

Konrad Kleiner

Versuch über das Gemeinsame in den Fachdidaktiken

Perspektiven der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“

AN ATTEMPT ON COMMON GROUNDS OF SUBJECT DIDACTICS

PROSPECTS OF THE RESEARCH PLATFORM "THEORY AND PRACTICE OF SUBJECT DIDACTICS"

Zusammenfassung

Im inneren Kern fokussieren die Fachdidaktiken vorrangig Lehr- und Lernprozesse, die daraufhin ausgelegt sind, (Bildungs-)Wirksames auf angemessenen Wegen, vielleicht auch mit neuen Strategien, zu arrangieren, doch sie selbst scheinen einem (Er-)Neuerungspostulat kaum verpflichtet. Gegenstand dieses Beitrags sind die Fachdidaktiken, deren Positionierung und deren Forschungsperspektiven (aufgezeigt am Beispiel der von der Universität Wien als größte Lehrer(innen)ausbildungseinrichtung in Österreich unterstützten Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“). Auf welchen theoretischen Fundamenten agieren die Fachdidaktiken? Welche Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Theorieanbindung gibt es zwischen den Fachdidaktiken? Diese Fragen werden im Rahmen der Forschungsplattform an vier Modulen und mit Blick auf die Situation der Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ thematisiert.

Schlagworte: Fachdidaktik – Forschungsprogramm – Lehrer(innen)ausbildung

Abstract

Subject didactics, in essence, focus primarily on teaching and learning processes, which are designed to appropriately arrange effective education, possibly even with the help of new strategies; yet they do not seem to be bound to innovation postulates. Subject didactics are the main focus of this paper, their positioning and their research perspectives (illustrated by means of the research platform „Theory and Practice of Subject Didactics“ which is supported by the University of Vienna, the major institution for teacher training in Austria). What are the theoretical foundations of subject didactics? Which similarities and differences in terms of theory linkage exist between subject didactics? These questions are the focus of discussion within the four research platform modules and in view of subject didactics of physical education.

Key words: subject didactics – research program – teacher training

1 Einleitung

Dass Fachdidaktiken in ihrer gegenwärtigen Form als ein differenziertes Gebilde von mehr oder weniger lose verbundenen Einzeldisziplinen auftreten, ist durchaus unbestritten. Daher steht auch die Frage der inneren Einheit der Fachdidaktiken der

(Unterrichts-)Fächer im Lehramtsstudium kontinuierlich zur Diskussion, seit sich diese, mit Beginn des 19. Jahrhunderts, begonnen haben von der Allgemeinen Didaktik als „besondere Unterrichtslehre“ zu emanzipieren. Der Prozess der Etablierung der Fachdidaktik(en) ist im historischen Kontext unterschiedlich rasch und von Fach zu Fach ungleich erfolgreich verlaufen.

Die Fachdidaktik „Bewegung und Sport“ (Sportdidaktik) beispielsweise ist relativ spät aus der Theorie der Leibeserziehung hervorgegangen (Röthig & Prohl, 2003, S. 509; Kleiner, 2007; Schierz, 2011) und wurde als „fachspezifische Didaktik der Leibeserziehung“ (Burger & Groll, 1971, S. 149) um das Jahr 1960 von K. Paschen, H. Bernett, O. Hanebuth, L. Mester und J. Schmitz aus der Taufe gehoben.¹

Der Diskurs, der dazu geführt hat, den Begriff der Allgemeinen Didaktik mit dem „Fach“ (der Domäne; Terhart 2009, S. 195) zusammenzudenken und allgemeindidaktische Erkenntnisse im fachlichen Bezug zu konkretisieren, ist intensiv geführt worden. Der Weg der Eigenständigkeit war steinig und die Akzeptanz des Begriffs „Fachdidaktik“ im wissenschaftlichen Diskurs ist weiterhin durchaus zwiespältig (Blankertz, 1975, S. 16; Dietrich, 1994, S. 235). Das nach wie vor „klärungsbedürftige Verhältnis“ (Legler, 1983, S. 579) von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik wird „seit Jahren vernachlässigt“ (Vollmer, 2007, S. 96) und kontinuierlich „beklagt“ (Terhart, 2009, S. 196).

Was mit der „zögerlichen“ Entwicklung der Fachdidaktiken als „Wissenschaften vom Fachunterricht“ (Arnold et al., 2009, S. 29) begann, mündet ab den 1960er-Jahren in der Trennung der „Allgemeinen Didaktik“ von den „Fachdidaktiken“ als „selbstständige forschende Disziplinen“ (ebd., S. 29; Vollmer, 2007, S. 89). Kron (1994, S. 36) überzeichnet durchaus die Stellung der Fachdidaktiken im Wissenschaftsgefüge, wenn er beispielsweise ausführt, die Fachdidaktik „versammelt alle Bemühungen aller Fachwissenschaften, Nachbardisziplinen und Teildisziplinen der Didaktik um die Vermittlung fachlich organisierter kultureller Inhalte“. In der Auseinandersetzung mit dem Bedeutungsumfang des Begriffs und der begrifflichen Bestimmung von „Didaktik“ ist Klafki (1995, S. 92) zu folgen, der Fachdidaktiken als „Theorien des Lehrens und Lernens in bestimmten Unterrichtsfächern“ bezeichnet, denn es geht „entweder um gemeinsame Merkmale und Probleme mehrerer verwandter Unterrichtsfächer [...] oder es geht um die Didaktik integrierter Unterrichtsbereiche.“²

Als dritte Säule der Lehrer(innen)bildung haben sich die Fachdidaktik(en) nicht nur „brisant“ (Vollmer, 2007, S. 88) erweitert und „12-15 % des Gesamtstudiums“ für sich vereinnahmt, sondern sich auch auf den Weg gemacht „fachwissenschaftliche Ausbildung [...] sicherzustellen“ (S. 86). Wie Terhart (2009, S. 197), gestützt auf das Ergebnis einer Meta-Analyse zu den Bedingungen effektiven Unterrichtens, anmerkt, „befördert [dies alles] die „Idee einer Substitution der Allgemeinen Didaktik durch eine Aufsummierung fachdidaktischer Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung“. In

¹ Vgl. das Schwerpunktthema „Sportdidaktik“ aus dem Jahre 1975 der Zeitschrift Sportwissenschaft, Heft 3-4.

² Vergleichbar den „social studies“ in den USA und England (vgl. Klafki, 1995, S. 92).

Anlehnung an Giesecke (2004, S. 151) sei die Anfrage erlaubt: „Wer braucht (noch) Allgemeine Didaktik?“ Doch Unterricht weist auch, unabhängig von den Fächern, „allgemeine Elemente“ auf und zeigt den Fachdidaktiken damit strukturelle Grenzen auf (vgl. Terhart, 2002).

In den Fachdidaktiken der Unterrichtsfächer (z. B. Biologie, Deutsch, Theologie, Bewegung und Sport, ...) im Lehramtsstudium sieht man sich in der Regel mit einer Vielzahl von Theorien, Konzepten oder Modellen konfrontiert, die den Gegenstandsbereich (Fach-)Didaktik auf heterogene Art und Weise abzubilden versuchen. Die einzelnen Fachdidaktiken lassen sich durch eine zum Teil lang anhaltende Koexistenz rivalisierender Theorien (Paradigmen) charakterisieren. Nach Luhmann (1992, S. 450) kann das Verhältnis der Fachdidaktiken zueinander als Prozess einer „segmentären Differenzierung“ verstanden werden, wenn man diesen weder hierarchische noch funktionale Disziplinendifferenzierung zuerkennt. In Anlehnung an die Analysen von Drexel (2002, S. 55 ff.) kann unterstellt werden, dass es sich bei den Fachdidaktiken um ein „multiparadigmatisches Gebilde“ (S. 67 ff.) handelt, das eine „paradigmatische Sperrigkeit aufweist (vgl. fachdidaktische Konzepte in Biologie, Deutsch, Musik, Bewegung und Sport). Das Phänomen „Fachdidaktik(en)“ präsentiert sich als das von Integrationswissenschaften, die auf Interdisziplinarität verpflichtet sind (Otto, 1974, S. 199 ff., 1978). So kann in Hinblick auf die Fachdidaktiken der einzelnen Unterrichtsfächer argumentiert werden, dass auch diese vorrangig über eine „mehrfach-paradigmatische Zugänglichkeit“ rahmentheoretisch vergleichend und konzeptionell diskutiert werden können (vgl. Timmerhaus, 2001, S. 230). Das Ergebnis einer derartigen „integrativen Zusammenführung“ der Fachdidaktiken in ein Modell einer „vergleichenden Fachdidaktik“ (im Sinne einer Metatheorie) kann nicht mit den Aufgaben und Perspektiven einer „Allgemeinen Didaktik“ gleichgesetzt werden. Der Begriff einer „Allgemeinen Fachdidaktik“ (vgl. Katholische Theologie an der Universität Wien) ist entsprechend begriffssystematischen Überlegungen disparat. Die interdisziplinäre (multidisziplinäre) Ausrichtung einer Fachdidaktik stützt sich auf die Komplexität des Gegenstandes (der Fächer), die die Berücksichtigung vieler Einzeldisziplinen mit den je eigenständigen Problemstellungen einfordert.

