dez. 2005 – Feb. 2006, Callcenter Picha, Wien
Praktika	Okt. – Dez. 2008, Verein E.motion, Equotherapie, Wien Aug. 2008, Prochema, Wien Okt. – Dez. 2007, Zentrum für tiergestützte Pädagogik, Schottenhof, Wien Juli 2007, Wiener Jugenderholung, Turnus Saalbach-Hinterglemm Juli 2006, Wiener Jugenderholung, Turnus Saalbach-Hinterglemm Juli 2005, Arbeitsmarktservice Wien Juli 2004, Arbeitsmarktservice Wien Juli 2003, Bank Burgenland, Eisenstadt Juli 2001, WIFI Eisenstadt
Weiterbildung	Propädeutikum (in Ausbildung) Natural Horse Man Work Rhetorik, Körpersprache

18. Eidesstattliche Erklärung

Wir bestätigen mit unseren Unterschriften, dass wir im aktuellen Semester berechtigt sind, Prüfungen im Rahmen jener Studienrichtung abzulegen, deren Studienkennzahl wir korrekt und vollständig angegeben haben. Wir sind immatrikuliert und haben die angeführte Studienrichtung inskribiert.

Überdies bestätigen wir mit unseren Unterschriften, dass wir die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst haben und dass die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt sind. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher, noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, April 2012

Diana SCHMIDT

Katrin BREDL