

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

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

Simone STÜTZ & Patrizia AUSSERWÖGER

(Universität Linz)

**Instruktion oder Konstruktion? Die unterrichtsmethodische
Grundeinstellung (angehender) kaufmännischer Lehrkräfte**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/stuetz_ausserwoeger_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Instruktion oder Konstruktion? Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung (angehender) kaufmännischer Lehrkräfte

Abstract

Instruktions- und Konstruktionsorientierung beschreiben zwei gegensätzliche Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften, die sich unter anderem in unterschiedlichen Auffassungen über den Prozess der Wissensaneignung und der Rolle der Lehrkraft in unterrichtlichen Prozessen ausdrücken. Der folgende Beitrag untersucht, ob die unterrichtsmethodische Grundeinstellung (angehender) kaufmännischer Lehrkräfte instruktivistisch oder konstruktivistisch orientiert ist und ob sich – in Anlehnung an das Phänomen der „Konstanzer Wanne“ – signifikante Unterschiede in der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung zwischen Studienanfänger*innen, Studienfortgeschrittenen und aktiven Lehrkräften zeigen. Darüber hinaus geht der Beitrag der Frage nach, ob die unterrichtsmethodische Grundeinstellung als ein- oder mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst werden kann. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Tendenz zur Konstruktionsorientierung festgestellt werden kann, es zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Das Konstrukt der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung erweist sich in der vorliegenden Studie als zweidimensional.

Constructivist or transmission orientation? Beliefs of (prospective) commercial teachers

Transmission- and constructivist-orientation describe two opposing beliefs of (prospective) teachers, which are expressed in different perceptions of the process of knowledge acquisition and the role of teachers in instructional processes. The following article investigates if the beliefs of (prospective) commercial teachers are transmission or constructivist oriented and whether significant differences between student freshman, advanced students and teachers can be detected. In addition, the article explores whether teachers' beliefs can be understood as a unidimensional or multidimensional construct. The results of the study show that a tendency towards constructivist-orientation can be identified. However, there are no significant differences between students and teachers. In the present study, the construct proves to be two-dimensional.

***Schlüsselwörter:** unterrichtsmethodische Grundeinstellung, kaufmännische Lehrkräfte, Instruktion, Konstruktion*

1 Einleitung

Die Lehrerausbildung und der Lehrberuf zeichnen sich durch die Besonderheit aus, dass (angehende) Lehrkräfte bereits vor Eintritt in den Lehrberuf (und vor Beginn des Studiums) über vielfältige und langjährige Erfahrungen im Berufsfeld „Schule“ verfügen. So haben sie selbst in der Rolle als Schüler*in mehrere tausend Unterrichtseinheiten erlebt und im Zuge dessen Vorstellungen darüber entwickelt, was gelungenen Unterricht ausmacht und wie Menschen lernen. Regelmäßig wird dabei zwischen Instruktions- und Konstruktionsorientierung unterschieden. Die schulbiografisch gewonnenen Erfahrungen fungieren als „Filter“ bei der Informationsaufnahme im Studium und beeinflussen zugleich das Handeln von Lehrkräften im Unterricht. Zudem ist davon auszugehen, dass die entwickelten Vorstellungen relativ stabil und robust gegenüber Änderungen sind (Neuweg/Mayr 2018; Biedermann/Brühwiler/Krattenmacher 2012).

Vor diesem Hintergrund scheint eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen von (angehenden) Lehrkräften lohnenswert. Während für den allgemeinbildenden Bereich bereits eine Vielzahl an empirischen Befunden vorliegen, gibt es für den kaufmännischen Bereich nur wenige Befunde. Die vorliegende Studie setzt hier an und geht der Frage nach, wie die Vorstellungen von (angehenden) Lehrkräften im kaufmännischen Bereich ausgeprägt sind. Im Zentrum stehen dabei die Fragen, ob Studierende der Wirtschaftspädagogik und kaufmännische Lehrkräfte als eher instruktivistisch oder konstruktivistisch orientiert eingestuft werden können und ob sich Unterschiede zwischen den Gruppen identifizieren lassen. Die Studie baut auf einer von Neuweg/Mayr (2018) in den Jahren 2006 bis 2018 im Rahmen von mehreren Diplomarbeiten durchgeführten Erhebung zur unterrichtsmethodischen Grundeinstellung von BWL-Lehrkräften auf und erweitert diese um Daten von Studienanfänger*innen und Studienfortgeschrittenen.