In diesem Aufgabenfeld positioniert sich das Projekt der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“. Das interdisziplinär konzipierte Projekt macht sich die Fachdidaktiken heterogener Lehr- und Forschungseinheiten (Fakultäten, Zentren) an der Universität Wien zum Problem. Die Forschungsplattform ist bemüht, innere Entwicklungen der Fachdidaktiken in den Studienfächern nachzuzeichnen und Beziehungen zwischen den Fachdidaktiken, den Fachwissenschaften, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis zu thematisieren, mit dem Ziel, die Rolle der Fachdidaktik(en) innerhalb der Universität zu präzisieren, um mitzuhelfen, diese als eigenständige forschende Disziplin zu etablieren und organisatorisch-strukturell zu verankern.

2 Zur Entwicklung der Fachdidaktik(en) an der Universität Wien

Die Universität Wien ist heute mit etwa 8 % Lehramtsstudierenden und einem Angebot von 26 Lehramtsfächern die weitaus größte Einrichtung zur Lehrer(innen)ausbildung in Österreich. Die Fachdidaktiken befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen den Fachwissenschaften, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis und sind institutionell in ganz unterschiedlichen Organisationseinheiten an der Universität verortet. Die Initiative „*Entwicklung der Fachdidaktiken an der Universität Wien*“ begann in den 1980er-Jahren. Diese wurde vom Vizerektorat für Lehre³ unterstützt, vom Senat auf der Grundlage des Universitätsorganisationsgesetzes (UOG '93) genehmigt und schließlich in einem Phasenplan interuniversitär umgesetzt.

Ausgangssituation dieser Entwicklung war die breite Kritik „an einer überwiegend fachlich dominierten Lehrer(innen)bildung, die kaum zwischen einem Studium für das Fach und einem Studium für den Lehrberuf unterschied“ (Ecker, 2005, S. 15), und an der Tatsache, dass „den Fachdidaktiken bislang eine sichere institutionelle Basis für ihre Lehre und insbesondere auch für ihre Forschung [fehlte]“ (S. 13). Mit der Gründung des „*Zentrums für das Schulpraktikum*“ als interuniversitärer Einrichtung im Zuständigkeitsbereich des Rektors der Universität Wien im Jahre 1984 wurde die pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden neu verortet. Damit wurde die Koordination von etwa 40 Fachinstituten mit den ihnen zu Grunde liegenden heterogenen Vorstellungen einer wissenschaftlich-pädagogischen (fachdidaktischen) Ausbildung notwendig. Mit Fachdidaktik wurde „eine Methodenlehre für das Fach“ [assoziiert], die „als bloße Vermittlungsagentur für Forschungsergebnisse des jeweiligen Fachbereichs“ (Ecker, 2005, S. 17) fungieren sollte. Der Gedanke einer disziplinären Identität war trotz gemeinsamer institutioneller Anliegen und fachdidaktischer Fragestellungen nur marginal gegeben.

Die „*Projektgruppe Fachdidaktik*“ an der Universität Wien legte ab dem Jahr 2000 differenzierte Stufenpläne zur Stärkung der Fachdidaktiken vor. Die Etablierung und institutionelle Verankerung der fachdidaktischen Lehre und Forschung in eigenständigen Fachdidaktischen Zentren war vorrangiges Anliegen. Auf der Grundlage eines Senatsbeschlusses aus dem Jahre 2003 wurde es schließlich formal möglich, „*Fachdidaktische Zentren*“ in den einzelnen Studienfächern zu gründen und an den Fakultäten und Zentren institutionell zu verankern.⁴

Schließlich konnten im Jahre 2006 an den Universitäten Wien und Klagenfurt spezifische Kompetenzzentren (AECC - Austrian Educational Competence Center), nämlich für die Fachdidaktik für Physik, Chemie und Biologie (Wien) sowie für Deutschdidaktik, Didaktik der Mathematik, sowie das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (Klagenfurt) eingerichtet werden, mit dem Auftrag, im „Bereich

³ Unter der Leitung von VR Ao.Univ.-Prof. Dr. Arthur Mettinger.

⁴ Beispiel für Gründungsveranstaltungen von Fachdidaktikzentren an der Universität Wien: FDZ Deutsch (November 2006), FDZ Bewegung und Sport (Mai 2007), FDZ Englisch (Juni 2007), FDZ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Juni 2007), FDZ Informatik (Jänner 2009), FDZ Geografie und Wirtschaftskunde (Mai 2009), FDZ Psychologie und Philosophie“ (April 2010).

des Lehrens und Lernens des jeweiligen Faches forschend, entwickelnd und beratend [...] tätig zu sein“.⁵

Als organisatorische Einheit zwischen Fakultäten und Zentren haben sich im letzten Jahrzehnt *Forschungsplattformen*⁶ an Universitäten etabliert mit dem Ziel, „innovative fächerübergreifende (interdisziplinäre) Forschungsvorhaben“ zu initiieren. Aktuell werden an der Universität Wien 18 Forschungsplattformen auf der Grundlage eines internationalen Begutachtungsverfahrens, nach Anhörung des Scientific Advisory Boards und mit Zustimmung des Rektorats gefördert. Die im März 2009 vom Rektorat genehmigte Forschungsplattform „*Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)*“ bildet einen wichtigen (Zwischen-)Schritt einer kontinuierlichen institutionellen Entwicklung zur inhaltlichen Stärkung der Fachdidaktik(en) an der Universität Wien.

3 Das Projekt „Theory and Practice of Subject Didactics“

3.1 Theoretische Überlegungen

Die Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ subsumiert die Fachdidaktiken von insgesamt 14 Wissenschaftsdisziplinen aus zehn Fakultäten und einem Zentrum⁷ zur systematischen Beforschung interdisziplinär orientierter Fragestellungen zur Fachdidaktik und zur fachdidaktischen Theorieentwicklung.⁸ In der Auseinandersetzung mit der Frage, auf welchem theoretischen Konzept die Forschungsplattform ihr interdisziplinäres Forschungsanliegen verorten und ihr Forschungsdesign entwickeln kann, gelangt diese sehr rasch zwischen heterogene Referenzsysteme (vgl. epistemologische, konversationsanalytische, professionalisierungstheoretische oder konstruktivistische Ansätze, ...).

Vor dem Hintergrund einer Vielfalt an ausdifferenzierten Strategien qualitativer (z. B. design-based research) und quantitativer (linearer, zirkulärer) Forschung und der Forderung nach Integration heterogener Forschungszugänge in einem interdisziplinären Ansatz, stützt sich die Forschungsplattform auf das Konzept des „pedagogical content knowledge“ (vgl. Gess-Newsome & Lederman, 1999; Loughran et al., 2006; Colbert et al., 2008), das von Shulman (1987, S. 8) als „that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special

⁵ Auf der Grundlage einer Vereinbarung der Universität Wien mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2005); vgl. <http://aecc.univie.ac.at/ziele-und-aufgaben/>

⁶ Forschungsplattformen (<http://rektorat.univie.ac.at/forschungsplattformen/>) sind dem Begriff der „Forschungsverbünde“ gleichzusetzen und von „Forschungsclustern“ zu unterscheiden (<http://rektorat.univie.ac.at/forschungscluster/>).

⁷ Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport der Universität Wien.

