

## Profil 10:

### Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung

Digitale Festschrift  
für **SUSAN SEEBER**



**Philine KREBS<sup>1</sup>, Hanna MEINERS<sup>1</sup>, Dagmar SCHNEIDER<sup>1</sup>, Patrick GEISER<sup>1</sup>, Carolin GEISER<sup>1</sup>, Robin BUSSE<sup>2</sup>, Christian MICHAELIS<sup>1</sup>, Luke ZIMMERMANN<sup>1</sup>**

(<sup>1</sup>Universität Göttingen, <sup>2</sup>Technische Universität Darmstadt)

**Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im wirtschaftspädagogischen Studium**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/profil10\\_seeber/krebs\\_etal\\_profil10.pdf](https://www.bwpat.de/profil10_seeber/krebs_etal_profil10.pdf)

in

**bwp@ Profil 10** | November 2024

**Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung**

Hrsg. v. **Christian Michaelis, Robin Busse, Eveline Wuttke & Bärbel Fürstenau**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

**PHILINE KREBS<sup>1</sup>, HANNA MEINERS<sup>1</sup>, DAGMAR SCHNEIDER<sup>1</sup>,  
PATRICK GEISER<sup>1</sup>, CAROLIN GEISER<sup>1</sup>, ROBIN BUSSE<sup>2</sup>, CHRISTIAN  
MICHAELIS<sup>1</sup>, LUKE ZIMMERMANN<sup>1</sup>**

(<sup>1</sup>Universität Göttingen, <sup>2</sup>Technische Universität Darmstadt)

---

## **Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im wirtschaftspädagogischen Studium**

---

### **Abstract**

Eine kompetenzorientierte Berufsbildung erfordert qualifizierte Lehrkräfte mit einschlägigem Professionswissen und unterrichtlichen Überzeugungen. Diese Überzeugungen, ob transmissiv oder konstruktivistisch ausgerichtet, regulieren das Lehrhandeln und darüber das Angebot entsprechender unterrichtlicher Lehr-Lernarrangements. Bereits die erste Phase der Lehramtsausbildung, das Studium, sollte daher besonders in den (fach-)didaktischen Studienteilen Angebote zur Förderung von Lehr-Lern-Überzeugungen anbieten. Anzunehmen ist, dass eine kompetenzorientierte Auseinandersetzung der Studierenden mit handlungs- und problemorientierten Ansätzen simulationsgestützter Lernumwelten zu einer Veränderung ihrer Überzeugungen über die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements in Richtung konstruktivistischer Unterrichtsdesigns beitragen kann. Am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen wird gezeigt, wie konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen im wirtschaftspädagogischen Studium gefördert werden können. Vertieft wird dazu ein im Masterstudiengang verortetes Projektseminar vorgestellt, in dem die Studierenden über die Organisation, Planung und Durchführung von Planspielen als simulationsgestützte Lehr-Lernmethode mit Schüler:innen Gelegenheit zur Analyse und Planung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzepten bekommen. Um einen Einblick in die Ausprägung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften zu erhalten, wurden mittels eines querschnittlichen Erhebungsdesigns 69 Studierende aus unterschiedlichen wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen befragt. Die empirischen Befunde der deskriptiven Analysen liefern vorsichtige Hinweise dafür, dass das wirtschaftspädagogische Studium an der Universität in Göttingen und insbesondere das vertieft dargestellte Projektseminar einen Beitrag zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen leisten kann. Auffällig sind die Befunde zu Studierenden im fortgeschrittenen Masterstudium, bei denen sich ein Rückgang in den konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen andeutet, der auf den vielzitierten „Praxisschock“ zurückgeführt werden könnte.

---

### **Development of constructivist beliefs about teaching and learning of prospective teachers in business education studies**

---

Competence orientation in vocational education and training requires qualified teachers with relevant professional knowledge and teaching beliefs. These beliefs, whether transmissive or constructivist, influence teachers' actions and thus the provision of appropriate teaching-learning arrangements. The first step in teacher education should therefore offer potential for the (further) development of beliefs about teaching and learning, particularly in study modules about teaching methodology and didactic. It can be assumed that a competence-oriented confrontation of students with action- and problem-oriented

approaches to simulation-based learning environments can contribute to a development of their beliefs about the design of teaching-learning arrangements in the direction of constructivist teaching concepts. The example of the Georg-August-Universität Göttingen is shown how constructivist teaching-learning convictions can be promoted in business education programs. In depth, a project seminar located in the Master's programme is presented in which students are offered the opportunity to analyze and plan constructivist teaching-learning concepts through the organization, planning and implementation of simulation games as a simulation-based teaching-learning method with students. The empirical findings of the descriptive analyses provide cautious indications that the business education program at the University of Göttingen and in particular the project seminar described in depth can contribute to the promotion of constructivist teaching-learning convictions of prospective commercial teachers. The findings on students in the advanced Master's program are striking, as they indicate a decline in constructivist teaching-learning convictions, which could be attributed to the much-cited "practice shock".

**Schlüsselwörter:** *konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen, angehende kaufmännische Lehrkräfte, Wirtschaftspädagogik, Professionalisierung des Bildungspersonals beruflicher Bildung*

**Keywords:** *teacher beliefs, prospective commercial teachers, business education, teacher professionalisation*

## 1 Problemstellung

Eine kompetenzorientierte Ausrichtung beruflicher Bildungsprozesse setzt einschlägig qualifizierte Lehrkräfte voraus. Als Teil der professionellen Handlungskompetenz sind für unterrichtliches Lehrhandeln neben dem fachlichen, pädagogischen und (fach-)didaktischen Wissen auch unterrichtliche Überzeugungen, die als handlungsleitend angesehen werden (Fives/Buehl 2012, 478), von Bedeutung (vgl. Seifried 2006). Obwohl der Forschungsstand zu den Auswirkungen von Lehr-Lern-Überzeugungen ein uneinheitliches Bild zeigt (vgl. Fives/Gill 2015), verweist eine Vielzahl von Studien auf einen Einfluss von Lehr-Lern-Überzeugungen auf die Planung und hierbei besonders die Auswahl von Methoden und das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht (Dubberke et al. 2008; Klieme/Vieluf 2009; Pauli/Reusser/Grob 2007; Vieluf/Klieme 2011). Zusätzlich wurde mehrfach bestätigt, dass sich speziell konstruktivistische Überzeugungen von Lehrkräften positiv auf den Lernprozess und -erfolg der Schüler:innen auswirken (Seifried 2010; Staub/Stern 2002; Dubberke et al. 2008; Hartinger et al. 2006; Peterson et al. 1989)<sup>1</sup>. Daher wird angenommen, dass konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen die Bereitschaft

---

<sup>1</sup> Die Effektstärken liegen im geringen bis mittelstarken Bereich. Stern und Staub (2002, S. 352) konnten nachweisen, dass ein Lernzuwachs im Bereich mathematischer Textaufgaben in Klassen von Lehrkräften mit konstruktivistischer Grundorientierung im Vergleich zu Klassen mit transmissiv orientierten Lehrkräften besteht. Die Effektstärken sind mit  $r = 0.12$  ( $p < 0.05$ ; für Additions-Subtraktionsaufgaben) und  $r = 0.11$  ( $p < 0.01$ ; für Multiplikations-Divisionsaufgaben) eher gering ausgeprägt. Peterson et al. (1989, S. 27) hingegen hat einen positiven Zusammenhang zwischen dem Problemlöseerfolg von Lernenden und konstruktivistischer Unterrichtsausrichtung mit einer mittleren Effektstärke ( $r = 0.32$ ;  $p < 0.05$ ) nachweisen können.

zur Umsetzung konstruktivistisch angelegter Unterrichtsdesigns, die dem in den Lehrplanvorgaben kodifizierten Lernfeldansatz entsprechen und für die Realisierung eines problem- und handlungsorientierten Unterrichts maßgeblich sind, beeinflussen können.

