

Lernen als Weiterentwicklung oder Lernen als Zwang? Überzeugungen von Bachelorstudierenden im Bereich Berufspädagogik

Nora Cechovsky, Ruben Kulcsar

Institut für Berufspädagogik, Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Zusammenfassung

Berufsbezogene Überzeugungen bilden einen Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Insbesondere lerntheoretische Überzeugungen scheinen einen relevanten Einfluss auf die Unterrichtspraxis zu haben. Aus diesem Grund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche lerntheoretische Überzeugungen (angehende) Lehrkräfte im Bereich der Berufspädagogik bevorzugen. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen lerntheoretischen Überzeugungen untersucht. Die Bachelorstudierenden im Bereich Berufspädagogik stellen eine bedeutsame Zielgruppe dar, da diese größtenteils bereits während des Studiums als Lehrkräfte tätig sind und über umfangreiche außerschulische Berufserfahrung verfügen. Die Ergebnisse zeigen eine Präferenz der Studierenden für Lernen als verständnisorientiertem Konzept. Lernen als konstruktivistisches Konzept und Lernen als Zwang erfahren dennoch ebenfalls Zustimmung. In Bezug auf Lehren tendieren die Lehrkräfte im Durchschnitt zu einer konstruktivistischen Überzeugung. Die Zusammenhänge zeigen u. a., dass ein transmissives Lehrkonzept mit einem konstruktivistischen Konzept positiv korreliert. Die Befunde legen nahe, dass eine Kombination beider Überzeugungen insbesondere bei der vorliegenden Zielgruppe praktische Relevanz hat. Abschließend werden die Ergebnisse mit Bezug auf die Lehrerbildung diskutiert und weitere Forschungsfelder identifiziert.

Abstract

Professional beliefs are a relevant facet of a teacher's professional competence. Beliefs about teaching and learning do have impact on instruction. Therefore, this article explores the beliefs of vocational teacher students on learning and teaching. Additionally, interrelationships between the beliefs are analyzed. The bachelor students in the field of vocational education are an interesting target group since most of them work as teachers right from the beginning of their studies. Additionally, most of them have a longstanding work experience outside of the educational system. The results show that students express a preference for learning beliefs oriented on comprehension. However, the other two beliefs, learning as a construction and learning under coercion equally find a certain approval. The correlation analysis shows, next to other results, a positive relationship between transmissive and constructivist beliefs. The results indicate that the two beliefs about teaching can exist within one person. The coexistence of two beliefs at one time can be of practical relevance for this specific target group. Based on these results as well as other studies in this field, implications for vocational teacher education are discussed and further fields of research are derived.

1 Einleitung

Überzeugungen und Wertehaltungen werden als eine zentrale Dimension der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen bezeichnet (vgl. Baumert/ Kunter 2006, 497). Daher sind sie Gegenstand zahlreicher empirischer Untersuchungen. So ist beispielsweise bekannt, dass Überzeugungen von Lehrkräften das Handeln im Unterricht und somit die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen können (vgl. Braun/ Hannover 2009; Dubberke et al. 2008; Staub/ Stern 2002). Folglich ist es wenig überraschend, dass die Entwicklung einer professionellen Haltung und lernförderlicher Überzeugungen bei den Lehrkräften Wunschziele der akademischen Lehrerbildung sind. Wie diese Ziele erreicht werden können, ist hingegen nach wie vor Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion.

Die vorhandenen Studien fokussieren größtenteils auf allgemeinbildende Schulen. Wenige Befunde gibt es speziell zur Gruppe der Lehrpersonen und angehenden Lehrpersonen im Bereich der Berufsbildung bzw. bei Wirtschaftslehrkräften (vgl. Warwas/ Rausch 2015, 143). Die Überzeugungen in Bezug auf Lehren und Lernen der Gruppe der (angehenden) Lehrpersonen im Bereich der Berufsbildung in Österreich sind jedoch besonders interessant, da diese meist bereits während des Studiums in der Schule als Lehrkräfte tätig sind, oft schon über umfangreiche Berufserfahrung verfügen und somit auch im Durchschnitt älter sind als Lehramtsstudierende in den Studienfächern für allgemeinbildende Schulen. Dies betrifft zum Beispiel die Berufsschullehrkräfte in Österreich, die bereits von Beginn des Studiums an als Lehrkräfte in den Schulen tätig sind und vorher eine mindestens dreijährige facheinschlägige Wirtschaftspraxis absolviert haben müssen (vgl. Mathies 2013, 49). Die Situation der Lehrerbildung in diesem Bereich beschreiben Mathies und Welte (2015, I) folgendermaßen: „Ziel der Ausbildung ist eine Professionalisierung im Spannungsfeld von theoriegeleiteter Ausbildung an der PH [Pädagogischen Hochschule] und eigener Lehrtätigkeit (Unterrichtspraxis) an der jeweiligen Berufsschule.“ Insofern scheint es interessant, welche lerntheoretischen Überzeugungen diese spezielle Gruppe an Bachelorstudierenden aufweist. Vor diesem Hintergrund und aufgrund der bestehenden Forschungslücke wird im Rahmen dieses Beitrags folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche lerntheoretischen Überzeugungen weisen Bachelorstudierende im Bereich Berufsbildung in Österreich auf?
- Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen dieser Studierenden?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Daten, die im Jahr 2016 bei Bachelorstudierenden im Bereich Berufspädagogik an einer pädagogischen Hochschule in Österreich erhoben wurden, analysiert. Diese unterrichten größtenteils technisch-gewerbliche Inhalte an Berufsschulen sowie an berufsbildenden höheren Schulen in Österreich. Es wurde auf bereits umfangreich getestete Items zurückgegriffen. Zur Erhebung der lerntheoretischen Überzeugungen wurden Items, die im „Panel zum Lehramtsstudium (PaLea)“ (vgl. Kauper et al. 2012) verwendet wurden, eingesetzt. Damit wurden u. a. Überzeugungen zum Lernen und Unterrichten erhoben. Die Ergebnisse erlauben einen ersten, vorsichtigen Einblick in die Überzeugungen der Studierenden im Bereich Berufspädagogik. Basierend darauf werden Anregungen für die Lehrerbildung abgeleitet und weitere Forschungsfelder identifiziert.