2 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

2.1 Begriffsbestimmung und Beschreibung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung

Für Vorstellungen und Einstellungen von Lehrkräften existieren in der didaktischen Literatur eine Vielzahl an Bezeichnungen, wie „Grundorientierungen bezüglich Lehren und Lernen“ (Seifried 2009), „pedagogical content beliefs“ (Staub/Stern 2002), „Lerntheoretische Überzeugungen“ (Keller-Schneider 2017, Dubberke et al. 2008), „subjektive didaktische Theorien“ (Patry/Gastager 2002) oder „unterrichtsmethodische Grundeinstellungen“ (Neuweg/Mayr 2018). Wir bedienen uns in dieser Studie der Definition von Neuweg/Mayr (2018, 2), in der die unterrichtsmethodische Grundeinstellung aufgefasst wird als „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.“ Wird – wenn auch unter variierenden Bezeichnungen – von der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung gesprochen, so werden in diesem Zusammenhang meist zwei verschiedene Paradigmen thematisiert, welche als „indirekte vs.

direkte Instruktion“, „Subjektivismus vs. Objektivismus“, „Konstruktivismus vs. Instrukтивismus“, „Entdeckungsparadigma vs. Belehrungsparadigma“, oder „reformpädagogischer vs. traditioneller Unterricht“ bezeichnet werden (Neuweg/Mayr 2018, 1; Seifried 2004, 74). In dieser Arbeit wird von einer instruktivistischen bzw. einer konstruktivistischen Orientierung gesprochen. Zusammengenommen werden diese beiden Orientierungen als unterrichtsmethodische Grundeinstellung bezeichnet.

Konstruktivistische und instruktivistische Grundorientierung unterscheiden sich in wesentlichen Bereichen (für eine tabellarische Zusammenfassung der Unterschiede sei auf die Arbeit von Neuweg/Mayr (2018) verwiesen). So wird bei einer konstruktivistischen Sichtweise Lernen als Konstruieren und selbstständiges Erarbeiten aufgefasst. Wissen ist keine Kopie der Wirklichkeit, sondern vielmehr eine Konstruktion des Menschen. Lernende erarbeiten daher ihr Wissen selbst und weisen einen hohen Grad an Selbststeuerung und Eigenverantwortung auf. Die Lehrkraft fungiert im Lehr-Lern-Prozess als Berater*in und stellt komplexe, lebensnahe Aufgaben zur Verfügung, an denen gelernt werden kann (Neuweg/Mayr 2018, 9). Eine instruktivistische Sichtweise hingegen sieht Lernen als Abbilden, Beobachten, Zuhören und Nachahmen. Daher kommt der Lehrperson im Lehr-Lern-Prozess eine zentrale Rolle zu, da sie das Wissen an die Lernenden vermittelt. Im Vordergrund steht der Wissenserwerb durch einen streng geregelten Informationsverarbeitungsprozess, der durch die Lehrkraft gesteuert wird. Die Ansicht, ob Lernen als Konstruieren oder Abbilden aufgefasst werden kann, wirkt dann in weiterer Folge auch auf die im Unterricht bevorzugt angewandten Sozialformen, den Grad der Schüler*innenbeteiligung und die Aufgabengestaltung (Dubs 2009, 29; Neuweg/Mayr 2018, 9; Reinmann/Mandl 2006, 619).