Daran anknüpfend sollte der universitäre Teil der Lehrkräfteausbildung<sup>2</sup> nicht nur auf die Adressierung von Professionswissen abzielen, sondern auch zur Förderung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen beitragen (Seifried 2015). Obwohl Überzeugungen grundsätzlich als relativ stabile Dispositionen verstanden werden, sind Professionalisierungsprozesse bedeutsam für die Förderung von (konstruktivistisch orientierten) Lehr-Lern-Überzeugungen (Fives/Buehl 2012). Insbesondere angehende Lehrkräfte sollten dazu befähigt werden, ihre über die eigene Lernbiografie geprägten und zumeist recht allgemeinen Lehr-Lern-Überzeugungen (kritisch) zu reflektieren und zu erweitern. Eine Spezifizierung dieser Überzeugungen kann im Rahmen des Studiums durch eine kompetenzorientierte professionelle Fortentwicklung des (fach-)didaktischen Wissens- und Handlungsrepertoires und die Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns erfolgen (Fives et al. 2015). Um eine Veränderung bzw. Festigung bestehender Lehr-Lern-Überzeugungen mit Blick auf eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen (Levin 2015, 49 f.), ist die hochschuldidaktische Einbindung von Angeboten des handlungs- und problemorientierten Lehrens und Lernens insbesondere in den (fach-)didaktischen Studienteilen der (wirtschaftspädagogischen) Lehrkräfteausbildung erforderlich.

Ein traditionsreicher wirtschaftspädagogischer Forschungs- und Studienstandort befindet sich an der Georg-August-Universität in Göttingen. Besonderen Stellenwert in der Ausgestaltung des wirtschaftspädagogischen Studienangebots nimmt die Theorie-Praxis-Verknüpfung ein. So wird in den wirtschaftspädagogischen Modulen die Anbindung von wissenschaftlichen Studienteilen an authentische, quasi-authentische und simulierte Handlungssituationen angestrebt, indem Lehrende Studiumwelten konstruieren, in denen die Problemorientierung und Situiertheit des Lernens als hochschuldidaktische Leitprinzipien umgesetzt werden. Speziell die (fach-)didaktischen Studienangebote zielen auf die Entwicklung eines breiten theoretisch reflektierten unterrichtlichen Handlungs- und Wissensrepertoires der Studierenden ab. Der Erprobung und Reflexion konstruktivistischer Lehr-Lern-Kontexte kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu.

Anknüpfend an die aufgezeigte Relevanz der Förderung (konstruktivistischer) Lehr-Lern-Überzeugungen in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung werden im vorliegenden Beitrag zwei grundlegende Fragen in den Blick genommen:

- (1) Wie können die konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften im wirtschaftspädagogischen Studium gefördert werden?

---

<sup>2</sup> Die Lehrkräfteausbildung setzt sich streng genommen aus drei Phasen zusammen. Die universitäre Ausbildung, die sich aus dem Bachelor- und Masterstudium zusammensetzt, wird als erste Phase bezeichnet. Diese unterliegt wie die zweite Phase, dem Vorbereitungsdienst (auch Referendariat genannt), staatlicher Regelungen. Diese beiden Phasen bilden mit einer Verknüpfung theoretischer und praxisbezogener Aspekte den Einstieg in die Lehrprofession. Die sich anschließende dritte und längste Phase besteht in der kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung während der Ausübung der beruflichen Qualifikation als Lehrkraft (KMK 2022).

- (2) Wie sind die konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen angehender kaufmännischer Lehrkräfte an verschiedenen Positionen im wirtschaftspädagogischen Studienverlauf an der Universität in Göttingen ausgeprägt?

## **2 Konzeptualisierung von Überzeugungen zum konstruktivistischen Lehren und Lernen**

Nach Baumert und Kunter (2006) bilden Überzeugungen (und Werthaltungen) eine Facette der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, die nicht dem professionellen Wissen untergeordnet ist, sondern sich auf der gleichen Ebene wie Wissen bewegt (ebd., 496). Die Autoren betrachten das Konstrukt in Form von epistemologischen Überzeugungen und stellen damit heraus, dass Überzeugungen einen eigenen Gegenstandsbereich adressieren. Darüber hinaus können sich Überzeugungen auf Personen (z. B. Lehrkräfte oder Schüler:innen), auf die Gestaltung von Unterricht (z. B. „traditioneller“ oder „moderner“ Unterricht), auf unterrichtsbezogene Kontextfaktoren (z. B. Rahmenbedingungen) und auf Unterrichtstechnologien (z. B. digitale Medien) beziehen (Reusser/Pauli 2014, 650; Geiser 2022, 55 f.).

Die Konzeptualisierung von Überzeugungen (im folgenden Absatz angelehnt an Geiser 2022, 57 ff.) stellt eine komplexe Herausforderung dar, da sie in verschiedenen Fachgebieten unterschiedlich verstanden wird und keine einheitliche Darstellung existiert (Fives/Buehl 2012, 473). Zu dem Begriff „Überzeugung“ besteht eine Vielzahl an Synonymen (z. B. Glauben, Meinen; Pajares 1992, 309). Die Herausforderung zeigt sich insbesondere bei dem Versuch, Überzeugungen von Wissen abzugrenzen. Einige Vertreter:innen argumentieren, dass Überzeugungen als eine Form von Wissen betrachtet werden könnten, während andere betonen, dass sie sich davon unterscheiden würden (Fives/Buehl 2012, 473; Kagan 1992, 65 ff.; Hermans/Braak/Keer 2008, 128; Green 1971). Ein wenig prominenter, aber durchaus hilfreicher Versuch einer Unterscheidung ist auf Kant zurückzuführen. Er stellt Wissen als ein „Fürwahrhalten“ und damit als ein relatives Konstrukt in den Mittelpunkt (Brüggen 1974, 1723). Für die Identifizierung von Überzeugungen ergibt sich aus dieser Argumentation das Problem, dass der Träger einer Überzeugung nicht unterscheiden kann, ob es sich um eine Überzeugung oder um Wissen handelt. Dies wird bei kollektiven Überzeugungen sichtbar, die von einer Subgruppe als Wissen getragen werden, da es stets zu einer gegenseitigen Bestätigung des Sachverhaltes innerhalb der Subgruppe kommt. Solche kollektiven Überzeugungen könnten unter Lehrkräften das in ihrer Subgruppe verteidigte „Wissen“ um die Überlegenheit eines „traditionellen“, auf die reine Wissensvermittlung ausgerichteten Unterrichts sein.

Überzeugungen von Lehrkräften, die die Unterrichtsgestaltung in den Blick nehmen, können z. B. transmissiv oder konstruktivistisch ausgerichtet sein (vgl. Seifried 2006; Weißeno/Weschenfelder/Oberle 2013). Transmissive Überzeugungen beschreiben Unterricht als einen Prozess der Wissensvermittlung (Weißeno/Weschenfelder/Oberle 2013), wobei die Lernenden eine primär rezeptive und damit eher passive Rolle einnehmen (Reinmann/Mandl 2006, 618f.). Die Lehrkräfte nehmen in diesem einseitigen Prozess der Wissensvermittlung hingegen eine aktive Rolle ein, die sich durch lehrerzentrierte Instruktionen auszeichnet. Konstruktivis-

tische Überzeugungen knüpfen an die heutige Idee von einem handlungs- und problemorientierten Unterricht (vgl. für Niedersachsen das Schulische Curriculum-BBS 2024) an, dem (gemäßigt) konstruktivistische Auffassungen über das Lehren und Lernen zugrunde liegen. Diese Sichtweisen wird dadurch charakterisiert, dass sie die Eigenaktivität der Lernenden und die Kontextbezogenheit des Lernens betonen (Reinmann/Mandl 2006, 625f.), wobei Lehrkräfte eher als Moderatoren bzw. Unterstützende agieren. Wissen wird nicht als eine abstrakte Substanz aufgefasst, sondern als Ergebnis eines aktiven Konstruktionsprozesses in einem konkreten Handlungsrahmen (Mandl/Gruber/Renkl 1995, 168; Reinmann/Mandl 2006, 626). Ansätzen, die sich an dieser stärker situiert ausgerichteten Vorstellung von einem Lehren und Lernen orientieren, ist gemein, dass sie die Anwendbarkeit des Gelernten fordern. Lernumgebungen sind dabei so zu gestalten, dass sich Instruktions- und Anwendungskontext möglichst ähneln (Mandl et al. 1995, 168ff.). Dies manifestiert sich darin, dass „an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen Problemstellungen gelernt wird (problemorientiertes Lernen). [...] Das Wissen wird also gleich in einem Anwendungskontext erworben und nicht in systematisch geordneter, jedoch anwendungsunspezifisch-abstrakter Weise wie im typischen traditionellen Unterricht“ (Renkl 1996, 87f.). Auf diese Weise soll dem Erwerb „trägen“ Wissens entgegengewirkt werden, das zwar vorhanden ist, in Situationen außerhalb des Lernkontextes jedoch nicht abgerufen werden kann (ebd. 1996). Neben der flexiblen Anwendung von Wissen zielen situierte Lernumgebungen auf die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und selbstgesteuertes Lernen ab (Reinmann/Mandl 2006, 627).