2 Definitionen, theoretischer Hintergrund und Befunde

Überzeugungen und Werthaltungen werden im Rahmen des Kompetenzmodells für Lehrkräfte von Baumert und Kunter (2006, 496f) neben der motivationalen Orientierung, selbstregulativer Fähigkeiten und Professionswissen als ein Teil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften definiert. Überzeugungen werden dabei als eigenständige Kompetenzfacette beschrieben.

Reusser und Pauli (2014, 642f) definieren den im englischsprachigen Raum gängigen Begriff der *teacher beliefs* als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“

„Beliefs“ drücken also grundlegende, subjektiv empfundene Wahrheiten aus. Diese können auch alternative Realitäten repräsentieren, sie sind affektiv aufgeladen, gründen auf Werturteilen und verfügen über eine episodische Struktur, d. h. sie entstehen oft als Folge persönlicher Erfahrung (vgl. Nespor 1985, 11 ff.). Im deutschen Sprachraum werden Beliefs von Lehrkräften häufig als „berufsbezogene Überzeugungen“ übersetzt (Reusser/ Pauli 2014, 643). Beliefs weisen immer einen Gegenstandsbezug auf, d. h. sie sind auf etwas gerichtet (vgl. Pajares 1992, 316; Reusser/ Pauli 2014, 644).

Wenn sich einzelne Überzeugungen zu einem *cluster of beliefs* gruppieren, kann man von einer Einstellung sprechen (vgl. Pajares 1992, 314). Solche zusammenhängenden Überzeugungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auch ohne Gruppenkonsens einen hohen Einfluss auf das Handeln ausüben. Das lässt sich in der Regel durch das konkrete Handlungsfeld erklären, z. B. das Klassenzimmer im Fall von Lehrkräften, wo unter dem situativen Druck keine Zeit für ausgedehnte Reflexion bleibt (vgl. Pajares 1992, 311ff).

Teilweise benötigen einzelne Überzeugungen nicht einmal interne Konsistenz innerhalb des Belief-Clusters. Das ist möglich, weil nicht alle Überzeugungen dasselbe Gewicht innerhalb eines solchen Clusters haben. Nach Rokeach (1980, 3) unterscheiden sich Beliefs hinsichtlich ihrer Stärke in Abhängigkeit von ihrer Anordnung entlang einer Zentrum-Peripherie-Achse. Dabei sind zentrale Überzeugungen resistenter gegenüber Änderungen als solche in der Peripherie. Ändern sich allerdings zentrale Überzeugungen, hat das deutlich größere Auswirkungen auf die allgemeine Einstellung, als es Änderungen in den peripheren Überzeugungen haben (vgl. Rokeach 1980, 3).

Je früher sich Überzeugungen ausbilden, desto schwieriger wird es, diese zu ändern. Überzeugungen, die sich bisher bewährt haben, können sogar einer Widerlegung durch wissenschaftliche Argumente standhalten (vgl. Pajares 1992, 317). Solche tiefsitzenden Überzeugungen wirken als 'Filter' und lassen sich oft nur durch Druck und Krisen verändern (vgl. Reusser/ Pauli 2014, 645).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessieren insbesondere die lerntheoretischen Überzeugungen der Bachelorstudierenden im Bereich Berufspädagogik. Überzeugungen dieser Art beziehen sich auf die Annahmen in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse im Unterricht. Sie können fachspezifischer oder allgemeiner Natur sein. Durch die Fächervielfalt, die die Zielgruppe unterrichtet, liegt der Fokus auf allgemeinen Überzeugungen zu Lehren und Lernen. Auf Grundlage von lerntheoretischen Annahmen werden grob zwei Überzeugungen unterschieden: transmissive und konstruktivistische. Eine transmissive Überzeugung liegt vor, wenn die Lehrkraft ihre Rolle in der Vermittlung von Informationen sieht und den Lernenden eine eher passive Rolle zukommt (vgl. Kunter/ Pohlmann 2009, 271). Diese Überzeugung wird auch als „instruktivistisch“ bezeichnet und beinhaltet neben dem Lehrervortrag auch das Stellen von Fragen sowie das Anbieten vereinfachter Aufgaben und kleinschrittiger Übungen (Neuweg/ Mayr 2018, 2). Eine konstruktivistische Überzeugung hingegen basiert auf der Annahme, dass die Lernenden durch die Lehrkraft dabei unterstützt werden, Wissen selbst auf-

zubauen (vgl. Kunter/ Pohlmann 2009, 271). Dies bedeutet, dass die Lehrperson eine lebensnahe Lernsituation modelliert und diese von den Lernenden im Rahmen von Gruppen- und Einzelarbeiten selbständig bearbeitet werden (vgl. Neuweg/ Mayr 2018, 2).

Bisherige Befunde zeigen, dass sowohl das Lehramtsstudium als auch die Berufserfahrungen Einfluss auf die Überzeugung von Lehrkräften haben (vgl. Girardet/ Berger 2018; Hirsch 2017; Neuweg/ Mayr 2018; Seifried 2006). Die Überzeugungen scheinen sich über das Studium hinweg von einem transmissiven Konzept zu einem konstruktivistischen Konzept zu entwickeln (vgl. Schlichter 2012, 24). Eine von Seifried (2006) durchgeführte Studie bei angehenden Handelslehrpersonen sowie bei bereits praktizierenden Handelslehrpersonen fand heraus, dass Studierende stärker zu konstruktivistischen Überzeugungen tendieren als Unterrichtspraktikerinnen und -praktiker. Personen, die bereits unterrichten, messen also dem Frontalunterricht eine höhere Relevanz bei (vgl. Seifried 2006, 115). Die Ergebnisse lassen sich einerseits durch die Präferenz der Studierenden für schülerzentrierte Methoden erklären, andererseits scheint für die Lehrkräfte die fehlende Zeit zur Vorbereitung und Durchführung von konstruktivistischem Unterricht ein relevanter Faktor zu sein. Demnach nimmt konstruktivistischer Unterricht, in der Erfahrung der angehenden Lehrpersonen, sowohl für die Vorbereitung als auch in der konkreten Durchführung mehr Zeit in Anspruch als lehrerzentrierter Unterricht (vgl. Seifried 2006, 122).