Die Untersuchung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung ist deshalb von Relevanz, da Einstellungen einerseits als „Filter“ bei der Informationsaufnahme dienen, andererseits das eigene unterrichtliche Handeln prägen, was wiederum Auswirkungen auf die Lernenden hat (Biedermann/Brühwiler/Krattenmacher 2012, 460f.; Dubberke et al. 2008, 194). Welche der beiden Grundorientierungen als „besser“ bezeichnet werden kann, ist empirisch nicht eindeutig geklärt. So gibt es zwar einige Studien, die eine konstruktivistische Grundeinstellung der Lehrkraft als vorzugswürdig hinsichtlich bspw. Lernleistung und Motivation der Lernenden sehen, die Befundlage dazu ist jedoch sehr uneinheitlich (für eine knappe Übersicht siehe Biedermann/Steinmann/Oser 2015). Eine instruktivistische Einstellung gilt als älter, traditioneller und konservativer, eine konstruktivistische Einstellung als neuer, moderner und liberaler (Neuweg/Mayr 2018, 3). Dementsprechend ist anzunehmen, dass Lehrkräfte stärker instruktivistisch bzw. weniger konstruktivistisch eingestellt sind als Studierende.

2.2 Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung – ein- oder mehrdimensional?

Uneinigkeit herrscht auch darüber, ob die unterrichtsmethodische Grundeinstellung als ein- oder mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst werden kann. Die Grundorientierungen Instrukтивismus und Konstruktivismus werden üblicherweise als Endpunkte eines Kontinuums aufgefasst (z. B. Seifried 2009, 60; Neuweg/Mayr 2018, 3). Seifried (2009, 196) spricht von aus theoretischer Sicht eigentlich „unvereinbaren Grundorientierungen“. Das würde bedeuten, dass

Personen entweder eher instruktivistisch *oder* eher konstruktivistisch eingestellt sind und eine Koexistenz beider Grundorientierungen in ein und derselben Person nicht möglich ist.

Empirische Untersuchungen zur Dimensionalität der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung liefern unterschiedliche Ergebnisse. So stellten etwa Staub/Stern (2002) in einer Untersuchung unter Grundschullehrkräften fest, dass es sich bei der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung um ein eindimensionales Konstrukt handelt. Ergebnisse anderer Arbeiten hingegen legen eine zwei- bzw. mehrfaktorielle Struktur nahe. Neuweg/Mayr (2018, 9) kommen zu dem Schluss, dass sich die unterrichtsmethodische Grundeinstellung als zweidimensional erweist, wobei „sich eine Beschreibung durch zwei unabhängige Faktoren – Konstruktivismus und Instruktivismus – besonders aufdrängt.“ Auch bei den Ergebnissen von Keller-Schneider (2017, 208) lässt sich eine zweifaktorielle Struktur finden, die sich als konstruktivistische bzw. instruktivistische Ausrichtung bezeichnen lässt. Bei Seifried (2009, 204f.) ergab die Faktorenanalyse eine dreifaktorielle Struktur. Neben der Unterscheidung zwischen einer konstruktivistischen und einer instruktivistischen Grundeinstellung ließ sich ein dritter Faktor identifizieren, der als „systematische Vermittlung von Grundkonzepten und Übung“ bezeichnet wurde.