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass transmissive Überzeugungen eine eher traditionelle, fachsystematisch orientierte Wissensvermittlung mit stark lehrerzentrierten Instruktionen und konstruktivistische Überzeugungen schülerzentriertes Lehren und Lernen in handlungs- und problemorientierten Unterrichtsettings adressieren. Diese Überzeugungen können aber sowohl als Ablehnung als auch als Annahme der beiden didaktischen Ausrichtungen verstanden werden.

Die wenigen Studien zu Lehr-Lern-Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen liefern Hinweise dafür, dass transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen unter Lehrpersonen nicht selten sind (für einen Überblick: Seifried, 2010). Die Ergebnisse von Seifried (2009/2010) zeigen, dass etwa 50% der befragten Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen (n = 225) transmissive Überzeugungen teilen, wohingegen nur 25% der Lehrpersonen konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen aufweisen. Bei weiteren 25% der befragten Lehrkräfte liegt dagegen eine Mischung aus transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen vor. Studierende der Wirtschaftspädagogik (n = 96) wiesen dagegen stärker konstruktivistisch orientierte Lehr-Lern-Überzeugungen auf als die zuvor vorgestellten Lehrkräfte (Seifried 2009/2010).

Überzeugungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz wird darüber hinaus eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben (Geiser 2022, 65 ff.), die für die Gestaltung erfolgreicher Lehr-Lernarrangements sowie die Begleitung dieser in unterrichtlichen Szenarien unabdingbar sind. Die Überzeugung von bestimmten pädagogischen oder didaktischen Ansätzen ist ausreichend, um sie auch durchzuführen bzw. umzusetzen (vgl. Fives/Buehl 2012, 478). In Folge der eigenen Unterrichtserfahrungen, sei es als Schüler:in, Praktikant:in oder (Aushilfs-)

Lehrkraft, ist davon auszugehen, dass sich bereits erste unterrichtliche Überzeugungen zur Transmission und Konstruktion bei angehenden Lehrkräften entwickeln. Ebenfalls ist anzunehmen, dass aufgrund dieser Erfahrungen auch Überzeugungen zu der Frage existieren, was guter Unterricht sei (Weißeno/Weschenfelder/Oberle 2013, 70 f.). Diese bestehenden Überzeugungen über unterrichtliches Geschehen führen zu einer gefilterten Aufnahme neuen Wissens und erlebter Erfahrungen. Für die Ausbildung (und später auch Weiterbildung) von Lehrkräften spielen Überzeugungen vor allem dann eine Rolle, wenn davon auszugehen ist, dass die getragenen Überzeugungen das Lehrerhandeln nicht zu Gunsten eines guten Unterrichts beeinflussen. Vor diesem Hintergrund sollten obengenannte Überzeugungen zum Lehren und Lernen bereits in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung adressiert werden. Es stellt sich also die Frage, wie der Einfluss auf Lehr-Lern-Überzeugungen – auch in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung – begünstigt werden kann.

Das Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) beschreibt einen möglichen Veränderungsprozess als Wirkungskette zwischen alten und neuen Erfahrungen (Gregoire 2003, 164 ff.), welcher auch mit Blick auf die (Weiter-)Entwicklung sowie Festigung von Lehr-Lern-Überzeugungen im Professionalsierungsprozess von angehenden Lehrkräften von Bedeutung ist. Das Modell sieht drei Möglichkeiten der Veränderung vor: Eine echte Veränderung im Sinne einer Akkommodation, eine Einordnung in das bestehende Verständnis im Sinne einer Assimilation oder keine Veränderung. Entscheidend für den Veränderungsprozess ist die Frage, ob sich neue Erfahrungen im Einklang mit den bisherigen Erfahrungen befinden oder ob sie als eine Bedrohung angenommen werden (Geiser 2022, 65). Inwieweit sich eine echte Veränderung einstellt, hängt dem Modell zufolge auch davon ab, ob sich eine Person ausreichend motiviert und als fähig zur Umsetzung einer neuen Herausforderung wahrnimmt. Werden die motivationalen und kognitiven Grundvoraussetzungen als positiv genug eingeschätzt, besteht die Möglichkeit, dass es zu einer echten Veränderung, also einer Akkommodation kommt. Andernfalls ist es wahrscheinlicher, dass sich lediglich eine Assimilation und damit keine Veränderung (Gregoire 2003, 165 f.; Geiser 2022, 65), die sich günstig auf das Lehrerhandeln auswirken soll, einstellt.

### **3 Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen im wirtschaftspädagogischen Studium – ein Beispiel an der Universität in Göttingen**

#### **3.1 Ansatzpunkte zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen im wirtschaftspädagogischen Studienverlauf**

Das Studium der Wirtschaftspädagogik in Göttingen orientiert sich an dem Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). Im Kern geht es um die Förderung der individuellen Professionalität als Lehrkraft/Ausbildende für vielfältige Tätigkeitsfelder mit besonderem Schwerpunkt auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Dabei verteilen sich die Inhaltsbereiche „Theorien, Organisation, Strukturen beruflicher Bildung“, „Berufliches Lehren, Lernen und Entwickeln“, „Berufs- und Wirtschaftspädagogische Praxisfelder“, „Professionalisierung“ und „Forschungsmethoden“ auf elf

Pflicht- und vier Wahlmodule (von denen die Studierenden zwei Module absolvieren). Ein Überblick über die Struktur des Studiums kann der Abbildung 1 entnommen werden.

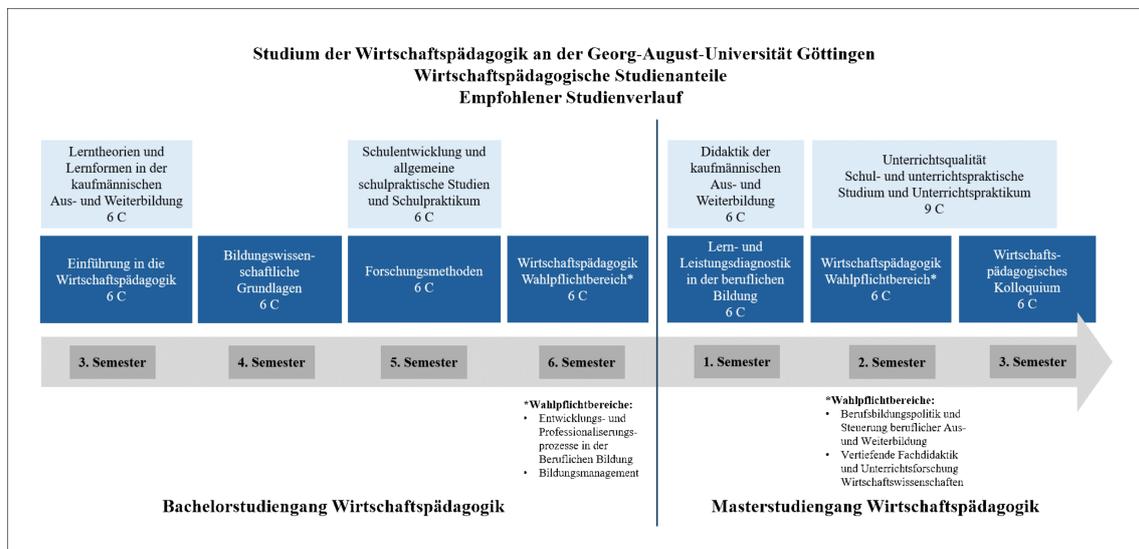


Abbildung 1: Empfohlener wirtschaftspädagogischer Studienverlauf an der Universität in Göttingen (Bachelor- und Masterstudium)

Ziel der (fach-)didaktischen Studienteile ist die Förderung der professionellen Kompetenzentwicklung der Studierenden durch Anbindung der wissenschaftlichen Studienteile an authentische, quasi-authentische und simulierte Handlungssituationen von Lehrenden und durch Konstruktion von Studenumwelten, in denen die Problemorientierung und Situiertheit des Lernens gleichermaßen realisiert werden. Die Studierenden erhalten in den (fach-)didaktischen Seminarangeboten im Sinne der Kompetenzorientierung der universitären Lehrangebote Gelegenheit, unterrichtliche Situationen unmittelbar handelnd zu erproben und anschließend aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden hinsichtlich der erwünschten Haupteffekte und unerwünschten Nebeneffekte theoriegeleitet zu analysieren und unterrichtliche Wirkungszusammenhänge in ihrer Vielschichtigkeit und Verwobenheit theoriegeleitet zu reflektieren. Die unmittelbare Handlungsrelevanz des fachwissenschaftlichen, pädagogischen und (fach-)didaktischen Wissens zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen in scholarisierten Lehr-Lern-Situationen soll den Studierenden im Studium bereits deutlich werden und der Auf- und Ausbau vernetzter Wissens- und Handlungsstrukturen bei weitgehender Problem- und Handlungsorientierung sowie Selbststeuerung des Lernens im sozialen Kontext studentischer Arbeitsgruppen verwirklicht werden. Die beiden Praktika werden systematisch in das Studienangebot integriert.