Hirsch (2017) führte eine Studie zu den lerntheoretischen Überzeugungen bei Studierenden der Berufspädagogik im Bereich Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft durch. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie wurden gebeten, sich selbst als Lehrperson in einer Unterrichtssituation zu zeichnen und dabei die eigene Rolle, die der Schülerinnen und Schüler und die Lernumgebung darzustellen. Anhand der Analyse der Zeichnungen stellte sie fest, dass die Studierenden zu Beginn mehrheitlich eine instruktionsorientierte Überzeugung vertraten, welche sich im Laufe eines Semesters zu einer eher konstruktivistischen Überzeugung wandelte. Die anfängliche Dominanz der transmissiven Vorstellung führt die Autorin auf die schulischen Erfahrungen der Studierenden zurück (vgl. Hirsch 2017, 14f).

Girardet und Berger (2018) führten eine Mixed-methods-Studie bei Lehrkräften im Bereich Berufspädagogik in der Schweiz durch. Diese Lehrkräfte beginnen mit der Unterrichtstätigkeit und absolvieren erst nach einigen Jahren ein berufsbegleitendes Studium. Im Verlauf veränderten sich die Überzeugungen auch bei dieser Zielgruppe von einer stärker transmissiven Überzeugung hin zu einer stärker konstruktivistischen Überzeugung (vgl. Girardet/ Berger 2018, 141 ff.).

Eine quantitative Erhebung bei Lehrkräften des Faches Betriebswirtschaft in Österreich kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Die Studie zeigt, dass sowohl das Alter als auch die Dauer der Lehrpraxis einen negativen Einfluss auf die konstruktivistische Unterrichtsüberzeugung der Lehrkräfte haben (vgl. Neuweg/ Mayr 2018, 7).

3 Methodische Vorgehensweise

In den folgenden Unterkapiteln werden zuerst die Hypothesen dargelegt und anschließend die Stichprobe sowie die verwendeten Items und Skalen beschrieben.

3.1 Hypothesen

Basierend auf den oben beschriebenen Befunden werden nun Annahmen für die vorliegende Zielgruppe abgeleitet. In Bezug auf die Überzeugungen zu Unterricht lassen die bisherigen Befunde einen Rückschluss darauf zu, dass die transmissiven Überzeugungen auch bei dieser Zielgruppe stärkere Zustimmung erfahren könnten als die konstruktivistischen Überzeugungen. So erscheint auch bei dieser Zielgruppe der Faktor Zeit (vgl. Seifried 2006), insbesondere auch mit Hinblick auf das berufsbegleitende Studium, als relevant. Zudem war diese Zielgruppe wahrscheinlich auch hinsichtlich der eigenen Erfahrungen als Lernende mehrheitlich durch lehrerzentrierten Unterricht geprägt (vgl. Hirsch 2017). Darüber hinaus zeichnet sich die Zielgruppe der vorliegenden Studie dadurch aus, dass sie größtenteils bereits eine berufliche Ausbildung absolviert sowie bereits längere Berufserfahrung gesammelt haben. Gründe dafür sind etwa, dass berufliche Erfahrungen Voraussetzungen für einige der Studien darstellen und man die Ausbildung zur Berufsschullehrerin bzw. zum Berufsschullehrer in Österreich erst beginnen kann, wenn man bereits an einer Berufsschule angestellt ist. Viele dieser Studierenden haben im Zuge ihrer Ausbildungsbiografie selbst eine Lehre absolviert (vgl. PH OÖ 2021). Daher könnte ihr Verständnis von Unterrichten durch ein Meister-Schüler-Verhältnis geprägt sein. Bedenkt man zusätzlich die Dauer der aktiven Tätigkeit im Erstberuf vor einem Wechsle in den Schuldienst (siehe Abschnitt 3.1), lässt sich vermuten, dass die Zielgruppe durch ihre eigenen schulischen Erfahrungen eher instruktionsorientiert sozialisiert sein könnte und in weiterer Folge die eher hierarchischen Strukturen der Berufswelt auch auf das Klassenzimmer überträgt. Das spräche für transmissiven Unterricht, bei dem die Lehrperson im Zentrum steht und auch hierarchisch übergeordnet ist.

Bezüglich der Überzeugungen zum Lernen könnte man annehmen, dass durch die umfangreiche berufliche Erfahrung, innerhalb derer Verstehen eine wichtige Rolle spielt, ein verständnisorientiertes Lernen am ehesten den Überzeugungen der Bachelorstudierenden entspricht.

Jedoch könnte auch das reaktive Verständnis von Lernen eine hohe Zustimmung erhalten, da die Studierenden in ihrer momentanen Situation die berufliche Tätigkeit an der Schule mit dem Studium vereinbaren müssen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass dies als Doppelbelastung wahrgenommen wird und insbesondere Inhalte im Studium, die nicht sofort in der Schule anwendbar sind, als praxisfern klassifiziert werden. Daraus würde folgen, dass ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen bei dieser Zielgruppe die geringste Zustimmung aufweist.

Folgende Hypothesen werden deshalb anhand der vorliegenden Daten analysiert:

- Angehende Lehrkräfte der Berufsbildung tendieren stärker zu transmissiven Überzeugungen als zu einer konstruktivistischen Überzeugung.
- Angehende Lehrkräfte der Berufsbildung tendieren stärker zu einer verständnisorientierten Lernüberzeugung als zu einer konstruktivistischen Überzeugung.

3.2 Stichprobe

Die Befragung wurde im Jahr 2016 online durchgeführt. Die Stichprobe besteht aus 128 Bachelorstudierenden im Bereich der Berufspädagogik an einer Pädagogischen Hochschule in Österreich.

