

 **bwp@ Österreich Spezial** | September 2018


**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Georg Hans NEUWEG & Johannes MAYR

(Universität Linz)

**Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung
kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von
Instruktivismus und Konstruktivismus**

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/neuweg_mayr_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchler, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktivismus und Konstruktivismus

Abstract

Im didaktischen Schrifttum werden regelmäßig eine „instruktivistische“ und eine „konstruktivistische“ unterrichtsmethodische Grundeinstellung kontrastiert. Vielfach gilt der Konstruktivismus dabei als vorzugswürdig. Der Beitrag geht der Frage nach, welche Einstellung österreichische BWL-Lehrkräfte vertreten, und referiert Daten zum Zusammenhang zwischen der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung mit einer Reihe anderer Variablen. Dabei kann ein aus anderen Untersuchungen bekannter Befund repliziert werden: Instruktivistische und konstruktivistische Einstellungen können in ein und derselben Person koexistieren. Die im Schrifttum häufig unterstellte Vorzugswürdigkeit einer konstruktivistischen Grundeinstellung kann durch die vorliegende Untersuchung nur durch moderate positive Zusammenhänge mit der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgegenstand gestützt werden.

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Im didaktischen Schrifttum werden beharrlich zwei „subjektive didaktische Theorien“ (Patry/Gastager 2002), „Paradigmen des Lehrens und Lernens“ (Dubs 2009), „prototypische Vorstellungen von Lehr-Lern-Arrangements“ (Biedermann/Steinmann/Oser 2015), „Grundorientierungen zu Lehren und Lernen“ (Seifried 2009) oder „Perspektiven in der Gestaltung von Lernumgebungen“ (Seidel/Reiss 2014) gegeneinander in Stellung gebracht. Die Bezeichnungen für diese bereits in der seinerzeitigen Kontroverse zwischen Bruner und Ausubel (Bruner 1981; Ausubel/Novak/Hanesian 1981) deutlich konturierten „Unterrichtsphilosophien“ bzw. didaktischen „Glaubensbestände“ (Biedermann/Steinmann/Oser 2015) variieren: „konstruktivistisch“ vs. „instruktionsorientiert“ (Neuweg 2003; Seifried 2009), „konstruktivistisch“ vs. „traditionell“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Patry/Gastager 2002), „konstruktivistisch“ vs. „kognitivistisch“ (Seidel/Reiss 2014), „konstruktionsorientiert“ vs. „transmissionsorientiert“ (Blömeke/Müller/Felbrich/Kaiser 2008, Biedermann/Steinmann/Oser 2015), „Lernen als Konstruieren“ vs. „Lernen als Abbilden“ (Posch/Schneider/Mann 1983), „cognitive constructivist orientation“ vs. „direct-transmission view“ (Staub/Stern 2002), „indirekte“ vs. „direkte Instruktion“, „Ermöglichungsdidaktik“ vs. „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold 2003; Schübler 2003), „lernerorientiert“ vs. „lehrerorientiert“ (Seifried 2009), „Ameisenhaufen-Modell“ vs. „Sonnenbrand-Modell“ des Lernens (Haller 1980), „Subjektivismus“ vs. „Objektivismus“ (Dubs 2009).

Im Folgenden verwenden wir für die beiden Orientierungen die Bezeichnungen konstruktivistisch und instruktivistisch und bezeichnen das solcherart Angesprochene als **unterrichtsmethodische Grundeinstellung**. Es handelt sich dabei um grundlegende, mutmaßlich miteinander verwobene und relativ stabile Vorstellungen über die Art und Weise, in der Menschen lernen, über das Ausmaß und die Direktheit des Einflusses der Lehrkraft auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, über die Funktion der Lehrkraft im Unterricht und über wirkungsvolle Formen der Unterrichtsgestaltung. Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung weitet sich zu einer didaktischen Grundeinstellung, soweit sie auch Vorstellungen über die wesentlichen Ziele von Unterricht und über das Wesen des Lerngegenstandes einschließt.

Eine konstruktivistische Orientierung ist im Kern durch die Auffassung gekennzeichnet, dass Lernende ihr Wissen und Können aktiv erarbeiten (konstruieren); die Lehrkraft fungiert dabei vorrangig als Berater und Begleiter. Aus instruktivistischer Sicht dagegen sollte die Lehrkraft den Lehr-Lern-Prozess stark steuern, den Lehrstoff darbieten und kleinschrittig durch das Lernprogramm führen, um möglichst intensive und fehlerlose Abbildungs- und Abstraktionsvorgänge im Lerner hervorzurufen. Tabelle 1 kontrastiert die beiden Einstellungen detailliert.