Mit der Bereitstellung und Erprobung unterrichtsnaher Problemstellungen in authentischen, quasi-authentischen und simulierten Lehr-Lern-Situationen sollen die Studierenden vorrangig ihre Fähigkeiten zur theoriegeleiteten Analyse unterrichtlicher Prozesse und Wirkungszusammenhänge erweitern, eine selbstreflexive Haltung bei der Umsetzung von (fach-)didaktischen Handlungsentwürfen im Studium bereits aufbauen und damit eine forschungsorientierte Hal-

tung zu unterrichtlichen Phänomenen und Prozessen entwickeln. Die über die eigene Lernbiografie geprägten (oftmals transmissiven) Überzeugungen der Studierenden über die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterrichtsangeboten sollen aufgegriffen und ihre Bereitschaft zur Umsetzung konstruktivistisch angelegter Unterrichtsdesigns im Rahmen eines breiten unterrichtlichen Handlungsrepertoires erweitert werden. Die Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen nimmt in den (fach-)didaktischen Lehrveranstaltungen im Studienverlauf damit generell einen besonderen Schwerpunkt ein. Ein Einblick in Ansatzpunkte zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen in wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Schwerpunkte zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen in den wirtschaftspädagogischen Modulen an der Universität in Göttingen<sup>3</sup>

Module	Schwerpunkte zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen
Theorien des Lehrens und Lernens in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoriegeleitete Analyse von Prozessen des kaufmännischen Lehrens, Lernens und Unterrichtens</li> <li>• Sensibilisierung für konstruktivistische Grundlagen des Lehrens und Lernens</li> <li>• Transfer theoretischer Annahmen auf die Planung und Gestaltung kaufmännischer Lehr-Lern-Prozesse</li> </ul>
Schulentwicklung und allgemeine schulpraktische Studien und Schulpraktikum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlagen der Planung und Gestaltung von kaufmännischem Unterricht unter dem besonderen Schwerpunkt des „Einsatzes kooperativer Lernformen in problemorientierten Lernsituationen“</li> <li>• Reflexion der Rolle von Lehrkräften in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings</li> <li>• 5-Wöchige Praktikumsphase an einer berufsbildenden Schule mit ersten Unterrichtserfahrungen in Einzelstunden und Reflexion dieser</li> </ul>
Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung und Erprobung eines dreitägigen Planspielwettbewerbs für Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe als mögliche Umsetzungsvariante konstruktivistischer Instruktionsdesigns in der kaufmännischen beruflichen Bildung</li> <li>• Reflexion der spezifischen Herausforderungen konstruktivistischer Instruktionsdesigns für die Professionalisierung von Lehrenden</li> </ul>
Unterrichtsqualität, schul- und unterrichtspraktische Studien und Praktikum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion videografierten Unterrichts aus der Perspektive unterschiedlicher Dimensionen der Unterrichtsqualität</li> <li>• Planung, Gestaltung und Erprobung von Lernsituationen</li> <li>• 5-wöchige Praktikumsphase an einer berufsbildenden Schule mit umfassenderen Unterrichtsplanungen</li> </ul>
Vertiefende Fachdidaktik und Unterrichtsforschung Wirtschaftswissenschaften (Wahlmodul)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung innovativer und komplexer Lehr-Lern-Arrangements und Bewertung dieser unter Berücksichtigung lernpsychologischer Theorien, unterrichtsdidaktischer Ansätze sowie wissenschaftstheoretischer und forschungsmethodischer Grundlagen</li> <li>• Aktuelle Trends der Unterrichtsforschung</li> </ul>

<sup>3</sup> Es werden an dieser Stelle nur Inhalte der Seminare ausgewiesen, die auf die Förderung konstruktivistischer Überzeugungen der Studierenden zielen.

### 3.2 Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen am Beispiel des Projektseminars „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“

Im Projektseminar „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, das zu Beginn des Masterstudiengangs von den Studierenden absolviert wird, wird die Zielsetzung der Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen zur hochschuldidaktischen Leitidee. Für dieses Modul wurde ein hochschuldidaktisches Konzept entwickelt, in dem die Studierenden über die Organisation, Planung und Durchführung eines dreitägigen Planspielwettbewerbs mit Schüler:innen des beruflichen Gymnasiums aus verschiedenen niedersächsischen Schulstandorten, der in den Räumlichkeiten der Universität stattfindet, Gelegenheit zur problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit Fragen der komplexen Anforderungsstruktur der Lehrerprofessionalität im Allgemeinen und Fragen der Analyse und Planung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzepten im Besonderen erhalten (siehe Abbildung 2).

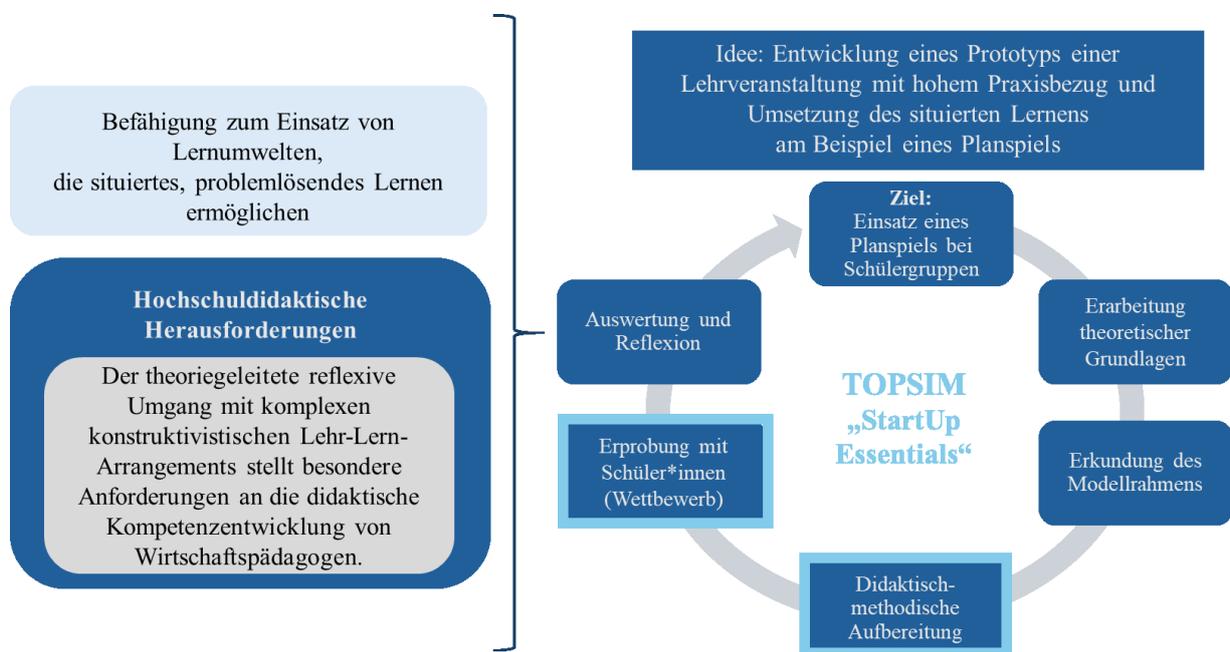


Abbildung 2: Hochschuldidaktische Grundidee des Projektseminars „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“

Grundsätzlich simulieren Planspiele als handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden dynamische und komplexe Systeme, die Teilnehmende in eine realitätsnahe Lernumgebung versetzen und mit praxisnahen Problemstellungen konfrontieren (von Ameln/Kramer 2016; Zeiner-Fink/Geithner/Bullinger-Hoffmann 2023, 43). Durch das Treffen von fachlichen Kommunikations- sowie Interaktionsentscheidungen sind praxisnahe Problemstellungen in einem vordefinierten Rahmen (spezifische Situierung), der allerdings eine gewisse Fehlertoleranz bietet, zu lösen, sodass Problem- bzw. Handlungskompetenzen der am Planspiel Teilnehmenden weiterentwickelt werden (Klippert 2008; ebd.). Im hier angesprochenen Projektseminar wird für den dreitägigen Planspielwettbewerb mit Schüler:innen das ökonomische Planspiel „Startup Essentials“ der TOPSIM GmbH eingesetzt, in welchem die Gründungsphase sowie die Führung eines Unternehmens über sechs Perioden hinweg thematisiert werden. Die Konzeption des simulierten

Unternehmenssystems erfolgte in Anlehnung an das „komplexen Problemlösen“ nach Dörner (1984) unter der Berücksichtigung der Merkmale Komplexität, Vernetztheit, Dynamik, Intransparenz und Polytelie (Blötz 2015, 123). Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des für das Projektseminar ausgewählten Planspiels steht im Einklang mit den aktuellen curricularen Vorgaben der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Profulfach Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen – Controlling im Beruflichen Gymnasium – Wirtschaft (2020) der Jahrgangsstufe 11 (Niedersächsisches Kultusministerium 2020) sowie der Leitlinie „Handlungsorientierung in berufsbildenden Schulen“ (SchuCu-BBS 2024).