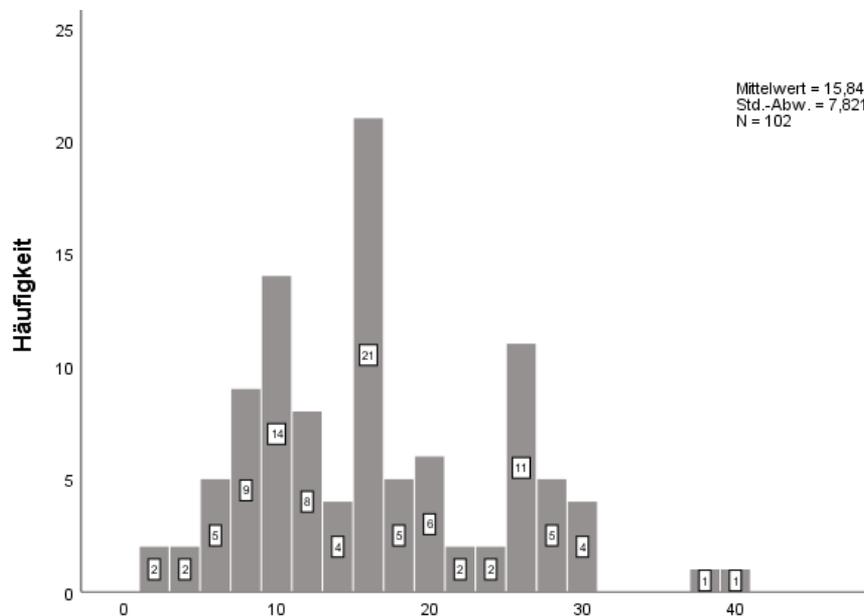


Abbildung 1: Meine Berufserfahrung beträgt in Jahren (n=102)

Etwa gleich viele Studierende aus dem ersten und dem dritten Semester nahmen an der Befragung teil. Konkret waren es 51,59 % (65) aus dem ersten und 48,41 % (61) aus dem dritten Semester. 102 Studierende geben an, bereits vor Beginn des Studiums eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen und anschließend Berufserfahrung gesammelt zu haben. Dabei beträgt diese, wie in Abbildung 1 dargestellt, im Durchschnitt 15,84 Jahre (SD = 7,821), wobei

zwei Studierende über 35 Jahre Berufserfahrung vorweisen können. Um die Anonymität der Befragung zu gewährleisten, konnten keine weiteren Daten (wie etwa die Fächerwahl) erhoben werden.

3.3 Items und Skalen

Die Daten wurden mithilfe von bereits erprobten Instrumenten von Kauper et al. (2012) erhoben. Die Bewertung der Items erfolgte anhand einer vierstufigen Skala, wobei eins eine niedrige Zustimmung und vier eine hohe Zustimmung kennzeichnet. Zur weiteren Analyse wurden die Skalenmittelwerte berechnet. Zuvor wurden die einzelnen Faktoren anhand der klassischen Testtheorie analysiert. Im Rahmen der Befragung wurden u. a. Überzeugungen in Bezug auf Lernen und Lehren erhoben (vgl. Kauper et al., 2012). Diese Skala wurde angewendet, da aufgrund der Diversität der Fächer der Studierenden im Bereich Berufspädagogik keine fachspezifischen Skalen eingesetzt werden konnten und es sich bei den Skalen von Kauper et al. (2012) um professionell entwickelte, validierte und gut dokumentierte Erhebungsinstrumente handelt, die im Rahmen der PaLea-Studie eingesetzt und (weiter)entwickelt wurden. Die Kennwerte der Items sind in Tabelle 1 zu finden.

Für die Überzeugungen zum Lehren und Lernen wurden drei Skalen eingesetzt. Lernen als reaktives Konzept erfasst ein negatives Konzept von Lernen, wobei Lernen als Zwang, Anstrengung, Verpflichtung, Arbeiten oder Büffeln empfunden wird. Lernen als konstruktivistisches Konzept kann als positive Veränderung zusammengefasst werden und umfasst Beschreibungen wie „sich entwickeln“, „Spaß haben“, „sich verändern“ oder „entscheiden“. Lernen als verständnisorientiertes Konzept rückt das Verstehen, Erkennen und Begreifen des Lehrstoffes ins Zentrum (vgl. Kauper et al. 2012, 11ff).

Die von Kauper et al. (2012, 14ff) entwickelten Items zu transmissivem und konstruktivistischem Unterricht beschreiben die zwei grundlegenden Überzeugungen zum Unterrichten. Bei der transmissiven Vorstellung ist die Lehrperson die primär handelnde Akteurin und gibt das Wissen weiter, während bei der konstruktivistischen Überzeugung die Lernenden Wissen selbstständig erarbeiten und von der Lehrperson dabei unterstützt werden (vgl. Schlichter 2012, 1).

4 Ergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden zuerst die Ergebnisse zu den Überzeugungen zum Lehren und Lernen dargestellt und anschließend die Ergebnisse der Korrelationsanalyse beschrieben.

4.1 Überzeugungen zum Lehren und Lernen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage „Welche lerntheoretischen Überzeugungen weisen die Bachelorstudierende im Bereich Berufsbildung auf?“ wurden die Items einer test-theoretischen Analyse unterzogen und Kennwerte wie Mittelwert, Standardabweichung und Skalenhomogenität berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Das Cronbachs Alpha der Skalen liegt Großteils nahe bei bzw. größer als 0,7 was auf eine zufriedenstellende Reliabilität schließen lässt und somit eine Skalenbildung zulässt (vgl. Eckstein 2012, 302).

Im Sinne der Konstruktvalidierung wurden auch Items der Studie TALIS eingesetzt (vgl. Hofmann 2010). In jener Studie wird der Begriff Einstellung verwendet und in traditionelle und konstruktivistische Einstellung differenziert.