Tabelle 1: **Merkmale der konstruktivistischen bzw. instruktivistischen Orientierung**

	Konstruktivistische Orientierung	Instruktivistische Orientierung
Wesen des Lernvorganges	Lernen als Konstruieren, selbständiges Explorieren und Entdecken („Ameisenhaufen-Modell“), nicht-linear, in Sprüngen, Fehler unvermeidlich und lernförderlich; individuell unterschiedlich	Lernen als Abbilden, Zuhören, Beobachten und Nachahmen, rezeptiv („Sonnenbrand-Modell“), linear, vorhersagbar, standardisierbar und planbar
Lernsteuerung	Selbststeuerung durch die Lerner, Eigenverantwortung	Lehrperson entscheidet über die Lerntätigkeiten der Lerner und steuert diese
Wesen der Lehrtätigkeit	Hilfestellung beim Selbstentdecken	Belehrung, Wissenstransport vom Lehrenden zum Lernenden
Lehrerrolle	Lernkontexte modellieren, anregen, begleiten, beraten	vermitteln, anleiten, führen
Hauptaufgaben der Lehrkraft	Konstruktion komplexer, lebensnaher, sinnstiftender Problemsituationen, an und in denen gelernt wird; Annäherung der Lern- an die Verwendungssituation; modeling, coaching, fading	saubere fachliche Einarbeitung, Zergliederung des Lerngegenstandes in kleine Einheiten, Teilzielbildung, systematische Reihung, klare Präsentation, Vereinfachung auf das Generelle, Üben und Rückmelden in kleinen Schritten
Bevorzugte Sozial- und Aktionsformen	handlungsorientierte Methoden, Einzel-, vor allem aber Gruppenarbeit	Frontalunterricht, Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Verfahren, enge Fragen
Aufgaben	komplexe Lehr-Lern-Arrangements, realistische, unstrukturierte Probleme, authentische Situationen	vereinfachte Aufgaben, wohlstrukturierte Probleme, kleinschrittige Übungen
Schülerbeteiligung	umfassende Beteiligung bei Zielformulierung, Reflexion, Bewertung von Prozess und Produkt	gering
Wissensbild	Wissen ist subjektiv, weil die Verhältnisse in der Welt immer	Wissen beschreibt die objektiven Verhältnisse in der Welt; durch Experten objektiv und

	subjektiv konstruiert sind; Probleme lassen sich mit unterschiedlichen Wissens- und Fähigkeitsbündeln lösen; es gibt mehrere richtige Lösungen; Wissen ist ständigen Veränderungen unterworfen.	abschließend fixierbar; klar strukturiert
Evaluation	weniger das Ergebnis als vielmehr der Prozess ist Gegenstand der Beurteilung, formative Evaluation und Selbstevaluation sehr bedeutsam	Lernerfolgskontrolle ist von größter Bedeutung; Instruktion und Evaluation sind getrennt (summative Evaluation)
historische Ansätze	Reformpädagogik, entdeckendes Lernen, Projektmethode, problemorientiertes Lernen, situiertes Lernen, anchored instruction, cognitive apprenticeship, offener Unterricht, forschendes Lernen	kleinschrittiger fragend-entwickelnder Unterricht, programmierter Unterricht, kumulatives Lernen (Gagné), expository teaching (Ausubel), mastery learning (Bloom), Vier-Stufen-Methode der Arbeitsunterweisung, direct instruction

Bisweilen gilt die instruktivistische Orientierung als die ältere, traditionelle, die konstruktivistische als die neuere (vgl. bpsw. Patry/Gastager 2002, Blömeke/Müller/Felbrich/Kaiser 2008). Danach wäre zu vermuten, dass ältere und damit zugleich erfahrenere Lehrkräfte eher instruktionistisch orientiert sind, jüngere Lehrkräfte dagegen eher konstruktivistisch. Auch wäre anzunehmen, dass Lehrkräfte, die unabhängig von ihrem Alter generell offen für Neues sind (im Sinne des Persönlichkeitsmerkmals *Openness* aus dem Big-Five-Modell; McCrae & Costa, 2008), stärker der konstruktivistischen Sichtweise zuneigen als solche, die sich eher auf Bekanntes und Bewährtes stützen. Eine konstruktivistische Orientierung könnte auch mit dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion assoziiert sein. Konstruktivistische Lehr-Lernarrangements nämlich erfordern stärker als instruktivistische eine persönliche Auseinandersetzung der Lehrkraft mit den Schülerinnen und Schülern und stellen höhere interaktive Anforderungen.

Es wird postuliert, dass eine konstruktivistische Einstellung mit Blick auf die Lernleistung sowie das motivationale und emotionale Erleben der Schülerinnen und Schüler vorzugswürdig sei (vgl. bspw. Hartinger/Kleickmann/Hawelka 2006; Seifried 2009; Staub/Stern 2002). In jedem Falle ist zu vermuten, dass sich die unterrichtsmethodische Grundeinstellung auf das Unterrichtsarrangement und das Lehrerverhalten im Unterricht und damit auch auf das Lernverhalten und die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Lehrkraft und zum Lerngegenstand auswirkt.