⁸ Das Projekt wurde vorbereitet und eingereicht von: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker (FDZ Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung), Ao. Univ.-Prof. Dr. Stefan Götz (Institut für Mathematik), Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christiane Dalton-Puffer (Institut für Anglistik und Amerikanistik) und Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann (Institut für Praktische Theologie).

form of professional understanding“ charakterisiert wird. Die Integration der Aspekte „content knowledge“ (die fachwissenschaftlichen Anteile), „curricular knowledge“ (das curriculare Wissen), „pedagogical knowledge“ (die erziehungswissenschaftlichen Aspekte) und schließlich „pedagogical content knowledge“ (die didaktisch-methodischen Bereiche) bieten eine theoretische Basis, um professionelle fachdidaktische, fach- und bildungswissenschaftliche Kompetenzen von Lehrenden für die empirische Rekonstruktion fachdidaktischer Fragestellungen im Bereich universitärer Lehr-Lern-Prozesse zu vernetzen. Das Konzept des „pedagogical content knowledge“ bietet einen theoretisch fundierten Rahmen, um eine Verschmelzung durch heterogener Forschungsanliegen (domänen-, situations-, adressatenspezifisch) zu leisten und die erhobenen Daten unterschiedlicher Qualität (z. B. Interview-, Befragungs-, Beobachtungsdaten) zusammenzuführen.

3.2 Fragen und Ziele

Im Fokus der Forschungsplattform stehen Fragen zur (fach-)didaktischen Professionalität und zur Kompetenz der Lehrenden und Studierenden in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren, ...) der Unterrichtsfächer des Lehramtsstudiums im institutionellen Kontext der Universität Wien. Vor dem Hintergrund der Vielzahl an fachimmanenten und fachübergreifenden didaktischen Fragestellungen, Interessen und Forschungsperspektiven aus dem Bereich der involvierten Fachdidaktiken können beispielhaft folgende Forschungsbereiche⁹, strategische und operative Ziele für das Gesamtprojekt angeführt werden:

(a) Forschungsfragen und Forschungsziele

- Analyse quantitativer und qualitativer Kriterien universitärer Fachdidaktikausbildung in den Unterrichtsfächern und Erfassung der in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen selbst eingesetzten und durch diese vermittelten Lehr-Lernkonzepte (Theorieentwicklung durch Vergleich von Konzepten und Methoden).
- Untersuchung des semantischen Raumes (der „kognitiven Muster“) von Fachdidaktik in den einzelnen Unterrichtsfächern; Erfassung und Vergleich der Bedeutungsstrukturen der Fachdidaktik innerhalb der Unterrichtsfächer.
- Offenlegung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der curricularen Modelle und Konzepte der Fachdidaktik(en) in den Unterrichtsfächern.

(b) Strategische Ziele und Maßnahmen

- Intensivierung und Stärkung der inneruniversitären Diskussion über fachdidaktische Fragestellungen sowie engere institutionelle und inhaltliche Anbindung an den internationalen Fachdidaktikdiskurs mit dem Ziel einer besseren Profilbildung und Professionalisierung der Fachdidaktik(en) an der Universität Wien.
- Unterstützung der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der fachdidaktischen Forschung und Lehre insbesondere auch als Teil des Qualitätsmanagements im System der universitären Lehrer(innen)ausbildung.

⁹ Vgl. <http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/>

(c) Operative Ziele und Strategien

- Aufbau schulbezogener fachdidaktischer Forschung und Entfaltung einer tragfähigen Kommunikationskultur zwischen Universität und Schulbehörde.
- Förderung von Nachwuchswissenschaftler(inne)n im Bereich der fachdidaktischen Forschung und Karriereplanung (z. B. Möglichkeit zur Habilitation).

Mit den beispielhaft genannten Forschungszielen eröffnen sich im Kontext der Lehrer(innen)ausbildung spezifische Folgefragen: Wann begegnet Studierenden in den einzelnen (Lehramts-)Fächern im Studium erstmals der Begriff der (Fach-)Didaktik? Welches (Theorie-)Konzept von (Fach-)Didaktik wird Studierenden in den einzelnen (Lehramts-)Fächern vermittelt? Welche Vielfalt an Konzepten (Modellen, Ansätzen) gibt es in den Fachdidaktiken der einzelnen (Lehramts-)Fächer, auf welche Theorien (z. B. aus der Allgemeinen Didaktik) stützen sich diese und wie verträglich sind diese untereinander? (Hinweis: Das Lehramtsstudium ist kombinationspflichtig, d. h., dass Studierende des Lehramts zwei Unterrichtsfächer zu absolvieren haben.) Was bildet in der Lehrer(innen)ausbildung? Wie lernen zukünftige Lehrer(innen) ihren Beruf? Wie kommuniziert man Studierenden Fachdidaktik (z. B. Bewegung und Sport, Biologie, Deutsch, ...)? Welche Konfliktlinien innerhalb und zwischen den Fachdidaktiken lassen sich aufzeigen und rekonstruieren? Wie wird die „brückenbildende Funktion zwischen Studium und Beruf“ (Egloff, 2002, S. 9) sowie die „Integration von Elementen der Berufspraxis in das Studium“ (Saterdag, 2004, S. 2) in den einzelnen Unterrichtsfächern gelöst?

3.3 Organisationsform und Erhebungszeiträume

Die Organisation der Forschungsplattform kann als „Matrix-Projektorganisation“ (vgl. Heinrich & Lehner, 2005, S. 200) bezeichnet werden, in dem Sinne, dass eine differenzierte Kompetenz- und Entscheidungsaufteilung zwischen Projektleitung und themenzentrierten Arbeitsgruppen (Leitung und Assistenz) vorliegt. Das Gesamtprojekt wird in fünf ausdifferenzierte Phasen untergliedert: In der *Phase 1* des für drei Jahre konzipierten Projekts wurde die Organisationsstruktur aufgebaut. Es wurden die Arbeitsvereinbarungen schriftlich fixiert, eine inhaltliche Vernetzung der 14 Fachinstitute und Fachdidaktischen Zentren mit der Forschungsplattform sowie eine Präzisierung der Forschungsfragen wurden vorgenommen. In der *Phase 2* standen die Konzeption der Untersuchungsdesigns, die Entwicklung von spezifischen Erhebungsinstrumenten und Auswertestrategien für vier Teilstudien (Interview-, Beobachtungs-, Fragebogen- und Dokumentenstudie) im Zentrum der Arbeiten.

In der *Projektphase 3*, der Pilotphase, wurden die entwickelten Instrumente zunächst getestet, zum Teil nachjustiert und im Anschluss daran wurde die Haupterhebungsphase durchgeführt. Die Forschungsplattform befindet sich derzeit in der *Phase 4*, der Dokumentation der Teilergebnisse, der Zusammenführung von Daten unterschiedlicher Datenqualität und der inhaltlichen Zusammenfassung des Gesamtprojektes. Die Verdichtung der Ergebnisse für die Entwicklung der Fachdidaktik(en) und die strategische Umsetzung der Erkenntnisse im Rahmen des Entwicklungsplans

der Universität Wien werden Teil der weiterführenden Arbeiten der Forschungsplattform sein (*Phase 5*).