2.3 Die Entwicklung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung – das Phänomen der „Konstanzer Wanne“

Neben den Fragen, wie die unterrichtsmethodische Grundeinstellung ausgeprägt ist und ob diese als ein- oder mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst werden kann, ist vor allem die Entwicklung bzw. Veränderung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung von Interesse. Dazu liefert das Phänomen der „Konstanzer Wanne“ Erkenntnisse. Die „Konstanzer Wanne“ beschreibt die Veränderung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung im Verlauf des Studiums bis hin zum Berufseinstieg einer Lehrkraft (Keller-Schneider/Hericks 2014, 386f.). Gemäß dem Bild einer Wanne (siehe Abbildung 1) starten viele Lehramtsstudierende, geprägt durch die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, mit überwiegend instruktivistischen Einstellungen in ihr Studium. Im Laufe des Studiums erleben viele Studierende eine Liberalisierung ihrer didaktischen Vorstellungen, während sie dann in ihrer Berufsanfangsphase einen „Praxischock“ erleben und wieder zu ihren früheren, eher konservativen Vorstellungen zurückkehren (Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann 1978). Dieser Entwicklungsverlauf konnte in einigen Studien nachgewiesen werden (z. B. Biedermann/Brühwiler/Steinmann 2012; Biedermann/Steinmann/Oser 2015; Läge/McCombie 2015), wenngleich das Phänomen der „Konstanzer Wanne“ durchaus umstritten ist (Petrik 2009, 60).

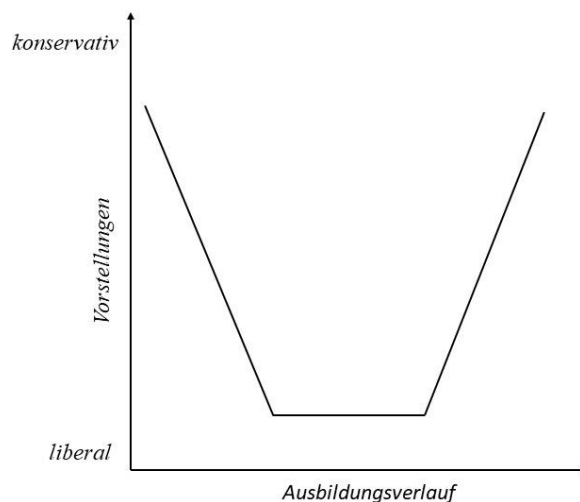


Abbildung 1: Das Phänomen der "Konstanzer Wanne" in Anlehnung an Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978)

3 Forschungsfragen

Auf Basis der Ausführungen in Abschnitt 1 stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

1. Wie ist die unterrichtsmethodische Grundeinstellung bei (angehenden) kaufmännischen Lehrkräften ausgeprägt? Können diese als eher konstruktivistisch oder eher als instruktivistisch orientiert bezeichnet werden?
2. Gibt es signifikante Unterschiede in der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung zwischen Studienanfänger*innen, Studienfortgeschrittenen und aktiven Lehrkräften?
3. Ist die unterrichtsmethodische Grundeinstellung ein ein- oder mehrdimensionales Konstrukt?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus drei unterschiedlichen Teilstichproben zusammen. In der Stichprobe enthalten sind 70 Studienanfänger*innen des Diplomstudiums Wirtschaftspädagogik an der JKU Linz, die sich im ersten Semester befinden und noch keine Unterrichtserfahrung vorweisen können. Dies entspricht etwa 20 % der im betreffenden Semester aktiven Studierenden im ersten Studienabschnitt. Darüber hinaus enthält die Stichprobe 40 Studienfortgeschrittene, die sich im 2. Studienabschnitt (Hauptstudium) befinden und das erste Schulpraktikum bereits positiv absolviert haben, was ca. 13 % der zu diesem Zeitpunkt aktiven Studierenden im zweiten Studienabschnitt entspricht. Beide Teilgruppen wurden im Rahmen von Lehrveranstaltungen im Wintersemester 2021/22 befragt. Die Daten der Studierenden wurden im Zuge des Forschungsprojekts neu erhoben. Für den dritten Teil der Stichprobe wurde auf einen bereits vorhandenen Datensatz zurückgegriffen, bestehend aus 105 aktiven BWL-Lehrkräften aus 16 unterschiedlichen Handelsakademien in Ober- und Niederösterreich. Die Datenerhebung erfolgte

über einen mehrjährigen Zeitraum (2006 bis 2018) im Rahmen von diversen Diplomarbeiten.¹ Die Lehrkräfte verfügen über eine Unterrichtserfahrung zwischen 1 und 37 Jahren ($M = 13.24$; $SD = 10.57$). In Summe liegen die Daten von 215 Personen vor. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe.