Die „aus theoretischer Sicht eigentlich unvereinbaren Grundorientierungen“ (Seifried 2009, 196) „sehr konstruktivistisch“ und „sehr instruktivistisch“ werden häufig als Endpunkte eines Kontinuums aufgefasst (ebd., 60); Staub und Stern (2002) können diese Annahme auch empirisch bestätigen. Es gibt freilich auch empirisch begründete Zweifel an der Eindimensionalität der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung. Seifried (2009) kann instruktionistische und konstruktivistische Vorstellungen als unabhängige Faktoren identifizieren und findet als dritten Faktor noch die „Systematische Vermittlung von Grundkonzepten und Übung“. Cluster-

analytisch ergeben sich drei Gruppen von Lehrkräften: instruktivistisch orientierte Personen, konstruktivistisch orientierten Personen und Mischtypen mit gleichzeitig instruktivistischen und konstruktivistischen Vorstellungen. Auch bei Hartmann, Kleickmann und Hawelka (2006) erweist sich die unterrichtsmethodische Grundeinstellung als dreidimensional (instruktivistisch, konstruktivistisch, „sehr offener Lernbegriff“), wobei sich clusteranalytisch über die drei von Seifried aufgefundenen Gruppen hinaus noch eine vierte Gruppe mit niedrigen Ausprägungen sowohl des Instruktions-, als auch des Konstruktionsfaktors findet. Es kann also vermutlich durchaus sein, „dass in der wissenschaftlichen Forschung Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Theorien oder Paradigmen besteht, während in der Praxis Koexistenz von je entsprechenden Theorien bzw. Paradigmen festzustellen ist“ (Patry/Gastager 2002, 54).

2 Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund interessieren wir uns für die Beantwortung folgender Fragen:

- (1) Kann die unterrichtsmethodische Grundeinstellung österreichischer BW-Lehrkräfte eher als instruktivistisch oder eher als konstruktivistisch beschrieben werden?
- (2) Ist die unterrichtsmethodische Grundeinstellung eindimensional oder zerfällt sie in voneinander mehr oder weniger unabhängige Faktoren? Insbesondere: Können konstruktivistische und instruktivistische Einstellungen nebeneinander existieren?
- (3) Welche Beziehungen bestehen zwischen der relativ stabilen Persönlichkeit der Lehrkräfte („Big Five“: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) und ihrer vermutlich ebenfalls eher stabilen unterrichtsmethodischen Grundeinstellung? Sind – beispielsweise – offenere Person auch offener für „innovative“ unterrichtsmethodische Ansätze?
- (4) Hängt die unterrichtsmethodische Grundeinstellung mit dem Alter und der Dauer der Lehrerfahrung dergestalt zusammen, dass instruktivistische Orientierungen bei älteren bzw. erfahreneren Lehrkräften stärker vertreten sind?
- (5) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung und dem Lern- und Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Einstellung zum Unterrichtsfach und zur Lehrkraft? Insbesondere: Ist eine konstruktivistische Einstellung mit ausgeprägteren Tiefenlernstrategien und weniger ausgeprägtem Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler assoziiert?

3 Methode

3.1 Instrumente

Zur Messung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung haben wir einen Fragebogen entwickelt (Fragebogen zur Messung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung, FUGE;

Neuweg et al. 2005; vgl. auch Dißlbacher-Fink/Hemetsberger 2005). Er besteht aus 20 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = starke Ablehnung, 5 = starke Zustimmung). Elf Items drücken eine konstruktivistische Grundeinstellung aus (z. B. „Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert.“; „Fehler machen fördert den Lernfortschritt.“); neun Items drücken eine instruktivistische Grundeinstellung aus (z. B.: „Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen.“; „Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist.“).

Die Lehrerpersönlichkeit wurde durch den NEO-PI-R (Angleitner/Ostendorf 2004) sowohl durch Lehrer- als auch durch Schülereinschätzung erhoben. Der folgenden Darstellung liegen die Lehrerselbsteinschätzungen zugrunde.