Skala	Beispielitems	n	MW	SD	α
Lernen: reaktiv	Wie sehr ähneln die folgenden Begriffe Ihrer Vorstellung von Lernen? Frustriert sein, sich zwingen, verpflichtet sein	8	2,32	0,48	0,709
Lernen: konstruktivistisch	Erfahrungen machen, entscheiden, Problemlösen	7	3,19	0,42	0,679
Lernen: verständnisorientiert	Verstehen, Erkennen, Begreifen	3	3,55	0,49	0,680
Lehren: transmissiv	Wie sehr ähneln die folgenden Begriffe Ihrer Vorstellung von Unterrichten? An die Tafel schreiben, Referieren, Vormachen	8	2,87	0,45	0,686
Lehren: konstruktivistisch	Ermutigen, Begleiten, Zulassen	7	3,56	0,42	0,824

Tabelle 1: Items zur Messung lerntheoretischer Überzeugungen nach Kauper et al. (2012) (vierstufige Likert-Skala 1 = niedrige Zustimmung, 4 = hohe Zustimmung)

Als eine traditionelle Einstellung wird ein lehrerzentrierter Unterricht beschrieben, bei dem die Lehrkraft außerdem für Ruhe und Störungsfreiheit im Klassenzimmer sorgt. Als konstruktivistische Einstellung wird ein schülerzentrierter Unterricht beschrieben, bei dem der Lehrperson eine unterstützende Rolle zukommt und die Lernenden aktiv in die Unterrichtsgestaltung eingebunden sind (vgl. Hofmann 2010, 53). Ein valides Konstrukt der Skalen liegt also vor, wenn diese beiden Faktoren mit den korrespondierenden Faktoren der PaLea-Studie korrelieren. Tatsächlich kann eine hohe signifikante Korrelation zwischen der konstruktivistischen Unterrichtsüberzeugung und konstruktivistischen Lehreinstellung/-haltung ($r = 0,588$; $p < 0,01$) so-

wie eine mittlere Korrelation zwischen der transmissiven Unterrichtsüberzeugung und der traditionellen Lehrereinstellung/-haltung ($r = 0,371$; $p < 0,01$) berichtet werden. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die verwendeten Skalen die jeweiligen Überzeugungen valide erheben. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, zeigt sich über alle Skalen hinweg eine Standardabweichung um 0,4. Das lässt auf ein relativ homogenes Antwortverhalten schließen. Der Mittelwert der Skalen liegt gerundet zwischen 2,3 (Lernen als reaktives Konzept) und 3,6 (Lehren als konstruktivistisches Konzept).

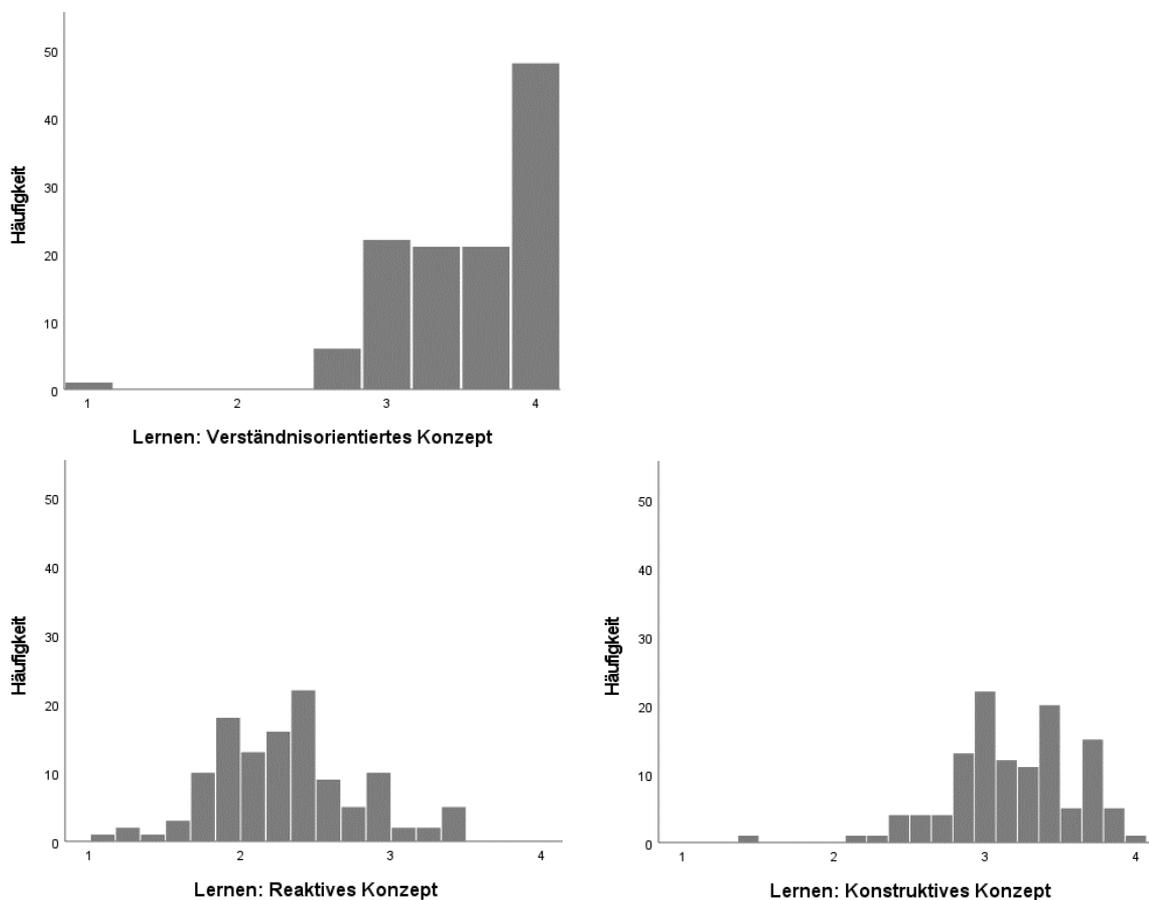


Abbildung 2: Histogramme zu den Überzeugungen in Bezug auf Lernen (n=119)

Die Ergebnisse in Abbildung 2 zeigen deutlich, dass das verständnisorientierte Konzept von Lernen bei den Befragten am meisten Zustimmung erlangt. Diese Bedeutung zeigt sich auch im Mittelwert, der beim verständnisorientierten Konzept bei 3,55 der vierstufigen Skala liegt. Im Urteil der Zielgruppen erfährt auch Lernen als konstruktivistisches Konzept eine hohe Zustimmung. Mit einem Ergebnis von 3,19 liegt der Mittelwert hier nur geringfügig unter jenem des verständnisorientierten Konzeptes. Wie in der Abbildung gut erkennbar, betrachtet nur ein

vergleichsweise geringer Teil der Studierenden Lernen als reaktives Konzept. Mit einem Mittelwert von 2,32 liegt die durchschnittliche Zustimmung fast einen Skalenpunkt unter dem Relevanzurteil zu den alternativen Ansichten. Trotzdem gibt hier es auch Personen, die größtenteils zustimmen. Die Hypothese „Angehende Lehrkräfte der Berufsbildung tendieren stärker zu einer verständnisorientierten Lernüberzeugung als zu einer konstruktivistischen Überzeugung.“ kann somit auf deskriptiver Ebene bestätigt werden.