Tabelle 1: Übersicht über die Stichprobe

| | Studierende im 1. Abschnitt | Studierende im 2. Abschnitt | Lehrkräfte |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|
| Stichprobenumfang | 70 | 40 | 105 |
| Alter in Jahren (SD) | 22.3 (5.1) | 26.3 (5.3) | 44.0 (11.4) |
| Geschlecht | 80 % weiblich | 80 % weiblich | 55 % weiblich |
| | 20 % männlich | 20 % männlich | 45 % männlich |

4.2 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellungen wurde der FUGE (Fragebogen zur Erhebung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung) eingesetzt (Dißbacher-Fink/Hemetsberger 2005; Neuweg/Mayr 2018). Der FUGE besteht in Summe aus 20 Items mit einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = starke Ablehnung bis 5 = starke Zustimmung). Elf Items messen eine konstruktivistische Grundeinstellung (Beispielitems: „*Unterschiedliche Schüler benötigen unterschiedliche Zugänge zum Lehrstoff.*“, „*Es ist wichtig, die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen.*“, „*Der Lernprozess ist genauso wichtig wie das Ergebnis des Unterrichts.*“), neun Items eine instruktivistische Grundeinstellung (Beispielitems: „*Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist.*“, „*Schüler lernen am besten, wenn man sie vom Einfachen zum Komplexen führt.*“, „*Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht.*“). Im Anhang sind alle Items ersichtlich.

Darüber hinaus wurde ein zweites Instrument von Keller-Schneider (2017) zur Messung der Lehr-Lerntheoretischen Überzeugung aufgenommen, um die Eignung des FUGE zu überprüfen. Das Erhebungsinstrument umfasst 12 Items (je 6 zur Messung einer konstruktivistischen bzw. instruktivistischen Einstellung) und bedient sich einer sechsstufigen Likert-Skala. Das Erhebungsinstrument ist im Anhang ersichtlich. Das Erhebungsinstrument von Keller-Schneider (2017) wurde lediglich bei der Studierenden-Gruppe eingesetzt. Für die Lehrkräfte liegen daher keine Daten vor.

Zusätzlich wurden soziodemografische Daten wie Alter und Geschlecht sowie weitere Daten zur Unterrichtserfahrung, zum Studienfortschritt und zum besuchten Schultyp abgefragt. Die Umfrage wurde mit der Plattform „LimeSurvey“ durchgeführt. Die berichteten Ergebnisse in

¹ Wir bedanken uns sehr herzlich bei Prof. Neuweg und Prof. Mayr für die Bereitstellung der Daten und für die gemeinsamen Diskussionen zu diesem Vorhaben.

Kapitel 4 beziehen sich weitestgehend auf das FUGE Erhebungsinstrument. Werden Ergebnisse bezogen auf das Erhebungsinstrument von Keller-Schneider (2017) berichtet, so wird darauf gesondert hingewiesen.

5 Ausgewählte Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde zur unterrichtsmethodischen Grundeinstellung und Mittelwertunterschiede auf der Ebene von Einzelitems

Bei der Erhebung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung anhand des FUGE beantworteten 215 Teilnehmer*innen 20 Items, wobei elf der Items eine konstruktivistische und neun Items eine instruktivistische unterrichtsmethodische Grundeinstellung messen. Bei sämtlichen Items umfasst die Spannweite der Antworten alle fünf Antwortmöglichkeiten. Die mittlere Zustimmung über alle Instruktivismus-Items hinweg liegt bei 3.49 und jene der Konstruktivismus-Items bei 3.70 (bei einem Skalenmittelwert von 3). In Summe verfügen die Beteiligten also über eine höhere Konstruktionsorientierung. Bezogen auf die Stichprobe der Studierenden (1. und 2. Abschnitt) zeigt sich die Tendenz zur Konstruktionsorientierung auch bei den Zustimmungswerten für die Items des Erhebungsinstruments von Keller-Schneider (2017). Die mittlere Zustimmung liegt über alle Konstruktivismus-Items bei 5, über alle Instruktivismus-Items bei 3.8 (bei einem Skalenmittelwert von 3.5). Für die aktiven Lehrkräfte liegen hier keine Daten vor, da für diese Stichprobe auf einen bereits vorhandenen Datensatz zurückgegriffen wurde.