Die Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einerseits und zu Hause andererseits sowie ihr Problemverhalten im Unterricht wurden durch mehrere jeweils aus drei Items bestehende Kurzskalen sowohl durch Lehrer- als auch durch Schülerelbsteinschätzung erfasst: Einprägungsstrategien (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht versuche ich, mir alles Neue gut einzuprägen.“), Elaborationsstrategien (Itembeispiel: „Wenn ich zuhause für BWL lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.“), Anstrengung und Ausdauer (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht gebe ich nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig ist.“), Aggression (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht mache ich provozierende Bemerkungen.“), Unruhe (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht drehe ich mich zu den Mitschülern, um mit ihnen zu plaudern.“), Abschalten (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht bin ich mit meinen Gedanken woanders.“), und offene Regelverletzung (Itembeispiel: „Im BWL-Unterricht komme ich zu spät.“). Ebenfalls durch jeweils aus drei Items bestehende Skalen wurden die Einstellung zum Unterrichtsfach (Itembeispiel: „Ich bin froh, dass wir dieses Fach haben.“) und zur Lehrkraft (Itembeispiel: „Bei ihm/ihr macht mir das Lernen Spaß.“) gemessen. Die Reliabilitäten der Kurzskalen liegen im Median bei .82. und – mit einer Ausnahme (s. Anm. zu Tab. 5) – in der Spannweite zwischen .50 und .95.

3.2 Stichprobe

Die Befragung fand an 16 Handelsakademien in Oberösterreich und im angrenzenden Teil Niederösterreichs statt. Es wurden sämtliche Lehrkräfte des Faches Betriebswirtschaft eingeladen, sich mit einer ihrer Klassen an der Studie zu beteiligen. Die Stichprobe bestand letztlich aus N = 105 Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen und 2.252 Schülerinnen und Schülern. Die Erhebung erfolgte in den Jahren 2006 bis 2018 im Rahmen von Diplomarbeiten zu unterschiedlichen Themenstellungen, wobei die Studierenden sich aus einer gemeinsamen Datenbasis bedienen konnten, zu deren Zustandekommen sie jeweils auch selbst beigetragen haben.¹

¹ Wir danken Karin Berger, Michaela Dißlbacher-Fink, Melitta Duschlbauer, Sabine Enzenebner, Sabrina Hanser, Sabine Häusler, Eva-Maria Hemetsberger, Nina Holzinger, Regina Peyrl, Doris Prandstätter, Rentate Raab, Stefanie Rabengruber, Helene Rieger und Martina Voura für die Erhebung und Überlassung der Daten.

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe

Stichprobenumfang	105, davon 55 % weiblich
Alter in Jahren (Spannweite)	28 bis 63 (Md = 42)
Unterrichtserfahrung in Jahren (Spannweite)	1 bis 37 (Md = 9)
Schulstufen (Spannweite)	9 bis 13

Ein Vergleich der Daten aus den voll- und den teilerfasster Schulen gibt Anlass zur Annahme, dass die Studie für BWL-Lehrkräfte der Region repräsentativ ist. Die Schulstufen 10 bis 12 sind gleich stark vertreten, die Schulstufe 9 ist etwas unterrepräsentiert. Die Schulstufe 13 ist deutlich seltener vertreten; aufgrund der Reifeprüfung endet das Unterrichtsjahr hier früher und die Lehrkräfte waren aus diesem Grund seltener in der Lage oder wegen der Prüfungsvorbereitung weniger geneigt, mit diesen Klassen an einer Befragung teilzunehmen.

Dem Charakter einer Erkundungsstudie folgend wurde für die Skalenanalyse ein exploratives Verfahren gewählt und – auch dort, wo aufgrund theoretischer Überlegungen die Formulierung gerichteter Hypothesen möglich wäre – das Signifikanzniveau zweiseitig festgelegt.

4 Ergebnisse

4.1 FUGE: Antwortverhalten, Skalenqualität und Skalendimensionalität

Die Antworten der Lehrkräfte streuen stark. Bei zwölf Items umfasst die Antwortspannweite fünf, bei acht Items vier von fünf Skalenstufen. Die mittlere Zustimmung über alle Items hinweg liegt bei 3.65 und damit über dem Skalenmittelwert von 3.0; die mittlere Zustimmung zu den instruktivistischen Aussagen (3.64) entspricht jener zu den konstruktivistischen Aussagen (3.66). Es zeigen sich beträchtliche Mittelwertunterschiede zwischen den Items, die von 2.26 bis 4.53 reichen (vgl. Tab. A im Anhang).

Wenn man – nach Umpolung der instruktivistischen Items – alle 20 Items zu einer Skala „Konstruktivistische Grundorientierung“ zusammenzufassen versucht, erweist sich diese als inhomogen. Trotz der hohen Zahl an Items erreicht Cronbach's Alpha nur .583, und selbst wenn man zwei Items ausscheidet, die auch aus theoretischer Sicht vergleichsweise schlecht diskriminieren (k06, k20), beträgt Alpha lediglich .600. Das legt die Annahme nahe, dass der Fragebogen eine mehrfaktorielle Struktur aufweist.

Die Ergebnisse einer ersten explorativen Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium liefert acht allerdings inhaltlich teilweise schwer interpretierbare unabhängige Faktoren. Erst die Beschränkung auf zwei Faktoren erlaubt eine eindeutige Interpretation der Faktoren als Konstruktions- bzw. Instruktionsorientierung (vgl. Tab. B im Anhang). Eine Person kann demnach theoriekonform konstruktivistisch oder instruktivistisch antworten, aber auch beide Einstellungen gleichzeitig oder keine der beiden zeigen.