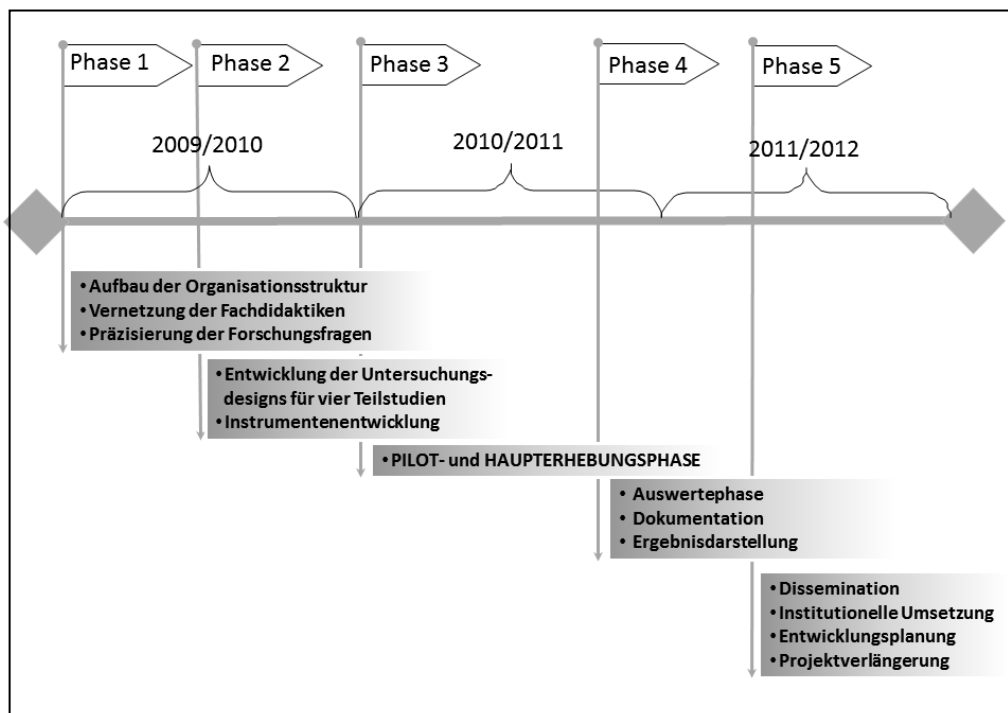


Abb. 1: Projektphasen und Entwicklungszeiträume

4 Berichte aus den Teilstudien der Forschungsplattform

Im folgenden Abschnitt werden die vier erwähnten Teilstudien der Forschungsplattform mit je spezifischen Fragestellungen vorgestellt und ausgewählte Teilergebnisse im Überblick dargelegt.

4.1 Analyse der Rahmenbedingungen: Zur Struktur der Fachdidaktiken an der Universität Wien (Dokumentenanalyse)¹⁰

Die institutionelle Rahmung der Fachdidaktik(en) mit ihren insgesamt 26 Lehramtsfächern wird auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse (vgl. Ballstaedt, 1982, S. 165; Wolff, 2008, S. 502; Flick, 2009, S. 321) nach dem Konzept eines fachdidaktischen „Landscapings“ (Shohamy & Gurter, 2009) systematisch untersucht und einschlägige Datenquellen werden vernetzt interpretiert. Wie Dalton-Puffer et al.

¹⁰ Der Forschungsgruppe gehören an: Christiane Dalton-Puffer, Susanne Hinterlehner, Stefan Krammer, Anja Lembens, Hannes Stanik.

(2011, S. 2) feststellen, sind aus „organisationsstrukturellen Gründen relevante Dokumente und Informationen zur Fachdidaktik über zahlreiche Organisations- und Subeinheiten verstreut und einer vergleichenden Analyse schwer zugänglich“.

Im Fokus der Teilstudie stehen die Fragen, welche Lehrveranstaltungen unter dem Label „fachdidaktisch“ angeboten werden, wie sich die Zahl der Studierenden in den Lehramtsfächern in den letzten Jahren entwickelt hat und wodurch sich die Leiter(innen) fachdidaktischer Lehrveranstaltungen als Fachdidaktiker(innen) in den einzelnen Fächern auszeichnen.

Datengrundlage der quantitativen und der qualitativen Analyse (Erhebungszeitraum 2007-2010) bildet ein Recherchekatalog mit einer Vielzahl an heterogenen Arten von Dokumenten (z. B. Studienpläne und Prüfungsordnungen, Vorlesungsverzeichnisse, Qualifizierungsarbeiten, ...). Auf der Grundlage der im Reporting System der Universität Wien zusammengetragenen und vernetzten Informationen sowie der schriftlich vorliegenden Leistungsberichte der Universität Wien lässt sich zeigen, dass die durchschnittlichen Studierendenzahlen für das Lehramtsstudium im Untersuchungszeitraum pro Semester in den 14 Fächern in drei Cluster zusammengefasst werden können:

Cluster 1 subsumiert die Fächer Romanische Sprachen (Französisch, Spanisch und Italienisch), Englisch, Geschichte und Deutsch mit einer Studierendenzahl (Lehramt) von etwa 1.500 Studierenden. Cluster 2 vereint die Studienrichtungen Informatik, Physik, Bewegung und Sport, Biologie, Mathematik und Geografie mit einer Zahl von durchschnittlich 300-700 Studierenden im Lehramt. Cluster 3 bündelt jene Fächer mit der geringsten Studierendenzahl im Lehramt (< 300), nämlich die Fächer Religion (evangelische, katholische), Chemie und Slawische Sprachen (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Tschechisch und Slowenisch).

Im angegebenen Erhebungszeitraum zeigt sich im Lehramtsstudium ein durchschnittlicher Zuwachs an Studierenden von 38 % über die Unterrichtsfächer verteilt (Deutsch, Geschichte, Biologie und Geografie: > + 50 %; Englisch, Mathematik: cirka + 45 %; Bewegung und Sport, Physik, Romanische Sprachen, Religion, Chemie, Informatik: zwischen + 31 % und + 20 %).

Das *Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“* (Lehramt) an der Universität Wien zählt im WS 2010 insgesamt 635 und im SS 2011 gesamt 713 Studierende (Anteil an Frauen: 40,5 %) ¹¹ mit einer durchschnittlichen Studiendauer von 14,1 Semestern. In den Jahren davor war die Zahl der zugelassenen Studierenden im Lehramt deutlich geringer. Im WS 2010 waren 86 und im SS 2011 insgesamt 84 Studienbeginner im Lehramt zu verzeichnen. Der Vergleich der Studierendenzahlen der letzten Jahre macht anschaulich, dass das Lehramtsstudium, vermutlich auf Grund des prognostizierten Lehrer(innen)mangels, einen deutlichen Zuwachs an Studierenden erfahren hat.

Im Untersuchungszeitraum wurden an der Universität Wien 1.184 fachdidaktisch orientierte Lehrveranstaltungen für 10.828 Studierende des Lehramts pro Studienjahr angeboten. Etwa ein Drittel der Lehrveranstaltungen wird durch den Lehrveran-

¹¹ WS = Wintersemester, SS = Sommersemester; aktive Studierende.

staltungstyp „Übungen“, ein Fünftel wird durch „Seminare“ abgedeckt und rund 10 % der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen sind Vorlesungen. Fachdidaktik und fachdidaktische Lehrveranstaltungen werden zu einem überwiegenden Teil durch Lehraufträge (externe Personen) abgedeckt. Schließlich ist zu erwähnen, dass sich ein Großteil jener Lehrenden, die sich selbst als Fachdidaktiker(innen) bezeichnen, über *fachwissenschaftliche* Arbeiten qualifiziert haben.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass in den Jahren 2007-2010 an jeder der 14 Fachdidaktiken der Universität Wien zumindest eine fachdidaktische Diplomarbeit verfasst wurde, wobei in den Fächern Mathematik, Bewegung und Sport und Romanische Sprachen besonders häufig Diplomarbeiten mit fachdidaktischen Fragestellungen bearbeitet wurden (Mathematik: 35; Bewegung und Sport: 28; Romanische Sprachen: 27).