Insbesondere die Problemorientierung und realitätsnahe Simulation komplexer Entscheidungen in der Gründungs- und Einführungsphase eines Unternehmens, mit denen die Schüler:innen im Planspiel konfrontiert werden, sowie die sozialen Interaktionen innerhalb des Planspielverlaufs, die die Studierenden als Berater:innen ihrer ansonsten weitgehend eigenständig arbeitenden Planspielgruppen unmittelbar erleben können, bieten Potentiale zur Adressierung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen bei den Studierenden. Die besonderen didaktischen Herausforderungen konstruktivistisch angelegter Lernumwelten können von den Studierenden am Beispiel des unterrichtlichen Einsatzes des Planspiels im Planspielverlauf unmittelbar erfahren und mit Blick auf die eigene Kompetenzentwicklung reflektiert werden. Gemäß des Prinzips des „pädagogischen Doppeldeckers“ werden angehende Lehrkräfte durch die Erprobung des Planspieleinsatzes mit Schüler:innen einerseits mit inhaltlichem Wissen über das simulierte Szenario und andererseits mit (fach-)didaktischen Überlegungen zum Planspieleinsatz konfrontiert (Adl-Amini/Meßner/Hehn-Oldiges 2018, 224). Letzteres scheint mit Blick auf die angestrebte Förderung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung (vgl. Abschnitt 2) essentiell zu sein.

Im Gegensatz zu den praktikumsvorbereitenden Seminaren, in denen die praktische Erprobung erworbener Wissensbestände und Kompetenzen unter realen unterrichtlichen Rahmenbedingungen im außeruniversitären schulischen Umfeld erfolgt, wird mit der Konzeption des Projektseminars die theoretische Auseinandersetzung der Studierenden mit konstruktivistisch angelegten Lehr-Lern-Umwelten und deren unmittelbare Erprobung unter realen unterrichtlichen Rahmenbedingungen im universitären Lehrbetrieb selbst unmittelbar miteinander verbunden. Die hochschuldidaktischen Entwicklungsarbeiten dieses Moduls zielen damit auf die Umsetzung konstruktivistischer Instruktionsdesigns in der Hochschullehre selbst. Das Lehrveranstaltungsformat wurde über mehrere Semester hinweg implementiert und im Studienangebot verstetigt. Der Einsatz des Planspiels bei Lernenden des beruflichen Gymnasiums erforderte allerdings die Erarbeitung zusätzlicher Materialien und methodischer Konzepte sowie Anpassungen der Modellparameter, denn das Planspiel ist für den universitären Einsatz konzipiert. Die Materialien und Konzepte zur Adaption des Planspiels an die spezifischen Lernvoraussetzungen der am Planspielwettbewerb teilnehmenden Schüler:innen wurden in einem gestuften Vorgehen über mehrere Semester hinweg von den Seminarteilnehmenden ausgearbeitet.

Mit dem Projektseminar wird für die Studierenden eine authentische Lehr-Lern-Umgebung bereitgestellt, in der die Komplexität, Mehrdimensionalität, Simultanität, Unmittelbarkeit und Unvorhersehbarkeit unterrichtlicher Situationen repräsentiert werden. Die Anforderungen an

das didaktische Lehrhandeln in konstruktivistischen Lernumwelten werden hier für die Studierenden unmittelbar erfahrbar. Auf der Grundlage der Analyse konkreter unterrichtlicher Handlungssituationen unter den Bedingungen heterogener Lerngruppen mit teils inklusiven Anforderungen erhalten die Studierenden Gelegenheit, unterrichtliche Handlungsoptionen zu entwickeln und zu erproben. Diese enge Theorie-Praxis-verbindende Ausgestaltung des universitären Seminarangebots ermöglicht den Studierenden eine kompetenzorientierte professionelle Fortentwicklung ihres (fach-)didaktischen Wissens- und Handlungsrepertoires. Sie bietet ihnen Chancen zur Erweiterung ihrer unterrichtlichen Überzeugungen und ihrer nachhaltigen Bereitschaft zur Durchführung konstruktivistisch angelegter Unterrichtsdesigns in scholarisierten Lernumwelten.

## **4 Vorgehen und Befunde zu konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften**

### **4.1 Überblick über das Design der Untersuchung**

Um die Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen im wirtschaftspädagogischen Studienverlauf zu untersuchen, wurde eine standardisierte Online-Befragung als Querschnittstudie mit insgesamt 69 Studierenden<sup>4</sup> (Durchschnittsalter = 21,5 Jahre; n = 40 mit absolvierter kaufmännischer Berufsausbildung, n = 51 mit dem Berufswunsch „Tätigkeit als Lehrperson an einer beruflichen Schule“) aus fünf wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen an der Universität in Göttingen durchgeführt (Module in der empfohlenen Reihenfolge im Studienverlauf: „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ (n = 19), „Theorien des Lehrens und Lernens in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“ (n = 7), „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“ (n = 18), „Unterrichtsqualität, schul- und unterrichtspraktische Studien und Praktikum“ (n = 14), „Wirtschaftspädagogisches Kolloquium“ (n = 11)). Befragt wurden die Studierenden jeweils im Oktober bzw. November zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2023/2024. Im Projektseminar „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, das im Besonderen Einblicke in Fragen der Analyse und Planung von konstruktivistischen Lehr-Lern-Konzepten eröffnet (vgl. Abschnitt 3.2), wurden die Studierenden sowohl vor als auch nach der Durchführung des Planspiels mit den Schüler:innen befragt. Für die 18 Teilnehmenden dieses Projektseminars liegen entsprechend Daten von zwei Messzeitpunkten mit einem zeitlichen Abstand von 3,5 Monaten vor. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die strukturelle Zusammensetzung der Studierenden in den fünf wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen unterscheidet sich hinsichtlich

---

<sup>4</sup> Es handelt sich um eine freiwillige Befragung von Studierenden im wirtschaftspädagogischen Studium zu Beginn der Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2023/2024 an der Universität in Göttingen. An der Befragung haben Studierende aus ausgewählten Modulen an unterschiedlichen Positionen im Studienverlauf teilgenommen, sodass lediglich eine Teilmenge der Studierenden im wirtschaftspädagogischen Studium erreicht werden konnte. Die geringe Stichprobengröße ist zudem der jeweilig begrenzten Anzahl der Studierenden innerhalb der ausgewählten Module geschuldet. In weiteren Untersuchungen wäre eine größere Stichprobe sowie insbesondere ein längsschnittliches Untersuchungsdesign anzustreben, um die Entwicklung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen weiter zu erforschen.

Geschlecht, absolvierter Berufsausbildung, Berufswunsch sowie der bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz von Planspielen nicht wesentlich voneinander.