Bildet man aus den Items, die auf dem jeweiligen Faktor mit mindestens 0.3 laden, Skalen, so zeigt sich für die dann aus neun Items bestehende Konstruktivismus-Skala eine gerade noch

akzeptable Reliabilität (Alpha = .681), für die dann aus sechs Items bestehende Instrukтивismus-Skala ist die Reliabilität allerdings sehr niedrig (Alpha = .494). Den folgenden Ergebnissen liegt daher nur die Konstruktivismusskala zugrunde.

4.2 Lebensalter, Lehrpraxis, Persönlichkeit und unterrichtsmethodische Grundeinstellung

Die folgende Tabelle zeigt die Höhe der Korrelationen des Lebensalters, der Lehrpraxis und der fünf Persönlichkeitsdimensionen mit der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung. Weil einige Lehrkräfte den Persönlichkeitsfragebogen NEO-PI-R nicht bearbeitet haben, liegen den berichteten Korrelationen nur 93 Datensätze zugrunde.

Tabelle 3: **Lebensalter, Lehrpraxis, Big Five und unterrichtsmethodische Grundeinstellung**

	Konstruktivismus
Lebensalter	-.212*
Lehrpraxis in Jahren	-.218*
Neurotizismus	-.096
Extraversion	.341**
Offenheit	.282**
Verträglichkeit	.083
Gewissenhaftigkeit	.199

N = 93 bzw. 105; Pearson-Korrelationen, * $p < .05$, ** $p < .01$ (zweiseitig)

Es zeigen sich signifikante mittlere Korrelationen der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung mit Extraversion (Facetten: Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger, Frohsinn) und Offenheit (Facetten: O. für Phantasie, O. für Ästhetik, O. für Gefühle, O. für Handlungen, O. für Ideen, O. des Werte- und Normensystems). Ältere und damit in der Regel auch berufserfahrenere Lehrkräfte sind weniger konstruktivistisch orientiert.

4.3 Zusammenhänge der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung mit verschiedenen Kriteriumsvariablen

Eine konstruktivistische Grundeinstellung der Lehrkraft ist mit einer positiven Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Fach signifikant assoziiert (dieser Zusammenhang bleibt auch bei Ausparialisierung der Einstellung zur Lehrkraft signifikant). Signifikante Beziehungen zur Einstellung zur Lehrkraft zeigen sich nicht (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: **Unterrichtsmethodische Grundeinstellung und Einstellung zur Lehrkraft bzw. zum Fach**

	Konstruktivismus
Einstellung zur Lehrkraft	.157
Einstellung zum Fach	.265**

N = 105; Pearson-Korrelationen, ** p < .01 (zweiseitig)

Überraschende Zusammenhangsmuster zeigen sich für das Lern- und Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler insbesondere im Vergleich zwischen Lehrer- und Schülersicht (vgl. Tab. 5). Während konstruktivistischer eingestellte Lehrkräfte weniger Problemverhalten und vor allem ein aktiveres, insbesondere elaborierendes Lernverhalten wahrnehmen, beschreiben sich die Schülerinnen und Schüler konstruktivistischer eingestellter Lehrkräfte nicht signifikant anders als die Schülerinnen und Schüler weniger konstruktivistisch eingestellter Lehrkräfte.

Tabelle 5: **Unterrichtsmethodische Grundeinstellung und Lern- sowie Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler**

Konstruktivismus und ...	Lehrersicht	Schülersicht
Einprägungsstrategien im Unterricht	.306**	.081
Einprägungsstrategien zuhause	(.038)	-.039
Elaborationsstrategien im Unterricht	.525**	.118
Elaborationsstrategie zuhause	.393**	.134
Anstrengung im Unterricht	.364**	.058
Anstrengung zuhause	.338**	-.001
Aggression	-.030	.025
Unruhe	-.079	.036
Abschalten	-.279**	-.041
offene Regelverletzung	-.213*	-.065

N = 105; Pearson-Korrelationen, * p < .05, ** p < .01 (zweiseitig); Zusammenhang zur Lehrereinschätzung der „Einprägungsstrategien zuhause“ aufgrund mangelnder Skalenreliabilität nicht interpretierbar

5 Zusammenfassung und Diskussion

(1) In der Stichprobe lässt sich insgesamt keine Präferenz für eine der beiden Grundorientierungen erkennen. Die mittlere Zustimmung zu den instruktivistischen Items einerseits und zu den konstruktivistischen Items andererseits ist – bei großen Unterschieden in der mittleren Zustimmung zu einzelnen Items – praktisch gleich hoch und liegt über der mittleren Skalenstufe.