Tabelle 2 stellt je Item Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt für die drei Gruppen sowie für die Gesamtstichprobe dar. Es zeigen sich beträchtliche Mittelwertunterschiede zwischen den Items (Mittelwerte zwischen 2.26 und 4.58). Fett markiert ist je Item jeweils der Wert jener Gruppe, die die höchste Zustimmung aufweist. So zeigt sich, dass Lehrkräfte bei sieben von neun Instruktivismus-Items die höchsten Zustimmungswerte aufweisen. Bei zehn von elf Konstruktivismus-Items weisen Studierende die höchsten Zustimmungswerte auf.

Die Durchführung einer univariaten einfaktoriellen Varianzanalyse zeigt, dass ein statistisch signifikanter Unterschied der Mittelwerte zwischen den drei Gruppen aber lediglich bei sechs Items besteht (FUGE 1, 3, 8, 12, 15 und 19). Vier davon betreffen instruktivistische Items. Post-Hoc-Testungen mit Bonferroni Korrektur zeigen, dass die signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Studienanfänger*innen und aktiven Lehrkräften (FUGE 1, 3, 15 und 19) sowie zwischen Lehrkräften und Studienfortgeschrittenen bestehen (FUGE 8 und 12). Zwischen Studienanfänger*innen und Studienfortgeschrittenen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. So stimmen bspw. Lehrkräfte den Items „Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen“, „Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist“ und „Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht“ signifikant stärker zu als Studienanfänger*innen und zeigen somit eine stärkere Instruktionsorientierung. Beim Item „Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert“ weisen Lehrkräfte signifikant höhere Werte als Studienanfänger*innen auf. Sie zeigen in diesem Fall eine höhere Konstruktionsorientierung. Signifikante Unterschiede zwischen Studienfortgeschrittenen und Lehrkräften zeigen sich für die Items „Guter Unterricht braucht keine Noten“ sowie „Ohne Wissensbasis machen Aufgaben wenig Sinn“, wobei Lehrkräfte beim erstgenann-

ten Item signifikant niedrigere Werte, beim zweitgenannten Item signifikant höhere Werte, aufweisen. Ansonsten konnten auf Ebene der Einzelitems keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden. Für das Erhebungsinstrument von Keller-Schneider (2017) zeigen sich zwischen Studienanfänger*innen und Studienfortgeschrittenen bei zwei Items signifikante Mittelwertunterschiede. Die Zustimmung zur Aussage „Die Lehrperson soll den Schülerinnen und Schülern zutrauen, Zusammenhänge zu erkennen“ unterscheidet sich signifikant zwischen Studienanfänger*innen ($M = 4.91$, $SD = .830$) und Studienfortgeschrittenen ($M = 5.58$, $SD = .740$). Studienfortgeschrittene zeigen in diesem Fall eine signifikant stärkere Konstruktionsorientierung. Für das Item „Die Lehrperson soll den Stoff in kleine Schritte gliedern, um sicherzustellen, dass auch schwache Schülerinnen und Schüler mitkommen“ zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede (Studienanfänger*innen: $M = 5.27$, $SD = .931$; Studienfortgeschrittene: $M = 4.33$; $SD = 1.185$). Hier zeigen die Studienanfänger*innen eine stärkere Instruktionsorientierung.