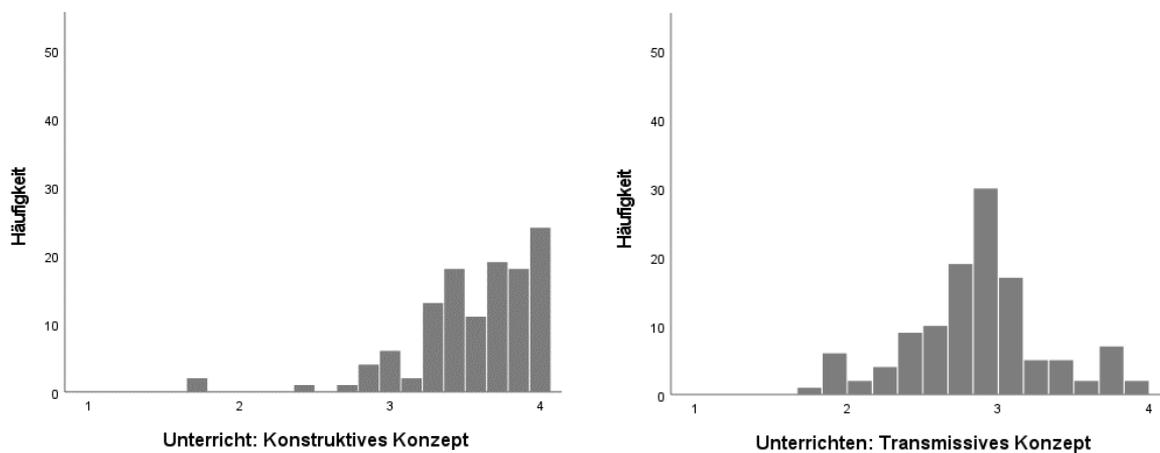


Abbildung 3: Histogramme zu den Überzeugungen in Bezug auf Unterrichten

Aus Abbildung 3 lässt sich entnehmen, dass bei den Überzeugungen zum Unterricht eine stärkere Zustimmung zum konstruktivistischen als zum transmissiven Konzept vorliegt. Mit einem Mittelwert von 3,56 liegt die durchschnittliche Zustimmung mehr als einen Skalenpunkt über jenem des transmissiven Konzepts. Wiewohl man aus den Ergebnissen ableiten kann, dass das konstruktivistische Konzept eher Zustimmung seitens der Studierenden erfährt, darf dennoch nicht übersehen werden, dass der Mittelwert von 2,87 beim transmissiven Konzept ebenfalls jenseits der theoretischen Skalenmitte liegt und daher beide Konzepte im Prinzip Zustimmung finden. Die Hypothese „Angehende Lehrkräfte der Berufsbildung tendieren stärker zu einer transmissiven Überzeugungen als zu einer konstruktivistischen Überzeugung.“ kann anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

4.2 Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen in Bezug auf Lehren und Lernen

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage „Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen?“ wurden Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt. Zur Interpretation des Korrelationskoeffizienten

werden die den Sozialwissenschaften gängigen Werte nach Cohen (1988, 83) herangezogen: geringe Korrelation bei $r \leq 0,10$, mittlere Korrelation bei $r < 0,30$ und hohe Korrelation bei $r < 0,50$.

Eine transmissive Unterrichtsüberzeugung korreliert signifikant mit allen abgefragten Überzeugungen zu Lernen. Eine mittlere Korrelation zeigt sich zwischen der transmissiven Unterrichtsüberzeugungen und einer Zustimmung Lernen als reaktives Konzept. Geringe, jedoch auch signifikante, Zusammenhänge lassen sich zwischen Lehren als transmissives Konzept und den verständnisorientierten bzw. den konstruktivistische Lernüberzeugungen feststellen. Eine konstruktivistische Unterrichtsüberzeugung korreliert nur mit zwei der drei erhobenen Überzeugungen zum Lernen. Keine signifikante Korrelation zeigt sich zwischen der konstruktiven Unterrichtsüberzeugung und der reaktiven Lernüberzeugung. Mittlere (nahezu hohe) Korrelationen lassen sich zwischen der konstruktivistischen Überzeugung zu Unterricht und der verständnisorientierten und konstruktivistischen Lernüberzeugung feststellen.

Interessant scheint auch die Betrachtung der Korrelationen innerhalb der lerntheoretischen Überzeugungen. Zwischen den Überzeugungen zu Unterricht lässt sich eine mittlere Korrelation feststellen. Eine hohe signifikante Korrelation zeigt sich auch zwischen Lernen als verständnisorientierte Überzeugung und Lernen als konstruktivistische Überzeugung.

	Unterricht: transmissiv	Unterricht: konstruktivistisch	Lernen: reaktiv	Lernen: verständnisorientiert	Lernen: konstruktivistisch
Unterricht: transmissiv	1				
Unterricht: konstruktivistisch	0,335**	1			
Lernen: reaktiv	0,343**	-0,048	1		
Lernen: verständnisorientiert	0,231*	0,485**	-0,044	1	
Lernen: konstruktivistisch	0,184*	0,483**	0,157	0,612**	1
*p < 0,05; **p < 0,01					

Tabelle 2: Korrelationen zwischen lerntheoretischen Überzeugungen (n = 119)

5 Diskussion und Implikationen

Ein Teil der in Kapitel 2 postulierten Vorannahmen konnte durch die Untersuchungsdaten belegt werden. Bei den Überzeugungen in Bezug auf Lernen zeigt sich, dass – wie angenommen

– das verständnisorientierte Konzept die höchste Zustimmung aufweist. Danach folgen das konstruktivistische Konzept und das reaktive Konzept, das hinsichtlich der durchschnittlichen Zustimmung an letzter Stelle steht. Dies entspricht den eingangs angeführten Annahmen. Vergleicht man die vorliegenden Ergebnisse mit den im Skalenhandbuch zur Verfügung gestellten Werten von Mathematiklehrkräften im ersten Semester des Bachelorstudiums, so zeigen sich hier kaum Unterschiede zwischen den Stichproben (vgl. Kauper et al. 2012, 11ff).