(2) Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung erweist sich in der vorliegenden Untersuchung als mehrdimensional, wobei sich eine Beschreibung durch zwei unabhängige Faktoren – Konstruktivismus und Instrukivismus – besonders aufdrängt. Dieser Befund stützt die von Patry und Gastager so genannte Koexistenzhypothese, derzufolge Lehrkräfte offenbar auch beide Paradigmen zugleich als sinnvoll wahrnehmen (oder ablehnen) können (Patry/Gastager 2002, 59). Unter anderem folgende Gründe können dafür maßgeblich sein:

- Einstellungen müssen nicht konsistent sein. Im Anschluss an ein konstruktivistisch orientiertes Weiterbildungsprogramm mag sich beispielsweise zeigen, „dass die Lehrer nicht die ‚alte‘ (‚traditionelle‘) durch die ‚neue‘ (‚konstruktivistische‘) Didaktik ersetzen, sondern dass sie über beide Paradigmen nebeneinander verfügen, allerdings ohne sie aufeinander zu beziehen. [...] D. h. die Lehrer sind sich zwar der Gegensätze zwischen den beiden Ansätzen bewusst, es bereitet ihnen aber keine Probleme, sie nebeneinander als sinnvoll wahrzunehmen.“ (Patry/Gastager 2002, 59).
- Für die meisten aus den Grundorientierungen jeweils ableitbaren Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung kann gezeigt werden, dass sie die Qualität des Unterrichts verbessern – und dies gilt für beide Grundorientierungen. So ist die Wirksamkeit von direkter Instruktion ebenso unbestritten wie Strukturiertheit als Merkmal guten Unterrichts, während auf der anderen Seite kognitive Aktivierung oder Autonomie als lern- und motivationsförderlich gelten. Deshalb kann der Übergang vom Instruktions- zum Konstruktionsparadigma nicht einfach als wissenschaftliche oder persönliche Fortschrittsgeschichte dargestellt werden. Eher muss eine kompetente Lehrkraft beiden Orientierungen etwas abgewinnen können und sie als komplementär auffassen (vgl. ähnlich Biedermann/Steinmann/Oser, 2015; Dubs 1995, 2009, 24; Lipowsky 2015; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Seidl/Reiss 2014; Weinert 1996). Einerseits muss sie in der Lage sein, die Angemessenheit im Einzelfall genauer zu bestimmen. Dazu gibt der Stand der Forschung durchaus Auskunft. Lerner mit geringen Vorkenntnissen, geringerer intellektueller Leistungsfähigkeit, geringerer Selbstregulationsfähigkeit und höherer Ängstlichkeit profitieren eher von instruktionsorientiertem Unterricht, im Falle reichhaltigerer Vorkenntnisse, höherer intellektueller Leistungsfähigkeit, größerer Selbständigkeit und geringerer Ängstlichkeit sind konstruktivistische Lehr-Lern-Arrangements eher angezeigt. Geht es um den Erwerb und das Verständnis konzeptuellen Wissens, sind eher instruktivistische Verfahren angezeigt, steht der Erwerb von Anwendungs-, Analyse- oder Problemlösefähigkeit im Vordergrund, müssen Konstruktionsleistungen in offenerer Lernumgebung ermöglicht und stimuliert werden. Besonders erfolgversprechend sind Lehr-Lern-Settings, in denen der konstruktivistische Aspekt des Entdeckenlassens mit den instruktivistischen Aspekten von Lehrerunterstützung und Strukturierung verschränkt werden (Lipowsky 2015, 73 f.). Freiräume im Unterricht und Strukturierungsmaßnahmen bilden daher keine Gegensätze. Beispielsweise zeigt sich in einer Studie von Hartinger, Kleickmann und Hawelka, dass konstruktivistisch orientierte Grundschullehrkräfte sogar besonders häufig explizit einen Überblick über einen neuen Abschnitt geben (Hartinger/Kleickmann/Hawelka 2006, 119).

- Skalen zur Erfassung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung messen möglicherweise in erheblichem Maße auch didaktischen Optimismus. Lehrkräfte, die an ihre Selbstwirksamkeit glauben und ein positives Schülerbild haben, werden vermutlich beiden Orientierungen etwas abgewinnen können, andere Lehrkräfte werden an der Wirksamkeit eines wie auch immer gestalteten Unterrichts vermutlich mehr oder weniger stark zweifeln.
- Betrachtet man die Liste der dem Schrifttum entnommenen Merkmale näher, nach denen sich die beiden Paradigmen unterscheiden sollen (vgl. Tab. 1), so fällt auf, dass es sich bei den damit angesprochenen Facetten um voneinander durchaus auch mehr oder weniger unabhängige Aspekte handeln könnte. So muss etwa ein partizipationsorientierter Führungsstil nicht zwingend mit einem Hang zu lebensnahen Aufgaben einhergehen und letzterer wiederum nicht mit einer eher unsystematischen, „nicht-linearen“ Unterrichtsgestaltung.