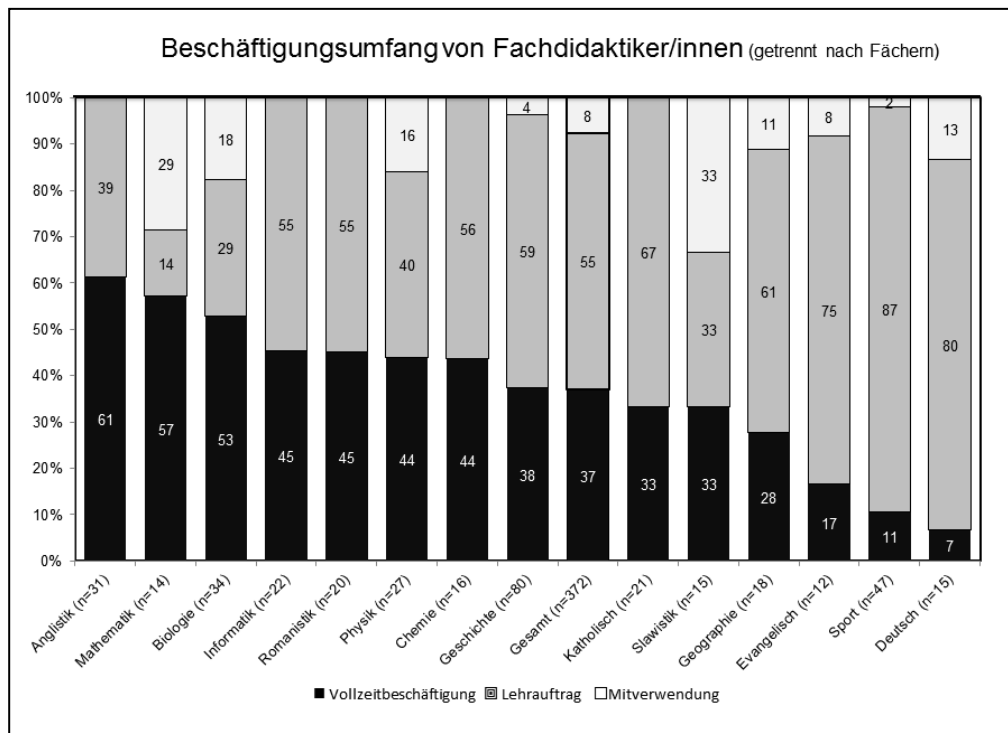


Abb. 2: Ausmaß der Beschäftigung von Fachdidaktiker(inne)n getrennt nach Lehramtsfächern an der Universität Wien im Erhebungszeitraum 2007-2010 (vgl. Dalton-Puffer et al., 2011, S. 8)

4.2 Lehr-Lern-Prozesse im fachdidaktischen Fokus (Beobachtungsstudie)¹²

Der Fokus der Beobachtungsstudie ist auf die Frage gerichtet, wie didaktisch-methodische Strategien, beispielsweise Anleiten, Arrangieren, Inszenieren oder Reflektieren, im Prozess des Lehrens und Lernens differenzierter Inhalte in verschiedenen Typen von Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren, Übungen, ...) getrennt nach den im Forschungsprojekt involvierten Lehramtsfächern kommuniziert werden.

Der Diskurs um die Zahl der Kategorien, die Art des Beobachtungsverfahrens, die Wahl der Beobachtungseinheit, den Index der Beobachter(innen)übereinstimmung und die Belastbarkeit der Beobachter(innen) im Verfahren der „Systematischen (Unterrichts-)Beobachtung“ ist in den 70er-Jahren intensiv geführt worden (vgl. Baumann, 1974; Hutt & Hutt, 1974; Fieguth, 1977; Wirtz & Caspar, 2002). Unterricht wird heute als soziales Interaktionssystem konstruiert, in dem Ko- und De-Konstruktionsprozesse der beteiligten Personen untereinander ausverhandelt werden und die Aneignung von Kompetenzen in einem Raum von Lerngelegenheiten stattfindet (vgl. Klieme, 2006). Die Erkenntnisse, die beispielsweise zur „Theorie der Basismodelle“ (Oser & Baeriswyl, 2001) geführt haben und Sichtstrukturen (Oberflächenmerkmale) von Tiefenstrukturen in Lehr-Lern-Prozessen unterscheiden lassen, verweisen auch auf einen gesteigerten Bedarf an Wissen um kontextspezifische Faktoren im unterrichtlichen Handeln.

Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen des Gesamtprojektes werden im Rahmen der Beobachtungsstudie unter anderem folgenden Fragen aufgegriffen: Wie wird Fachdidaktik in ausgewiesenen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen kommuniziert? Wie werden Fallbeispiele mit schulischem Hintergrund eingesetzt? Welche Formen der Rückkopplung und der Reflexion werden in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eingesetzt?

Für die Untersuchung der Fragestellungen wurde ein Beobachtungsinstrument entwickelt, das einen mehrphasigen Entwicklungsprozess durchlief und in der Endform (a) die Rahmenbedingungen (Setting und Kontext) der Lehr-Lernsituation erfasst, (b) Lehr- und Lernziele der Lehrveranstaltungseinheit festhält und (c) Lehr-Lernprozesse auf der Grundlage von acht Dimensionen (z. B. Zeit- und Organisationsstruktur, Feedback, ...) im zeitlichen Verlauf und zum Teil videogestützt registriert.

Im Rahmen des Teilprojektes wurden 38 fachdidaktische Lehrveranstaltungen (45 % Seminare, Proseminare; 30 % Übungen, Praktika, Kurse; 25 % Vorlesungen) mit insgesamt 609 teilnehmenden Studierenden (MD = 15 Tn), davon 29 % männliche Studierende beobachtet und in Summe 107 Beobachtungsmatrizen (im Umfang von 9 bis 21 Seiten) erstellt. Die Lehrveranstaltungen wurden zu 47 % dreimal (insb. Seminare), zu 15,7 % > 3-mal (4-9-mal) und zu 36,8 % < 3-mal (1-2-mal) zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des SS 2011 nach folgendem Prozedere beobachtet.

¹² Der Forschungsgruppe gehören an: Alois Ecker, Konrad Kleiner, Gerald Weigl, Martin Hopf und Robert Schelander.

Nach Zustimmung durch die Lehrveranstaltungsleitung, die Lehrveranstaltung zu beobachten, wurde vor Beginn der Lehrveranstaltung (*Phase 1: Interview*) ein Leitfadenterview zu den Zielen, der Organisation und den Methoden der Vermittlung mit der Leitung der Lehrveranstaltung geführt. Daran anschließend wurde die Lehrveranstaltung auf der Grundlage der Beobachtungsmatrix beobachtet (*Phase 2: Beobachtung*). Um die hohe Komplexität hinsichtlich der Interaktionsdichte und der zeitlichen Verlaufsstruktur einer differenzierten Untersuchung zugänglich zu machen, wurde unmittelbar nach der Beobachtung der Lehrveranstaltung eine beschreibende Verbalisierung der Beobachtungen im Sinne einer zusammenfassenden Rekonstruktion im Nachhinein mit Blick auf das gesamte Geschehen durchgeführt (*Phase 3: Beschreibung*). Schließlich wurde eine Interpretation der Eintragungen in die Beobachtungsmatrix vorgenommen und über die Handlungsmuster (Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen) wurden (Hypo-)Thesen zu den fachdidaktischen Lehr-Lern-Prozessen formuliert (*Phase 4: Interpretation*).

Auf der Grundlage dieses methodischen 3-Schritts der Beobachtung wurde ein Verfahren zur differenzierten Auswertung der Beobachtungen erarbeitet. Die Auswertung der Beobachtungsmatrizen wurde in mehreren Schritten durchgeführt und kommunikativ validiert. Auf der Grundlage einer „zeitlich orientierten Sichtstruktur“ können folgende Episoden beispielhaft beobachtet werden:

Hochschullehrer(innen) „*bereiten (zielorientiert) vor*“, bevor sie Lehr-Lern-Prozesse (Unterricht) beginnen. Sie „*begrüßen*“ (z. B. „Ich wünsche Ihnen einen guten Tag!“, „Willkommen!“, „Schön, dass Sie gekommen sind!“, ...) und „*stellen vor*“, beispielsweise Personen (z. B. Autor(inn)en, Wissenschaftler(innen), Schüler(innen), Klassensysteme, Lehr-Lern-Systeme, ...), Orte/Räume (z. B. Schulen, Institutionen, ...), Ziele (z. B. der Vorlesung, des Seminars, ...), Themen, Inhalte, Methoden, Materialien (z. B. Bücher, Videos, ...) oder Planungsbeispiele (z. B. von Unterricht,...).