Zur Beantwortung der Fragestellung, wie die konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften an verschiedenen Positionen im wirtschaftspädagogischen Studienverlauf ausgeprägt sind, wurden einerseits Skalen zu konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen und lehrerzentrierten instruktionalen Überzeugungen (als Teil der transmissiven Lehr-Lern-Überzeugungen) in Anlehnung an Seifried (2009) eingesetzt<sup>5</sup>, die eine Adaption des Fragebogens von Fennema, Carpenter und Loef (1990) darstellen. Zusätzlich wurden die mit den konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen in Verbindung stehenden Überzeugungen zum selbstständigen und selbstbestimmten Lernen in Anlehnung an Schlichter (2012) erfasst. Darüber hinaus wurde – insbesondere zur Evaluation des Projektseminars „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“ – eine Skala zur Erhebung der wahrgenommenen Nützlichkeit von Planspielen als handlungsorientierte Lehr-Lern-Methode im betriebswirtschaftlichen Unterricht in Anlehnung an Greiwe (2020) eingesetzt, die an die Skalen des Technology-Acceptance-Models (TAM; Davis 1986) anknüpft. **Tabelle 2** gibt einen Überblick über die eingesetzten Skalen einschließlich der Itemanzahl, Beispielitems und Reliabilitäten. Zur Anwendung kam ein vierstufiges Antwortformat von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“. Die Reliabilitätskennwerte (Cronbachs Alpha) der eingesetzten Skalen liegen durchgehend in einem zufriedenstellenden bis guten Bereich.

Tabelle 2: Itemanzahl, Beispielitems, Mittelwerte, Standardabweichung und Reliabilitäten der eingesetzten Skalen

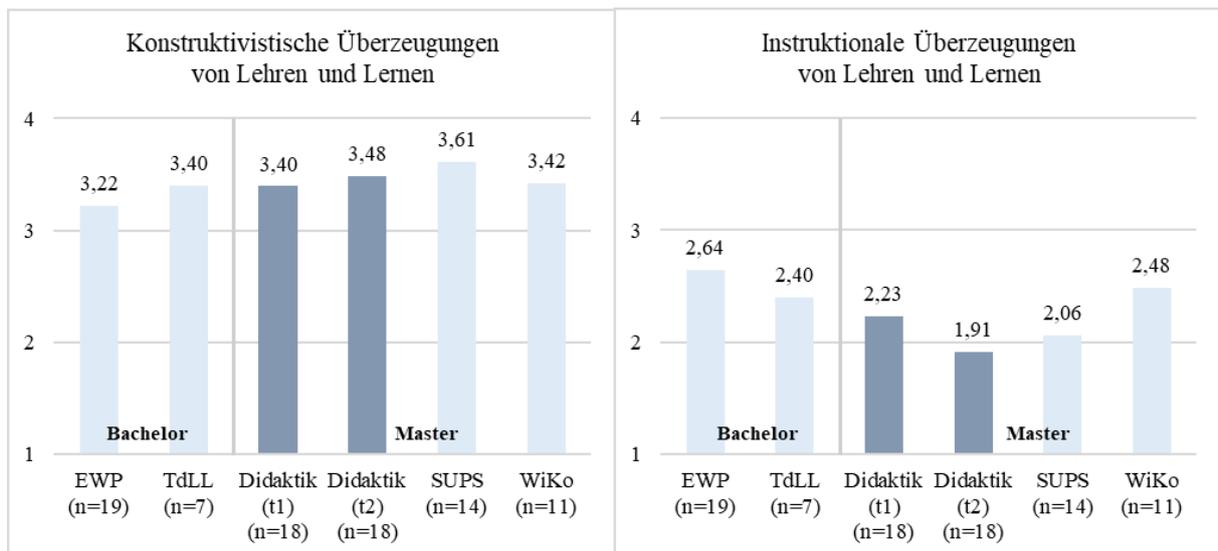
Skala	Anzahl Items	Beispielitem	M	SD	Reliabilität (Cronbachs $\alpha$ )
Konstruktivistische Überzeugungen von Lehren und Lernen	9	„Im Unterricht zu betriebswirtschaftlichen Themen lernen die Schüler:innen am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken“	3.39	0.44	.813
Instruktionale Überzeugungen von Lehren und Lernen	9	„Im Unterricht zu betriebswirtschaftlichen Themen soll die Lehrperson vorführen, wie Anwendungsprobleme zu lösen sind“	2.26	0.45	.774
Selbständiges und selbstbestimmtes Lernen	5	„Unterrichten bedeutet für mich die Schüler:innen mit ihren eigenen Vermutungen auch eigene Lernwege gehen zu lassen“	3.07	0.59	.796
Wahrgenommene Nützlichkeit von Planspielen im betriebswirtschaftlichen Unterricht	6	„Mit Planspielen kann ich Lehr-Lernprozesse zu betriebswirtschaftlichen Themen effektiver gestalten“	3.42	0.59	.883

<sup>5</sup> Eine Alternative zu dieser Operationalisierung von Lehr-Lern-Überzeugungen bilden die Skalen zu Vorstellungen zum Lernen über Anstrengung, Begabung und Geschwindigkeit für das Lernen in der Biologie (Berding et al. 2017). Für das Ziel des vorliegenden Beitrags erschien es allerdings zweckmäßig, anknüpfend an die Ausführungen zur Differenzierung zwischen konstruktivistischen und transmissiven Überzeugungen die konstruktivistischen und lehrerzentrierten instruktionalen Lehr-Lern-Überzeugungen (als Teil der transmissiven Lehr-Lern-Überzeugungen) von angehenden Lehrkräften zu erfassen.

Unter Berücksichtigung der mitunter nur geringen Gruppengrößen in den untersuchten wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen werden im Folgenden ausschließlich deskriptive Befunde zu den konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen der Studierenden vorgestellt.

#### **4.2 Deskriptive Befunde zu den konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen ange- hender kaufmännischer Lehrkräfte**

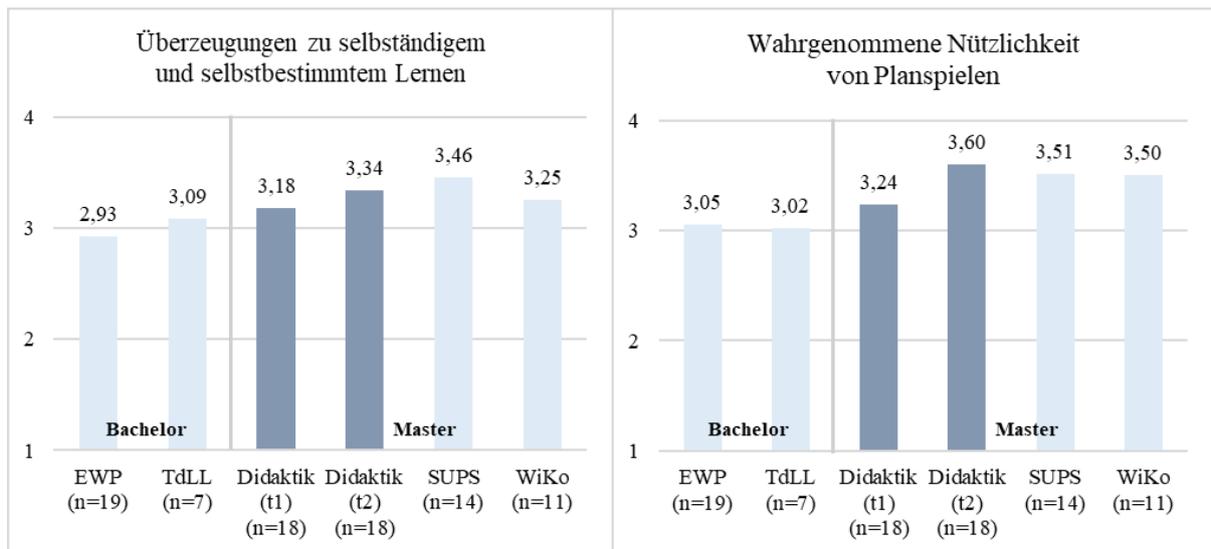
In Abbildung 3 sind die deskriptiven Befunde zu den konstruktivistischen und lehrerzentrierten instruktionalen Überzeugungen von Lehren und Lernen dargestellt. Auffällig ist, dass die Studierenden eher konstruktivistische Überzeugungen (Abbildung 3, *links*) bzw. vergleichsweise geringe lehrerzentrierte Instruktionsorientierungen (Abbildung 3, *rechts*) aufweisen. Mit Blick auf die konstruktivistischen Überzeugungen von Lehren und Lernen zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen den untersuchten wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen: Mit Ausnahme der Teilnehmenden des Mastermoduls „Wirtschaftspädagogisches Kolloquium“, das in der Regel nach dem Unterrichtspraktikum zum Abschluss des Masterstudiums belegt wird, weisen Studierende, die in ihrem Studienverlauf weiter fortgeschritten sind, tendenziell etwas stärker konstruktivistisch orientierte Lehr-Lern-Überzeugungen auf als Studierende, die sich noch am Beginn ihres wirtschaftspädagogischen Studiums befinden. Allerdings zeichnen sich in der eingesetzten Skala Deckeneffekte ab. Markantere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der lehrerzentrierten Instruktionsorientierungen der Studierenden, die mit fortschreitendem Studienverlauf tendenziell abnehmen, insbesondere nach der im Projektseminar „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“ von den Studierenden realisierten Durchführung des Planspielwettbewerbs mit Schüler:innen (vgl. Abschnitt 3.2) (Abbildung 3, *rechts*, dunkelblaue Balken). Höhere Zustimmungswerte in den lehrerzentrierten instruktionalen Überzeugungen zeigen sich hingegen wiederholt bei den Teilnehmenden der Module, die im fortgeschrittenen Masterstudium verortet sind. Eine Erklärungsmöglichkeit für diese Ausschläge ist (neben den methodischen Einschränkungen) ein „Praxisschock“ als Folge des Unterrichtspraktikums, in dem die Studierenden im Rahmen einer fünföchigen Praktikumsphase an einer beruflichen Schule Einblick in die Schulwirklichkeit erhalten (vgl. Abschnitt 5).