Eine stereotypisierende Unterscheidung von Lehrkräften in „Instruktivisten“ und „Konstruktivisten“ ist daher problematisch.

(3) Ältere und berufserfahrenere Lehrkräfte sind weniger konstruktivistisch orientiert. Extravertierte Personen sind tendenziell konstruktivistischer eingestellt. Dies könnte der Tatsache geschuldet sein, dass extravertierte Personen aktiver und kontaktfreudiger sind als introvertierte, was wiederum eine dynamisch-interaktive Unterrichtsgestaltung nahelegt. Auch offene Personen sind tendenziell konstruktivistischer eingestellt. Vermutlich fällt konstruktivistischer Unterricht einer Lehrperson leichter, die aufgeschlossen ist für ungewöhnliche Handlungsalternativen, für neue Ideen und für unterschiedliche Normen und Werte – auch bei ihren Schülerinnen und Schülern. Die Zusammenhänge sind nicht sonderlich stark, verweisen aber dennoch darauf, dass dem hochschuldidaktischen Bemühen um innovativen Unterricht durch relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale Grenzen gesetzt sein könnten.

(4) Die im Schrifttum häufig unterstellte Vorzugswürdigkeit einer konstruktivistischen unterrichtsmethodischen Grundeinstellung kann durch die vorliegende Untersuchung nur durch moderate positive Zusammenhänge mit der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsgegenstand eindeutig gestützt werden. Zwar beschreiben konstruktivistisch eingestellte Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler als aktiv mitarbeitende, anstrengungsbereite Tiefenlerner. Der Zusammenhang lässt sich freilich aus den Schülerelbsteinschätzungen nicht bestätigen. Möglicherweise drückt sich jedoch in der günstigeren Wahrnehmung des Schülerverhaltens durch konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte zumindest eine generell positivere Einstellung gegenüber den Schülerinnen und Schülern aus, welche indirekt nicht nur der Unterrichtsgestaltung, sondern auch dem Lernertrag zu Gute kommen könnte.

Literatur

Angleitner, A./Ostendorf, F. (2004): NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Göttingen.

Ausubel, D./Novak, J./Hanesian, H. (1981): Psychologische und pädagogische Grenzen des entdeckenden Lernens. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim, 30-44.

Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, 14-36.

Biedermann, H./Steinmann, S./Oser F. (2015): „Glaubensbestände und Glaubenswandel“: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33, H. 1, 46-68.

Blömeke, S./Müller, C./Felbrich, A./Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Blömeke, S./ Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster, 219-246.

Bruner, J. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim, 15-27.

Dißbacher-Fink, M./Hemetsberger, E. (2005): Die Auswirkung der Lehrer/innen/persönlichkeit auf die unterrichtsmethodische Grundeinstellung. Linz: Unveröff. Diplomarbeit.

Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 6, 889-903.

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2., vollst. Neubearb. Aufl. Zürich.

Haller, H.-D. (1980): Lernmethoden statt Lehrmethoden! Zur lernorientierten Organisation des Lernens. In: Arbeit und Lernen (a + l) 2, H. 10-10a, 3-9.

Hartinger, A./Kleickmann, T./Hawelka, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, H. 1, 110-126.

Lipowsky, F. (2015): Unterricht. In: E. Wild/J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, 69-105.

McCrae, R. R./Costa, P. T. jr (2008): The five-factor-theory of personality. In: John, O. P./Robins, R. W./ Pervin, L. A. (Eds.): Handbook of personality. New York, 159-181.

Neuweg, G. H. (2003): Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. Ein fiktives Streitgespräch. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 51, H. 2, 293-299.

Neuweg, G. H./Dißbacher-Fink, M./Hemetsberger, E./Mayr, J. (2005): Fragebogen zur Erhebung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung (FUGE). Linz.

Patry, J.-L./Gastager, A. (2002): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern: Der Übergang von der Idiographie zur Nomothetik. In: Mutzeck, W./Schlee, J./Wahl, D. (Hrsg.):

Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim, 53-78.

Posch, P./Schneider, W./Mann, W. (1983): Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. 3., überarb. Aufl. Wien.

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, F. E./ Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 355-403.

Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen). Baltmannsweiler, 76-97.

Seidel, T./Reiss, K. (2014): Lerngelegenheiten im Unterricht. In: T. Seidel/A. Krapp (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, 253-275.

Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M.

Staub, F. C./Stern, E. (2002): The Nature of Teacher's Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-Experimental Evidence from Elementary Mathematics. In: Journal of Educational Psychology 94, 344-355.

Weinert, F. E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10, H. 1, 1-12.