Sie „*stellen (didaktisch motivierte) Fragen*“, beispielsweise: „Wie viele Bienen leben in einem Bienenstock? Was schätzen Sie?“, „Wie bereiten Sie die Schüler(innen) darauf (auf Gruppenunterricht, Anm. KK) vor?“, „Ist das Schulbuch A für die Klasse besser oder das Schulbuch B?“ und „*wechseln von Gegenwärtigem (Hier und Jetzt) auf Vergangenes oder Zukünftiges, von der Situation A zur Situation B* (um A zu erklären) oder *vom Thema A zum Thema B* (um dann wieder zum Thema A zurückzukehren). Sie regen „*Reflexionsprozesse an*“, beispielsweise: „Was würden Sie sagen: Ist Ihre Planung aufgegangen? Wo sind Brüche?“, „Geht’s im Geschichtsunterricht mehr um Gegenwart oder Vergangenheit?“, „Welche Strategien können Sie sich vorstellen?“, „Wie weit haben Sie den Schüler(inne)n erlaubt, den Raum einzunehmen?“

Sie verwenden „*(Fall)Beispiele*“¹³, um „*fiktive Schulklassen in den Hörsaal zu holen*“, „*besuchen Unterricht an Schulen*“ (Unterrichtsbeobachtungen, Hospitationen), „*lassen Unterricht von Studierenden in Schulklassen mit Schüler(inne)n arrangieren*“ (und machen diesen Unterricht zum Thema), „*lassen Unterricht mit Studierenden für Studierende inszenieren*“ (und transformieren die Erfahrungen auf Unterricht mit Schüler(inne)n, „*reflektieren über eine fiktive Schulklasse (oder über Schüler(innen))*“ [*Stellen sie sich vor, ...*].

¹³ Vgl. Schierz und Thiele, 2002.

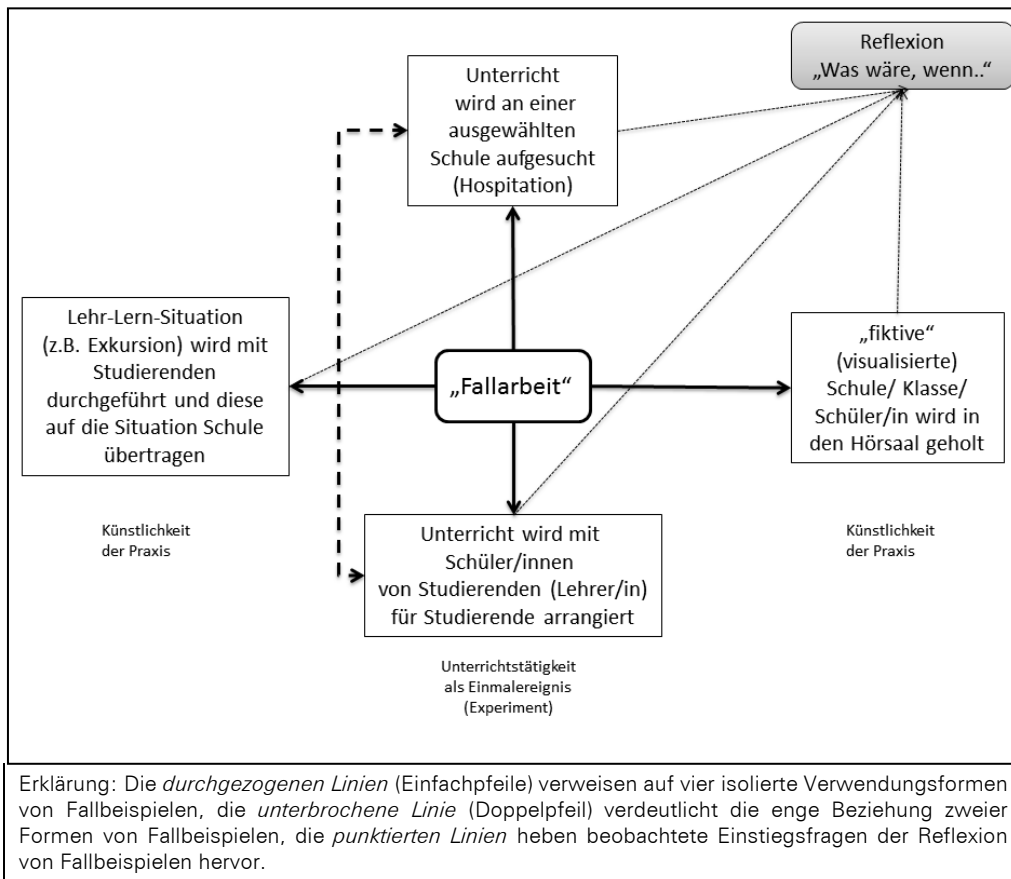


Abb. 3: Formen der „Fallarbeit“ in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen

Sie „*intervenieren in Lehr-Lernprozessen*“, beispielsweise: „L. sitzt vorne (Rednerpult) und begrüßt die Studierenden, diese sitzen im Raum verteilt, kommen an, packen aus, tratschen. L. steht auf, geht nach hinten und setzt sich ins Plenum“ oder „L. schließt die Hörsaal tür (und beginnt die Vorlesung)“. Schließlich beenden die Lehrenden die Lehrveranstaltungen mit einem Ritual, beispielsweise: „Wir sehen uns dann in zwei Wochen wieder!“, „Vielen Dank, bis nächste Woche!“

Auf der Grundlage der Beobachtungsprotokolle lassen sich zyklische und azyklische didaktische Verlaufsstrukturen identifizieren, die sich wiederholen, die Brüche, Wendepunkte und spezifische Dynamiken (Rhythmik) aufweisen.

4.3 Fachdidaktik(en) aus der Sicht der Studierenden (Fragebogenstudie)¹⁴

Die Frage der Vermittlung von Kompetenzen „zwischen disziplinär produzierter Erkenntnis und praktischem Handlungsvermögen“ (Dewe & Radtke, 1991, S. 143) kann als ein zentrales Ziel universitärer Lehrer(innen)ausbildung bezeichnet werden. Die Modellierung und Messung von Kompetenzen stößt zunächst an das Problem, dass der Kompetenzbegriff „in heterogenen Zusammenhängen mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen verwendet [wird]“ (Klieme, Leutner & Kenk, 2010, S. 10).

Die vorliegende Teilstudie untersucht mit dem Methodeninventar der empirischen Sozialforschung unter anderem folgende Fragestellungen: Welche Sichtweisen haben Studierende über Fachdidaktik im zweiten Studienabschnitt auf Grund der Erfahrungen mit fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in ihren Studienfächern? Lassen sich Differenzen in der Bewertung der Bedeutung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis im Vergleich der Studienfächer nachweisen?

Das Design der empirischen Studie zur Erhebung der Bedeutung der Fachdidaktik(en) und zur Erfassung des Beziehungsnetzes zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis bei Studierenden an der Universität Wien wurde als Online-Befragung konzipiert. In Kooperation mit dem Vizerektorat für Lehre an der Universität Wien wurde circa 1.500 Studierenden des Lehramtstudiums (circa 2/3 weibliche Studierende) im zweiten Studienabschnitt (5. bis 9. Semester) ein Fragebogen zur Erfassung unter anderem fachdidaktischer Kompetenzen übermittelt.

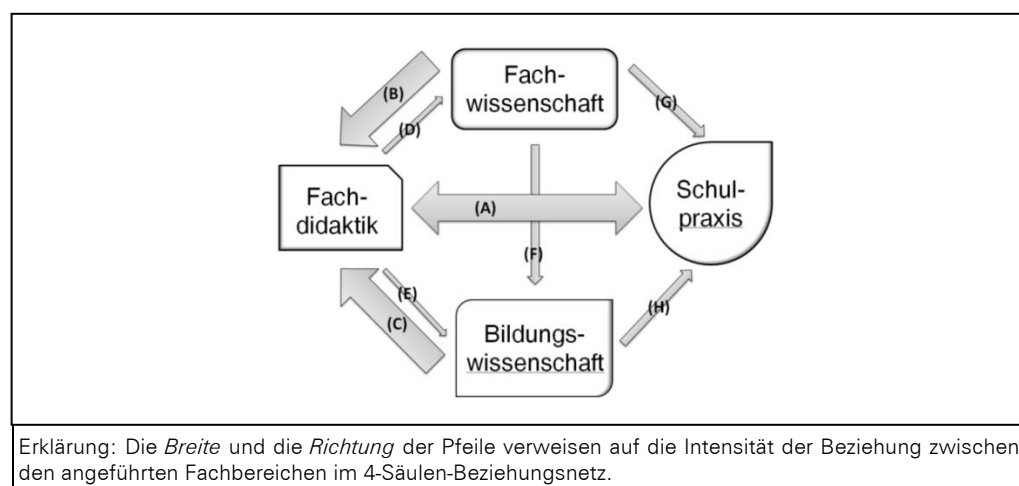


Abb. 4: Beziehungsnetz zwischen den vier Säulen der Lehramtsausbildung aus der Sicht der Studierenden des Lehramts (Grossmann & Vorderwinkler, 2011)

¹⁴ Der Forschungsgruppe gehören an: Stefan Götz, Wilfried Grossmann, Elizabeta Jenko, Katharina Vorderwinkler.