Hinweis: Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu; EWP = „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“, TdLL = „Theorien des Lehrens und Lernens in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, Didaktik = „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, SUPS = „Unterrichtsqualität, schul- und unterrichtspraktische Studien und Praktikum“, WiKo = „Wirtschaftspädagogisches Kolloquium“.

Abbildung 3: Konstruktivistische Überzeugungen (*links*) und lehrerzentrierte instruktionale Überzeugungen (*rechts*) von Lehren und Lernen (in Mittelwerten)

Abbildung 4 legt offen, dass Studierende eher über Überzeugungen zu selbständigem und selbstbestimmtem Lernen verfügen (Abbildung 4, *links*) und einer Nützlichkeit von Planspielen im betriebswirtschaftlichen Unterricht grundsätzlich zustimmen (Abbildung 4, *rechts*). Hinsichtlich der Überzeugungen zu selbständigem und selbstbestimmtem Lernen zeigen sich ähnliche Unterschiede zwischen den wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Mastermodulen: Studierende, die in ihrem Studienverlauf weiter fortgeschritten sind, weisen tendenziell auch höhere Zustimmungswerte auf. Am Ende des Masterstudiums zeigen sich wiederum etwas geringere Ausprägungen. Mit Blick auf die wahrgenommene Nützlichkeit von Planspielen im betriebswirtschaftlichen Unterricht verweisen die Befunde zum einen auf höhere Zustimmungswerte von angehenden Lehrkräften im fortgeschrittenen Studienverlauf sowie zum anderen auf Zuwächse der wahrgenommenen Nützlichkeit von Planspielen bei den Studierenden im Projektseminar „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“ nach der eigenen Durchführung des Planspiels „TOPSIM Startup Essentials“ mit Schüler:innen.



Hinweis: Skala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu; EWP = „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“, TdLL = „Theorien des Lehrens und Lernens in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, Didaktik = „Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, SUPS = „Unterrichtsqualität, schul- und unterrichtspraktische Studien und Praktikum“, WiKo = „Wirtschaftspädagogisches Kolloquium“.

Abbildung 4: Überzeugungen zu selbständigem und selbstbestimmtem Lernen (*links*) und wahrgenommene Nützlichkeit von Planspielen im betriebswirtschaftlichen Unterricht (*rechts*) (in Mittelwerten)

## 5 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit (konstruktivistischen) Lehr-Lern-Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften ist aus mehreren Gründen von besonderer Relevanz: Zum einen wird Überzeugungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben (z. B. Geiser 2022, 65 ff.), die für die Gestaltung didaktischer Ansätze wie z. B. konstruktivistischer Lehr-Lernarrangements zentral ist. Andererseits könnte es anknüpfend an das CAMCC (vgl. Abschnitt 2) im Sinne einer echten Veränderung von Überzeugungen (Akkommodation) fruchtbarer sein, auf den vorhandenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen aufzubauen, als zu versuchen, losgelöst von der (angehenden) Lehrkraft den Wert der bisher schon vorhandenen Erfahrungen zu verkennen. Daher bietet es sich im Hinblick auf die Förderung der individuellen Professionalität als Lehrkraft im wirtschaftspädagogischen Studium an, die in dieser Phase noch recht allgemeinen und über die eigene Lernbiografie geprägten Überzeugungen der Studierenden über die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterrichtsangeboten aufzugreifen und ihre Bereitschaft zur Umsetzung konstruktivistisch angelegter Unterrichtsdesigns im Rahmen eines breiten unterrichtlichen Handlungsrepertoires zu erweitern.

Die empirischen Befunde der deskriptiven Analysen liefern vorsichtige Hinweise darauf, dass das wirtschaftspädagogische Studium an der Universität in Göttingen einen Beitrag zur Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften leisten kann. Insbesondere das hochschuldidaktische Konzept im Projektseminar

„Didaktik in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung“, das zu Beginn des wirtschaftspädagogischen Masterstudiengangs absolviert wird, scheint sich positiv auf die konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften sowie auf die wahrgenommene Nützlichkeit von Planspielen als handlungsorientierte Lehr-Lern-Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht auszuwirken. In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass das Projektseminar aus Perspektive des „pädagogischen Doppeldeckers“ nicht nur inhaltliches Wissen über theoretisch adressierte Konzepte, sondern auch das Planspiel als problem- und handlungsorientierte Methode in Verbindung mit (fach-)didaktischen Überlegungen thematisiert. Die Auseinandersetzung der Studierenden mit konstruktivistisch angelegten Lehr-Lern-Umwelten und deren unmittelbare Erprobung unter realen unterrichtlichen Rahmenbedingungen kann auf diese Weise im universitären Lehrbetrieb selbst unmittelbar miteinander verbunden werden. Eine Anbindung der wissenschaftlichen Studienteile an authentische, quasi-authentische und simulierte Handlungssituationen von Lehrenden und einer intensiven und begleiteten theoretischen Reflexion dieser unterrichtsbezogenen Erfahrungen kommt damit eine hohe Relevanz zu.

Auffällig sind die Befunde zu den konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von Studierenden im fortgeschrittenen Masterstudium, die bereits eine fünfwöchige Praktikumsphase an einer beruflichen Schule absolviert haben. Für diese Teilstichprobe deutet sich ein Rückgang in den konstruktivistisch orientierten bzw. eine Zunahme in den lehrerzentrierten instruktionalen Lehr-Lern-Überzeugungen an, die unter anderem auf den vielzitierten „Praxisschock“ zurückgeführt werden könnten. Während der „Praxisschock“ vornehmlich im Kontext des Übergangs vom Studium in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung – dem Vorbereitungsdienst/Referendariat – diskutiert wird (vgl. Seifried 2015), erscheint es nicht verwunderlich, dass sich seine Auswirkungen durch (kleine) Einblicke in die Schulwirklichkeit auch schon früher, d. h. im Rahmen des Studiums, zeigen können. So können Studierende (z. B. in Praktikumsphasen) während des Studiums auch eine etablierte Schul- und Unterrichtskultur erleben, die ggf. nicht immer im Einklang mit aktuelleren didaktischen Ideen von Unterricht steht. Diese (unterrichtlichen) Erfahrungen gilt es im Sinne einer echten Veränderung von Überzeugungen im Studienverlauf theoriegeleitet aufzugreifen und zu reflektieren. So lässt sich vermuten, dass die Verknüpfung von problem- und handlungsorientierten Lehr-Lerngelegenheiten mit theoriegeleiteten Phasen zur Reflexion von unterrichtlichen Wirkungszusammenhängen (in universitären Kontexten) zur Minderung der Auswirkungen des „Praxisschocks“ auf die Entwicklung der konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen beitragen kann. Zur Überprüfung dieser Hypothese benötigt es allerdings weitere Forschung.

Einschränkend ist an dieser Stelle auf das methodische Design des vorliegenden Beitrags zu verweisen, das als Querschnittstudie mit (auch bedingt durch die Modulstruktur) kleinen Teilstichprobengrößen ausschließlich deskriptive Einblicke in die konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften ermöglicht. Eine Untersuchung der Entwicklung dieser konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen erfordert hingegen ein längsschnittliches Untersuchungsdesign. Forschungsseitig wäre es dementsprechend wünschenswert, kausale Evidenz zur Förderung der (konstruktivistischen) Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden kaufmännischen Lehrkräften zu generieren.