Tabelle 2: Mittlere Zustimmung zu FUGE Items

| | 1. Abschnitt (N = 70) M (SD) | 2. Abschnitt (N = 40) M (SD) | Lehrkräfte (N = 105) M (SD) | Gesamt (N = 215) M (SD) |
|-------------|---|---|--|--------------------------------------|
| FUGE 1 (I) | 3.20 (.926) | 3.38 (1.005) | 3.80 (.965) | 3.53 (.994) |
| FUGE 2 (K) | 4.21 (.866) | 4.15 (.736) | 4.11 (.698) | 4.15 (.761) |
| FUGE 3 (I) | 2.54 (.896) | 2.65 (.770) | 2.98 (.866) | 2.78 (.879) |
| FUGE 4 (I) | 4.10 (.705) | 3.75 (.954) | 4.23 (.800) | 4.10 (.817) |
| FUGE 5 (K) | 4.47 (.847) | 4.58 (.931) | 4.44 (.587) | 4.47 (.748) |
| FUGE 6 (I) | 2.60 (.824) | 2.80 (1.018) | 2.96 (.887) | 2.81 (.903) |
| FUGE 7 (K) | 3.31 (1.210) | 3.33 (1.207) | 3.12 (1.016) | 3.22 (1.118) |
| FUGE 8 (K) | 2.79 (1.141) | 3.23 (1.209) | 2.26 (1.092) | 2.61 (1.186) |
| FUGE 9 (I) | 3.84 (.958) | 3.43 (.874) | 3.61 (.826) | 3.65 (.888) |
| FUGE 10 (K) | 3.47 (1.100) | 3.15 (1.027) | 3.17 (1.033) | 3.27 (1.059) |
| FUGE 11 (I) | 3.64 (1.064) | 3.73 (.987) | 3.88 (.968) | 3.77 (1.004) |
| FUGE 12 (I) | 4.09 (1.087) | 3.58 (1.152) | 4.21 (.793) | 4.05 (.992) |
| FUGE 13 (K) | 3.81 (.967) | 3.80 (1.091) | 3.73 (.880) | 3.77 (.947) |
| FUGE 14 (K) | 3.43 (.986) | 3.85 (.834) | 3.65 (.888) | 3.61 (.920) |
| FUGE 15 (I) | 3.94 (1.214) | 4.08 (1.163) | 4.53 (.821) | 4.26 (1.061) |
| FUGE 16 (I) | 2.40 (.939) | 2.58 (.903) | 2.52 (.972) | 2.49 (.947) |
| FUGE 17 (K) | 4.14 (.785) | 3.90 (.982) | 4.01 (.740) | 4.03 (.805) |
| FUGE 18 (K) | 3.71 (1.092) | 4.10 (.810) | 4.08 (.874) | 3.96 (.951) |
| FUGE 19 (K) | 2.89 (.843) | 3.43 (1.010) | 3.47 (.785) | 3.27 (.887) |
| FUGE 20 (K) | 4.47 (.796) | 4.25 (.776) | 4.22 (.772) | 4.31 (.785) |

5.2 Dimensionalität der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung

Wird – nach Umpolung aller instruktivistischer Items und Zusammenfassung sämtlicher Items zu einer Konstruktivismus-Skala – eine Reliabilitätsanalyse durchgeführt, so erweist sich die Skala „Konstruktivistische Grundorientierung“ als nicht homogen. Cronbachs Alpha erreicht

lediglich einen Wert von .547, was keinem zufriedenstellenden Reliabilitätsmaß entspricht (Taber 2018, 1293). Scheidet man, analog zur Vorgehensweise von Neuweg/Mayr (2018), die aus theoretischer Sicht schlecht diskriminierenden Items FUGE 6 und FUGE 20 aus, verschlechtert sich Cronbachs Alpha auf .527. Diese Werte suggerieren eine mehrfaktorielle Struktur der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung.