Anhang

Tabelle A: **FUGE**

	M	SD
k01 Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen. (-)	3.80	.965
k02 Fehler machen fördert den Lernfortschritt.	4.11	.698
k03 Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist. (-)	2.98	.866
k04 Schüler lernen am besten, wenn man sie vom Einfachen zum Komplexen führt. (-)	4.23	.800
k05 Unterschiedliche Schüler benötigen unterschiedliche Zugänge zum Lehrstoff.	4.44	.587
k06 Der Lehrer trägt die Verantwortung für den Lernerfolg. (-)	2.96	.887
k07 Hausaufgaben sollen vor allem dem Erkenntnisgewinn dienen, weniger dem Automatisieren von Fertigkeiten.	3.12	1.016
k08 Guter Unterricht braucht keine Noten.	2.26	1.092
k09 Schüler benötigen ausführliche Anleitung dazu, wie Anwendungsprobleme zu lösen sind. (-)	3.61	.826
k10 Es ist wichtig, die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen.	3.17	1.033
k11 Bestimmte Lerninhalte eignen sich wenig für Diskussion. (-)	3.88	.968
k12 Ohne Wissensbasis machen Aufgaben wenig Sinn. (-)	4.21	.793

k13	Vieles kann man durch die Aneignung von Regeln und Prinzipien nicht lernen, man braucht eigene Erfahrung.	3.73	.880
k14	Es ist wichtiger, den Schülern Raum zum selbständigen Denken zu geben als ihnen Wissen zu vermitteln.	3.65	.888
k15	Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht. (-)	4.53	.821
k16	Schüler können betriebswirtschaftliche Zusammenhänge in der Regel nicht selbst entdecken. (-)	2.52	.972
k17	Der Lernprozess ist genauso wichtig wie das Ergebnis des Unterrichts.	4.01	.740
k18	Es ist günstig, wenn Aufgaben verschiedene Lösungsansätze zulassen.	4.08	.874
k19	Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert.	3.47	.785
k20	Aufgaben in der Schule sollen den späteren Verwendungssituationen im Leben möglichst ähnlich sein.	4.22	.772

N = 105; (-) = Item umzupolen, wenn es als Indikator für Konstruktivismus verwendet werden soll

Tabelle B: Ergebnisse der Faktorenanalyse

		Komponente	
		1	2
k18	Es ist günstig, wenn Aufgaben verschiedene Lösungsansätze zulassen	.650	
k05	Unterschiedliche Schüler benötigen unterschiedliche Zugänge zum Lehrstoff	.595	
k10	Es ist wichtig, die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen	.592	
k19	Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert	.576	
k14	Es ist wichtiger, den Schülern Raum zum selbständigen Denken zu geben als ihnen Wissen zu vermitteln	.531	
k13	Vieles kann man durch die Aneignung von Regeln und Prinzipien nicht lernen, man braucht eigene Erfahrung	.522	
k17	Der Lernprozess ist genauso wichtig wie das Ergebnis des Unterrichts	.473	
k16	Schüler können betriebswirtschaftliche Zusammenhänge in der Regel nicht selbst entdecken	-.425	
k02	Fehler machen fördert den Lernfortschritt	.385	
k07	Hausaufgaben sollen vor allem dem Erkenntnisgewinn dienen, weniger dem Automatisieren von Fertigkeiten		
k04	Schüler lernen am besten, wenn man sie vom Einfachen zum Komplexen führt		.701
k15	Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht		.600
k12	Ohne Wissensbasis machen Aufgaben wenig Sinn		.555
k11	Bestimmte Lerninhalte eignen sich wenig für Diskussion		.457
k08	Guter Unterricht braucht keine Noten		-.395
k09	Schüler benötigen ausführliche Anleitung dazu, wie Anwendungsprobleme zu lösen sind		.374
k03	Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist		
k01	Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen		

Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Die Items k20 und k06 wurden nicht einbezogen. Sie beeinträchtigen die Homogenität der Gesamtskala und diskriminieren zwischen den Orientierungen auch aus theoretischer Sicht nicht gut. k20 kann für einen Instrukтивisten in einem berufsorientierten Fach wie BWL zustimmungsfähig sein, k06 angesichts der Mitverantwortung des Schülers für den Lernerfolg ablehnungswürdig.

Zitieren dieses Beitrags

Neuweg, G. H./Mayr, J. (2018): Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktivismus und Konstruktivismus. In: *bwp@Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/neuweg_mayr_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Die Autoren



a.Univ.-Prof. Dr. GEORG HANS NEUWEG

Johannes Kepler Universität Linz/
Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik
Altenberger Straße 69, 4040 Linz

georg.neuweg@jku.at

www.wipaed.jku.at



Univ.-Prof. i. R. Dr. JOHANNES MAYR

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung
Sterneckstraße 15, 9010 Klagenfurt

johannes.mayr@aau.at

<https://ius.aau.at/>