## Literatur

Adl-Amini, K./Meßner, M. T./Hehn-Oldiges, M. (2018): „Der Förderausschuss“: Das Planspiel als „pädagogischer Doppeldecker“ in der Ausbildung von (Förderschul-)Lehrkräften. In: Meßner, M. T./Schedelik, M./Engartner, T. (Hrsg.): Handbuch Planspiele in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre. Frankfurt am Main, 221-229.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, H. 4, 469-520.

Berding, F./Basten, M./Brauer, H./Stiller, C./Schmid, S./Rebmann, K./Schlömer, T./Wilde, M. (2017): Entwicklung von Skalen zur Erhebung domänenspezifischer Vorstellungen über das Lernen in der Biologie. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64, H. 3, 223-237.

Blötz, U. (2015): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung. Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games. Bonn.

Brüggen, M. (1974): Wissen. In: Krings, H./Baumgartner, H. M./Wild, C. (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Transzendenz-Zweck. Register. München, 1723-1739.

Davis, F. D. (1986): A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New Enduser Information Systems: Theory and Result. Massachusetts.

Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 18. Aufl. Reinbek bei Hamburg.

Dörner, D. (1984): Denken, Problemlösen und Intelligenz. In: Psychologische Rundschau, 35, H. 1, 10-20.

Dubberke, T./Kunter, M./McElvany, N./Brunner, M./Baumert, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22, H. 34, 193-206.

Fennema, E./Carpenter, T. P./Loef, M. (1990): Teacher belief scale: Cognitively guided instruction project. Wisconsin.

Fives, H./Buehl, M. M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, K. R./Graham, S./Urduan, T./Graham, S./Royer, J. M./Zeidner, M. (Hrsg.): APA educational psychology handbook. Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. Washington, 471-499.

Fives, H./Gill, M. G. (2015): International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs. New York.

Fives, H./Lacatena, N./Gerard, L. (2015). Teachers’ beliefs about teaching (and learning). In: Fives, H./Gill, M. G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs. New York, 249-265.

Geiser, P. (2022): Lehrerüberzeugungen zur Bedeutung der Digitalisierung: Eine Interviewstudie mit Lehrkräften zur Ausbildung kaufmännischer Fachkräfte. Bielefeld.

- Green, T. F. (1971): The activities of teaching (McGraw-Hill series in education. Foundations in education). New York.
- Gregoire, M. (2003): Is It a Challenge or Treat? A Dual-Process Model of Teacher's Cognition and Appraisal Processes During Conceptual Change. In: Educational Psychology Review, 15, H. 2, 147-179.
- Greiwe, C. (2020): Kompetenzen im Nachhaltigkeitsmanagement. Eine Interventionsstudie mit angehenden kaufmännischen Lehrkräften. Bielefeld.
- 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, 110-126.
- Hermans, R./Braak, J. v./Keer, H. V. (2008): Development of the Beliefs about Primary Education Scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. In: Teaching and Teacher Education, 24, 127-139.
- Kagan, D. M. (1992): Implication of Research on Teacher Belief. In: Educational Psychologist, 27, H. 1, 65-90.
- Klieme, E./Vieluf, S. (2009): Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. In: Indicators and Analysis Division of the OECD Directorate for Education (Hrsg.): Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS. Paris, 87-135.
- Klippert, H. (2008): Planspiele: 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim.
- KMK (2022): Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin/Bonn.
- Levin, B. B. (2015): The development of teachers' beliefs. In: Fives, H./Gill, M. G. (Hrsg.): International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. New York, 48-65.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, 167-178.
- Meßner, M. T./Adl-Amini, K./Hardy, I./Engartner, T. (2021): Planspiel Förderausschuss: Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. In: HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung, 4, H. 1, 309-328.
- Mietzel, G. (2017): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Rahmenrichtlinien für das Profulfach Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen – Controlling im Beruflichen Gymnasium – Wirtschaft. Online: [https://www.nibis.de/uploads/nlq-velbinger/K503%20RRL\\_BG-W\\_BRC\\_Anhoerfassung.pdf](https://www.nibis.de/uploads/nlq-velbinger/K503%20RRL_BG-W_BRC_Anhoerfassung.pdf) (28.04.2023).
- Pajares, F. M. (1992): Teachers's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 62, H. 3, 307-332.

- Pauli, C./Reusser, K./Grob, U. (2007): Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. In: *International Journal of Educational Research*, 46, H. 5, 294-305.
- Peterson, P. L./Fennema, E./Carpenter, T. P./Loef, M. (1989): Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. In: *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, 613-658.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: *Psychologische Rundschau*, 47, H. 2, 78-92.
- Reusser, K./Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, 642-661.
- Schlichter, N. (2012). *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Dissertation. Georg-August-Universität Göttingen.
- SchuCu-BBS (2024): Handlungsorientierung in berufsbildenden Schulen. Online: <https://schucu-bbs.nline.nibis.de/nibis.php?menid=352> (28.04.2024).
- Seifried, J. (2006): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*. Münster, 109-128.
- Seifried, J. (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.
- Seifried, J. (2010): Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (2), 199-219.
- Seifried, J. (2015): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften – eine Analyse für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich. In: *Berufsbildung konkret*, 12, 167-183.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014): *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Berlin.
- Staub, F. C./Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344.
- Vieluf, S./Klieme, E. (2011): Cross-nationally comparative results on teachers' qualification, beliefs, and practices. In: Li, Y./Kaiser, G. (Hrsg.): *Expertise in mathematics instruction. An international perspective*. Boston, 295-326.
- von Ameln, F./Kramer, J. (2016): *Organisationen in Bewegung bringen: Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung*. Berlin.
- Weißeno, G./Wechenfelder, E./Oberle, M. (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In Hufer, K.P./Richter, D. (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen*. Bonn, 187-202.

Zeiner-Fink, S./Geithner, S./Bullinger-Hoffmann, A. C. (2023): Lerneffekte und Akzeptanz von Planspielen: Ein systematischer Literatur-Review. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 18, Sonderheft Planspiele, 41-60.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Krebs P./Meiners, H./Schneider, D./Geiser, P./Geiser, C./Busse, R./Michaelis, C./Zimmermann, L. (2024): Förderung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugungen von angehenden Lehrkräften im wirtschaftspädagogischen Studium. In: *bwp@ Profil 10*: Herausforderungen und Gestaltungsfragen für die berufliche Bildung. Digitale Festschrift für Susan Seeber zum 60. Geburtstag, hrsg. v. Michaelis, C./Busse, R./Wuttke, E./Fürstenau, B., 1-21. Online: [https://www.bwpat.de/profil10\\_seeber/krebs\\_etal\\_profil10.pdf](https://www.bwpat.de/profil10_seeber/krebs_etal_profil10.pdf) (24.11.2024).

## Die Autor:innen

---



### PHILINE KREBS

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[philine.krebs@uni-goettingen.de](mailto:philine.krebs@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/philine+krebs+m.ed./617676.html>



### HANNA MEINERS

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[hanna.meiners@uni-goettingen.de](mailto:hanna.meiners@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/hanna+meiners+m.ed./640518.html>



### Dr. DAGMAR SCHNEIDER

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[dagmar.schneider@uni-goettingen.de](mailto:dagmar.schneider@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/dr.+dagmar+schneider/576258.html>



### **Dr. PATRICK GEISER**

ehem. Georg-August-Universität Göttingen, Professur für  
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[geiser.patrick@live.de](mailto:geiser.patrick@live.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/31829.html>



### **Dr. CAROLIN GEISER**

ehem. Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschafts-  
pädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[carolin.geiser1@googlemail.com](mailto:carolin.geiser1@googlemail.com)

<https://www.uni-goettingen.de/de/31829.html>



### **Prof. Dr. ROBIN BUSSE**

Technische Universität Darmstadt, Assistenzprofessur für Berufliche  
Bildung im Kontext globaler Umbrüche

Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

[robin.busse@tu-darmstadt.de](mailto:robin.busse@tu-darmstadt.de)

[https://www.humanw.tu-darmstadt.de/kontakt\\_details\\_79040.de.jsp](https://www.humanw.tu-darmstadt.de/kontakt_details_79040.de.jsp)



### **PD Dr. CHRISTIAN MICHAELIS**

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für Wirtschafts-  
pädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[christian.michaelis@wiwi.uni-goettingen.de](mailto:christian.michaelis@wiwi.uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/dr.+christian+michaelis/321907.html>



### **LUKE ZIMMERMANN**

Georg-August-Universität Göttingen, Professur für  
Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

[luke.zimmermann@uni-goettingen.de](mailto:luke.zimmermann@uni-goettingen.de)

<https://www.uni-goettingen.de/de/luke+zimmermann+m.ed./683242.html>