Die eingangs formulierte Annahme, dass die transmissive Unterrichtsüberzeugung durchschnittlich eine stärkere Zustimmung erfährt, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht bestätigen. Die Befragten tendieren stärker zum konstruktivistischen als zum transmissiven Unterrichtskonzept, wobei durchschnittlich beide Konzepte Zustimmung erfahren. Vergleicht man die Ergebnisse wiederum mit den bereitgestellten Normwerten, zeigt sich, dass die Studierenden der Berufspädagogik zwar etwas stärker dem transmissiven Konzept zustimmen als die angehenden Mathematiklehrkräfte. Beim konstruktivistischen Konzept erscheint die durchschnittliche Zustimmung beider Gruppen aber wieder sehr ähnlich (vgl. Kauper et al. 2012, 15ff).

Ein interessantes Ergebnis bei den Korrelationsanalysen ist, dass die transmissive Unterrichtsüberzeugung einen mittleren Zusammenhang mit der konstruktivistischen Überzeugung aufweist. Dies ist überraschend, da eine lehrerzentrierte Unterrichtsgestaltung in der Berufspraxis oftmals als Gegensatz zu eher schülerzentrierten Ansätzen betrachtet wird. Vergleicht man diese Erkenntnisse mit früheren Studien, zeigt sich die volle Ambivalenz dieses vermeintlichen Gegensatzes. Kauper et al. (2012, 17) veröffentlichen in ihrem Skalenhandbuch die Korrelationen der Subskalen, hier zeigt sich sowohl bei Bachelorstudierenden ($r = 0,26$, $p < 0,01$) als auch bei Masterstudierenden ($r = 0,26$, $p < 0,01$) eine signifikante Korrelation, die bei einem vergleichbaren Wert liegt wie in der vorliegenden Studie. Im Gegensatz dazu stellte Schlichter (2012, 157) bei einer Erhebung bei Lehramtsstudierenden an einer deutschen Universität keine Korrelation fest und schließt daraus, dass es sich um unabhängige Konstrukte handelt. Weißeno et al. (2013, 74) wiederum berichten von einer starken negativen Korrelation zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen bei Referendarinnen und Referendaren im Fach Politik. Auch in der Untersuchung von Voss et al. (2011, 244) ergab sich eine negative Korrelation zwischen konstruktivistischer und transmissiver Orientierung – gemessen bei Mathematiklehrkräften. Die Ergebnisse zeigen außerdem eine bessere Passung eines zweifaktoriellen Modells gegenüber eines einfaktoriellen Modells. Basierend auf diesen Befunden stellen die Autorinnen und Autoren fest: „Konstruktivistische Orientierung und transmissive Orientierung lassen sich somit nicht als Extrempole einer Dimension

beschreiben und stellen keine sich ausschließenden gegensätzlichen Kategorien dar, sondern es handelt sich eher um zwei distinkte, negativ korrelierte Dimensionen“ (Voss et al. 2011, 244). Laut Kunter und Pohlmann (2009, 271) zeigen vor allem empirische Befunde bei Lehrpersonen mit dem Fach Mathematik oder Naturwissenschaften, dass eine Präferenz für eine Überzeugung besteht, jedoch merken sie auch an, dass „es durchaus möglich ist, dass eine Person beide Positionen gleichzeitig vertritt und je nach Situation unterschiedliche Gewichtungen legt.“ Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass im Unterricht oft ein Wechsel zwischen konstruktivistischen und transmissiven Unterrichtsansätzen nötig ist, um unterschiedliche Lehrziele zu erreichen. Eine parallele Existenz von konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen scheint unter diesem Gesichtspunkt sinnvoll (vgl. Weißeno et al. 2013, 75). Diese „funktionale Balance“ kann entscheidend für den Unterrichtserfolg sein (vgl. Voss et al. 2011, 249). Auch mit Blick auf die spezielle Situation der Studierenden im Bereich Berufspädagogik erscheint diese Erklärung sinnvoll. Die angehenden Lehrkräfte sind einerseits gefordert bereits in vielen, unterschiedlichen Fächern zu unterrichten, wobei sie hier vermutlich auf eine eher transmissive Lehrpraxis stoßen. Parallel dazu absolvieren sie das Bachelorstudium an der Pädagogischen Hochschule und werden dort mit einem breiteren Methodenrepertoire konfrontiert, das auch konstruktivistische Ansätze beinhaltet, deren Anwendung von den Hochschullehrkräften auch durchaus eingefordert wird.

Die Überzeugungen in Bezug auf Lernen zeigen, dass das verständnisorientierte Konzept gefolgt von dem konstruktivistischen Konzept am ehesten mit den persönlichen Überzeugungen der Studierenden übereinstimmt. Trotzdem gibt es auch Zustimmung zum Faktor Lernen als reaktives Konzept. Dieses Konzept beschreibt Lernen als ein primär negativ behaftetes Konzept und kann somit, insbesondere für angehende Lehrkräfte, als problematisch angesehen werden. Dies kann auch als Auftrag an die Lehrerbildung verstanden werden, die Studierenden mit Hilfe verschiedener Reflexionsangebote dabei zu unterstützen, die eigenen Beliefs zu hinterfragen. Dabei ist unter anderem die Frage entscheidend, ob diese Ambivalenz eher durch eigene schulische Erfahrungen, durch das Lehrangebot im Studium oder aber durch die tägliche Berufspraxis hervorgerufen wird. Davon wird es auch abhängen, wohin der Fokus der Reflexion gelegt werden soll bzw. welche Interventionen seitens der Lehrenden allenfalls nötig sind. Womöglich lässt sich diese negative Sicht auf Lernen aber bereits damit erklären, dass ein großer Teil der Befragten das Studium berufsbegleitend absolviert. Für angehende Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer ist das beispielsweise auch gar nicht anders möglich. Somit stellt das Lernen an der Hochschule für diese Zielgruppe anscheinend eine nicht unbedeutende Zusatzbelastung dar. In weiterführenden Untersuchungen sollte daher der

Frage nachgegangen werden, welche Zusammenhänge zwischen der reaktiven Sicht auf Lernen und dem Belastungserleben der Studierenden existieren.