Um das Begriffsverständnis von Fachdidaktik und das Beziehungsmuster zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis aus der Sicht der Studierenden des Lehramts zu ermitteln, wurde ein Fragebogen auf der Grundlage eines fächerübergreifenden Delphi-Prozesses entwickelt. Bei der Konstruktion des Fragebogens standen die folgenden drei Aspekte im Vordergrund: (1) Begriffsdefinition der Fachdidaktik, (2) Bedeutung fachdidaktischer Kompetenzen, (3) Beziehungsgeflecht zwischen dem Unterrichtsfach/den Unterrichtsfächern, der/den Fachdidaktik(en), der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis.

Die Rücklaufquote betrug 15 % (n=199) und subsumiert alle Unterrichtsfächer des Lehramts, die an der Universität Wien angeboten werden. Fasst man die Gemeinsamkeiten aller Bewertungen in den Lehramtsfächern zusammen, dann zeigt sich als herausragendes Kriterium die enge wechselseitige Beziehung mit dem Handlungsfeld „Schulpraxis“ (vgl. Abb. 4, A). Fachdidaktik ist in diesem Sinne „die Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern“ (Jank & Meyer, 2002, S. 10). Sie ist aber auch jener Teil des Lehr-Lern-Prozesses, der als Kommunikationsinstanz („Träger“) fachwissenschaftlicher Erkenntnisse (Inhalte, Themen) auf dem Fundament bildungswissenschaftlicher Wert- und Normvorstellungen fungiert (B, C). Rückmeldeprozesse und inhaltliche Anfragen seitens der Fachdidaktik an die Fachwissenschaft und die Bildungswissenschaft bestehen in einem geringen Ausmaß (D, E). Die Bindung zwischen Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft wird von den Befragten allerdings als „lose“ eingestuft (F), ähnlich „lose“ wie die Beziehung zwischen der Fachwissenschaft, der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis (G, H).

4.4 Theoriekonstrukte in den Fachdidaktiken (Interviewstudie)¹⁵

Ausgehend von Überlegungen zum „Stillstand der Theoriediskussion“ (Terhart, 1999, S. 692) in der (Fach-)Didaktik besteht das Forschungsinteresse der Interviewstudie vorrangig darin, durch eine vergleichende Untersuchung der Theoriediskurse in den Fachdidaktiken der Lehramtsfächer inhaltliche Divergenzen und Konvergenzen zu thematisieren. Ziel der Teilstudie ist es, zu einem besseren Verständnis der theoretischen Verortung der Fachdidaktik(en) beizutragen und die Theorieentwicklung der Fachdidaktiken in den Studienfächern des Lehramts zu unterstützen.

Im Zentrum der Interviewstudie stehen die Fragen, welchen biografischen Hintergrund führen Fachdidaktiker(innen) an für ihre Entscheidung, sich als Fachdidaktiker(in) zu positionieren und welche Theoriekonstrukte (z. B. fachdidaktischen Konzepte) werden von den Fachdidaktiker(inne)n mit welchen Argumentationslinien in den Fachdidaktiken vermittelt?

Für die Erfassung „mentaler Modelle“ (Bortz & Döring, 2006, S. 313) und komplexer Wissensbestände im Bereich subjektiver Theoriebildung fachdidaktischen Handelns wurde die Methode des Leitfadeninterviews (Variante: Experteninterview) eingesetzt (vgl. Meuser & Nagel, 2003, S. 481). Der Hauptphase der Interviewführung zeitlich

¹⁵ Der Forschungsgruppe gehören an: Andrea Lehner-Hartmann, Franz Radits, Manfred Bardy-Durchhalter, Petra Ganglbauer, Birgit Lasser, Petra Marksteiner, Jürgen Szumovsky, Christian Vielhaber, Robert Tanzmeister.

vorgeschaltet waren sowohl eine Interviewer(innen)schulung als auch Probeinterviews mit anschließender Evaluierung. Im Verlauf des etwa 45-minütigen Interviews, das mit Einverständnis der interviewten Personen auf Tonband aufgezeichnet wurde, konnten fünf thematische Blöcke (a. berufliche Biografie und subjektives Verständnis von Fachdidaktik, b. Organisation, Ziele, Erwartungen und Kompetenzzuwachs im Rahmen der angebotenen Lehrveranstaltungen, c. Kooperationen und institutionelle Kooperationspartner, d. Entwicklung der Fachdidaktik im Fach und e. zukünftige Perspektiven und mögliche strukturelle Veränderungen im Fach) mit insgesamt elf Fragen thematisiert werden.

Der Fokus der Auswertung orientierte sich an den „thematischen Einheiten“, dem narrativen Aufbau des Berichteten und an „inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen“ (Meuser & Nagel, 2003, S. 488). Auf der Grundlage dieses Vorgehens und in Anlehnung an die Empfehlungen von Meuser und Nagel (2003, S. 488) sowie Mayring (2003, S. 114) wurden Wissensbestände, Erfahrungsregeln bzw. subjektive Theorien der Expert(inn)en über Fachdidaktik vergleichend auf der Grundlage einer qualitativen Cross-Case-Study (vgl. Yin, 2003; Baxter & Jack, 2008) konzeptualisiert.

So wurden im Studienjahr 2010/11 pro Unterrichtsfach zwei Interviews (insgesamt also 28 Interviews) mit Fachdidaktiker(inne)n im Alter zwischen 35 und 58 Jahren beiderlei Geschlechts (je 14 Frauen und Männer) und mit durchschnittlich 14 Jahren Berufserfahrung im Bereich fachdidaktischer Lehre zu den angeführten Themenblöcken der Fachdidaktik zu einem vorher vereinbarten Termin geführt.

Die Fragen an die Interviewten¹⁶ entwerfen ein vielgeschichtetes Bild darüber, wie Fachdidaktik in den Studienfächern kommuniziert wird bzw. werden kann (vgl. Abb. 5). Die Kategorien „Personen“, „Lehrveranstaltungen“ und „Literatur, Medien“ können als die bedeutendsten Kriterien in ihrer inneren Differenziertheit bezeichnet werden. Die Antworten auf die Fragen, welche fachdidaktische Position die Befragten selbst vertreten und in ihren fachdidaktischen Lehrveranstaltungen umsetzen, zeigen, dass in den Aussagen Merkmale konservativer Konzepte (z. B. Konzept der körperlich-sportlichen Grundlagenbildung; Sportartenprogramm), aber auch alternativer Konzepte vermengt präsent sind. Die Ergebnisse können als Indiz dafür gelten, dass sich „im Bewusstsein der Lehrkräfte ganz eigenwillige Verschiebungen und individuelle Kompositionen entwickeln“ (Balz, 2009, S. 13).¹⁷

Beeinflusst wird diese Positionierung vorrangig durch „eigene sportive Praxen“ (z. B. während des Studiums, in der Vereinstätigkeit, ...), durch „signifikante andere“ (z. B. Bezugspersonen) und durch die Auseinandersetzung mit „Literatur“ (z. B. im Zuge der Übernahme von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen). Eine Auseinandersetzung mit sportdidaktischen Themen findet, nach den Aussagen der Interviewten, im

¹⁶ Grundlage des hier skizzierten Teilergebnisses sind die Interviewdaten (n=9) im Studienfach „Bewegung und Sport“, die von Petra Marksteiner erhoben wurden.

¹⁷ Interviewauszug: „dass man in den Anfängen, wenn man unterrichtet, oft gar kein Konzept hat, dass man gewisse Dinge macht, die man selber [...] als Student irgendwo erlebt hat“ [...] anfangs war das pure Alltagstheorie.“ (B,Z 131-132) (vgl. Marksteiner, 2010, S. 121)

Rahmen von internen Projekten und Veranstaltungen (z. B. Tagungen, Fortbildungen, ...) statt. Insgesamt kann das „aktive Nachentdecken [...] der eigenen fachdidaktischen Position, also die Re-Konstruktion [...] im Zuge des individuellen Konstruktionsprozesses“ (Marksteiner, 2010, S. 124) als wichtiger Prozess einer Selbstreflexion und fachdidaktischen Identitätsfindung bezeichnet werden.