Wir möchten auch anregen, in zukünftigen Forschungsprojekten die Studierenden selbst stärker in den Erkundungsprozess einzubinden. Gerade Studentinnen und Studenten, die über langjährige Berufserfahrung verfügen, zeigen häufig eine starke Fixierung auf die (eigene) Berufspraxis, während empirisch-wissenschaftliche Erkenntnisse vergleichsweise weniger Beachtung erfahren. Forschendes Lernen könnte sowohl die Vertrautheit mit der Wissenschaft erhöhen als auch den Studierenden die Möglichkeit einräumen, konstruktivistische Unterrichtsgestaltung selbst aktiv zu erleben – und hoffentlich schätzen zu lernen.

Ob nun durch eine Beteiligung an Forschungsprozessen oder durch andere Methoden, jedenfalls sollte die Lehrerbildung dafür Sorge tragen, dass angehende Lehrkräfte die Effekte eines eher konstruktivistischen bzw. verständnisorientierten Unterrichts aktiv erleben können. Das könnte mithelfen, eine einseitige Fixierung auf transmissiven Unterricht zu überwinden.

Die Zielgruppe der vorliegenden Studie ist sehr divers. So nahmen an der Befragung Studierende der Berufspädagogik teil, die ganz unterschiedliche Fächer an Berufsschulen bzw. berufsbildenden höheren Schulen unterrichten. Aus diesem Grund wäre es für zukünftige Forschungsvorhaben sinnvoll, einen stärkeren Fokus auf eine Gruppe von Studierenden bzw. Lehrkräfte zu legen. Eine mögliche Subgruppe wären etwa die (angehenden) Lehrkräfte von wirtschaftlichen Fächern. Eine stärkere Detailbetrachtung böte die Möglichkeit, auch fachspezifische Überzeugungen näher zu beleuchten. Alternativ könnte der Fokus auch stärker auf Schultypen (z. B. Berufsschulen vs. technisch-gewerbliche berufsbildende Vollzeitschulen) gerichtet werden, um auf diese Weise dem Einfluss einer allfälligen „Kultur des Schultyps“ nachzuspüren.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J./ Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520. Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Braun, E./ Hannover, B. (2009): Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In: Meyer, M. A./ Prenzel, M./ Hellekamps, S. (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9., Wiesbaden, 277-291. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_18
- Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Aufl., Hillsdale.
- Dubberke, T./ Kunter, M./ McElvany, N./ Brunner, M./ Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22 (34), 193-206. Online: <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Eckstein, P. P. (2012): Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler, 7. Aufl., Wiesbaden.
- Girardet, C./ Berger, J.-L. (2018): Factors Influencing the Evolution of Vocational Teachers' Beliefs and Practices Related to Classroom Management during Teacher Education. In: Australian Journal of Teacher Education, 43 (4), 138-158. Online: <https://eric.ed.gov/?id=ej1177408>
- Hirsch, J. (2017): Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. In: Die Hochschullehre, 3, 1-16. Online: https://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_hirsch.pdf
- Hofmann, F. (2010): Lehrereinstellungen und Lehrmethoden. Wodurch unterscheiden sich Lehrpersonen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung? In: Schmich, J./ Schreiner, C. (Hg.): Talis 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive, Bifie-Report, Bd. 4, Graz, 51-62.
- Kauper, T./ Retelsdorf, J./ Bauer, J./ Rösler, L./ Möller, J./ Prenzel, M. et al. (2012): PaLea-Panel zum Lehramtsstudium: Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes, 1. Welle; Herbst 2009. Online: <https://mediatum.ub.tum.de/1480234> (01.12.2021).
- Kunter, M./ Pohlmann, B. (2009): Lehrer. In: Wild, E./ Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/Heidelberg, 261-282. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Mathies, R. (2013): Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrer*innenbildung. Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42 (3), 48-51.
- Mathies, R./ Welte, H. (2015): Die Ausbildung von Berufsschullehrer*innen in Österreich. Auf dem Weg zur (akademischen) Professionalisierung – eine notwendige Herausforderung für die Zukunft. In: Wissenplus, 14-15 (1), I–VIII.
- Nespor, J. K. (1985): The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: Final Report of the Teachers Beliefs Study (University of Texas at Austin. R&D Center for Teacher Education). Austin. Online: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2491> (01.12.2021).

- Neuweg, G. H./ Mayr, J. (2018): Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktivismus und Konstruktivismus. In: *bwp@-Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Österreich Spezial Beiträge zum 12. Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-14. Online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/wipaed-at1/neuweg-mayr> (01.12.2021).
- PH OÖ (Pädagogische Hochschule Oberösterreich) (2021): Die Besonderheiten der Berufspädagogik. Online: <https://ph-ooe.at/berufspaedagogik-1> (01.12.2021).
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332. Online: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Reusser, K./ Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./ Bennewitz, H./ Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., Münster, 643-661.
- Rokeach, M. (1980): *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco.
- Schlichter, N. (2012): *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen. Online: <https://pdfs.semanticscholar.org/f02d/024df73889801c98ce610ce2ee6180d61346.pdf> (01.12.2021).
- Seifried, J. (2006): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Seifried, J./ Abel, J. (Hg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*, Münster, 109-127.
- Staub, F. C./ Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355. Online: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Voss, T./ Kleickmann, T./ Kunter, M./ Hachfeld, A. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann, U./ Krauss, S./ Neubrand, M. (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster, 235-258.
- Warwas, J./ Rausch, A. (2017): Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse. In: Seifried, J./ Seeber, S./ Ziegler, B. (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*, Opladen et al., 143-158.
- Weißeno, G./ Weschenfelder, E./ Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In: Besand A. (Hg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*. Schwalbach, 68-77.