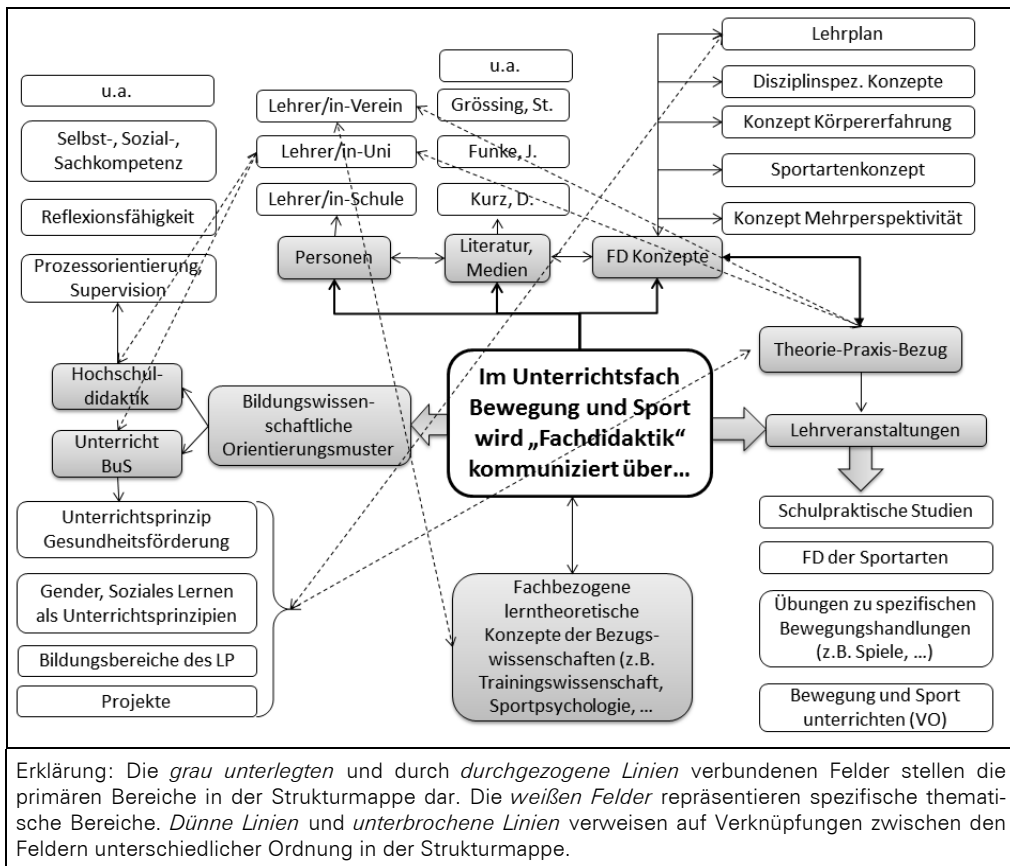


Abb. 5: Strukturmappe „Bewegung und Sport“

Zusammenfassend ist festzuhalten: Das Spektrum der fachdidaktischen Theoriekonzeptionen, Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge in den Fachdidaktiken erweist sich als heterogen und vielfältig gestreut. Vor diesem Hintergrund soll Fachdidaktik als die Wissenschaft von fachspezifischen Lehr-Lernprozessen verstanden werden, die Anschlusskommunikation zu den Fachwissenschaften, der Bildungswissenschaft und zur Schulpraxis sucht und pflegt. Die Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ verfolgt unter anderem das Ziel, Aufschluss über die skizzierten Strukturprozesse der Fachdidaktik(en) zu geben und offenzulegen, wie fachdidaktische Kompetenzen im Setting Universität kommuniziert werden. Diese inhaltliche Positionierung bildet die Klammer der vier vorgestellten theoriegeleitet beforschten Teilprojekte innerhalb der Forschungsplattform an der Universität Wien.

Literatur

- Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ballstaedt, St. (1982). Dokumentenanalyse. In G. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Verbale Daten* (S. 165-176). Weinheim, Basel: Beltz.
- Balz, E. (2009). Fachdidaktische Konzepte update oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? *Sportpädagogik*, 33 (1), 25-32.
- Baumann, H. (1974). *Methoden zur qualitativen Erfassung von Unterrichtsverhalten*. Bern.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, Vol. 13 (4), pp. 544-559.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Burger, E. & Groll, H. (1971). *Leibeserziehung*. Wien: ÖBV.
- Colbert, J., Boyd, K., Clark, K., Guan, Harris, J., Kelly, & Thompson, A. (2008). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TCPK) for Educators*. New York: AACTE, Routledge.
- Dalton-Puffer, Ch., Hinterlehner, S., Krammer, St., Lembens, A. & Stanik, H. (2011). *Distribuierte Expertise im Bereich der Fachdidaktik: eine Analyse struktureller Rahmenbedingung an der Universität Wien*. Arbeitspapier 4. Wien.
- Dewe, B. & Radtke, F.-O. (1991). Was wissen Pädagogen über ihr Können? *Zeitschrift für Pädagogik* (27. Beiheft, S. 143-162). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dietrich, I. (1994). „Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“ – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235-242). Weinheim: Beltz.
- Drexel, G. (2002). *Paradigmen in Sport und Wissenschaft* (Reihe Sportwissenschaft, 30). Schorndorf: Hofmann.
- Ecker, A. (Hrsg.). (2005). *Fachdidaktik im Aufbruch. Zur Situation der Lehramtsstudien an der Universität Wien*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Egloff, B. (2002). *Praktikum und Studium* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 20). Opladen: Leske+Budrich.
- Fieguth, G. (1977). Die Entwicklung eines kategoriellen Beobachtungsschemas. In U. Mees & H. Selg (Hrsg.), *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation* (S. 33-42). Stuttgart.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Gess-Newsome, J., & Lederman, N. G. (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston: Kluwer.
- Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? *Neue Sammlung*, 44 (2), 151-165.
- Grossmann, W. & Vorderwinkler, K. (2011). *Fachdidaktik an der Universität Wien. Ergebnisse einer Delphi-Studie. ÖFEB-Tagung 2011 (27.-28.01.2011)*. Vortrag, Salzburg.
- Heinrich, L. & Lehner, F. (2005). *Informationsmanagement*. München, Wien: Oldenbourg.
- Hutt, S., & Hutt, J. (1974). *Direct observation and measurement of behavior*. Springfield.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelson Scriptor.

- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik* (33. Beiheft, S. 91-113). Weinheim: Beltz.
- Kleiner, K. (2007). Notizen zur Bewegungs- und Sportdidaktik. In K. Kleiner (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz* (S. 37-55). Purkersdorf: Verlagsbuchhandlung Brüder Hollinek.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765-773.
- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. *Zeitschrift für Pädagogik* (56. Beiheft), 9-11.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- Legler, W. (1983). Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (4), 579-593.
- Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge*. Rotterdam: Sense Pub.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Marksteiner, P. (2010). *Konstruktion, Re- und Ko-Konstruktion bewegungs- und sportdidaktischer Positionen*. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 481-502). Weinheim, München: Juventa.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of Teaching. Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Otto, G. (1974). *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig.
- Otto, G. (1978). Didaktik als Magd? *Zeitschrift für Pädagogik*, 24 (3), 679-692.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.). (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Schorndorf: Hofmann.
- Saterdag, H. (2004). *Schulpraktika in den neuen lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen*. Mainz.
- Schierz, M. (2011). *Qualitative Unterrichtsforschung in der Sportdidaktik*. Vortragsmanuskript, Mainz.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 30-47.
- Shohamy, E., & Gurter, D. (Hrsg.). (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge.
- Shulman, L. (1987). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (1), 4-14.
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Pädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 629-648.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Z.f.Päd.Psychol.*, 16 (2), 77-86.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Timmerhaus, W. (2001). *Fachdidaktik als konstitutives Element universitärer Lehrerbildung*. Marburg: Tectum Verlag.

- Vollmer, H.-J. (2007). Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen. *Erziehungswissenschaft*, 18 (35), 85-107.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolff, S. (2008). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502-513). Reinbek bei Hamburg.
- Yin, R. K. (2003). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Washington: American Educational Research Association.