Zur Überprüfung der Dimensionalität wurde deshalb eine explorative Faktorenanalyse nach dem Eigenwertkriterium durchgeführt. Die Hauptkomponentenanalyse ergab sieben unabhängige Faktoren über dem Eigenwert von eins, welche zusammengenommen 56 % der Varianz erklären, inhaltlich jedoch kaum sinnvoll interpretierbar sind. Beschränkt man die Analyse auf zwei Faktoren, kann Faktor eins eindeutig als „Konstruktionsorientierung“ und Faktor zwei als „Instruktionsorientierung“ interpretiert werden. Die erklärte Gesamtvarianz liegt bei 25 %. Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse. Bezieht man alle Items mit einer Faktorladung von mindestens .30 in die neu gebildeten Skalen ein, so erhält man eine Konstruktivismus-Skala bestehend aus zehn Items. Acht dieser Items wurden auch von Neuweg/Mayr (2018) in die Konstruktivismus-Skala einbezogen, hinsichtlich drei Items unterscheiden sich die beiden Skalen (die Items FUGE 20 und FUGE 7 sind in der Skala beinhaltet, nicht jedoch das Item FUGE 16, welches von Neuweg/Mayr (2018) in die Skala einbezogen wurde). Die gebildete Konstruktivismus-Skala erreicht mit einem Cronbachs Alpha von .704 eine akzeptable Reliabilität.

Die neu gebildete Instrukivismus-Skala setzt sich aus sieben Items zusammen, wobei fünf der Items mit der aus sechs Items bestehenden Instrukivismus-Skala von Neuweg/Mayr (2018) übereinstimmen. Im Gegensatz zur Skala von Neuweg/Mayr (2018) sind die Items FUGE 3 und FUGE 1 Bestandteil der Skala, das Item FUGE 9 ist aufgrund der niedrigen Faktorladung nicht enthalten. Mit einem Cronbachs Alpha von .452 erreicht die gebildete Instrukivismus-Skala keinen zufriedenstellenden Reliabilitätswert.

Tabelle 3: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation

| Item | | Komponente | |
|------|---|------------|-------|
| | | 1 | 2 |
| 5 | Unterschiedliche Schüler benötigen unterschiedliche Zugänge zum Lehrstoff. | .672 | |
| 13 | Vieles kann man durch die Aneignung von Regeln und Prinzipien nicht lernen, man braucht eigene Erfahrung. | .652 | |
| 20 | Aufgaben in der Schule sollen den späteren Verwendungssituationen möglichst ähnlich sein. | .600 | |
| 2 | Fehler machen fördert den Lernfortschritt. | .522 | |
| 17 | Der Lernprozess ist genauso wichtig wie das Ergebnis des Unterrichts. | .521 | |
| 18 | Es ist günstig, wenn Aufgaben verschiedene Lösungsansätze zulassen. | .506 | |
| 10 | Es ist wichtig, die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen. | .491 | |
| 14 | Es ist wichtiger, den Schülern Raum zum selbstständigen Denken zu geben als ihnen Wissen zu vermitteln. | .485 | |
| 19 | Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert. | .388 | |
| 7 | Hausaufgaben sollen vor allem dem Erkenntnisgewinn dienen, weniger dem Automatisieren von Fertigkeiten. | .333 | |
| 8 | Guter Unterricht braucht keine Noten. | | -.623 |
| 15 | Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht. | | .522 |
| 4 | Schüler lernen am besten, wenn man sie vom Einfachen zum Komplexen führt. | | .457 |
| 12 | Ohne Wissensbasis machen Aufgaben wenig Sinn. | | .427 |
| 11 | Bestimmte Lehrinhalte eignen sich wenig für Diskussion. | | .394 |
| 3 | Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist. | | .379 |
| 1 | Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen. | | .378 |

Für die Items des Erhebungsinstruments von Keller-Schneider (2017) wurde ebenfalls eine explorative Faktorenanalyse analog dem oben beschriebenen Vorgehen durchgeführt. Dabei wurde ebenso eine zweifaktorielle Struktur ermittelt, wobei sowohl die Konstruktionsorientierung als auch die Instruktionsorientierung je sechs Items enthalten. Es musste also kein Item ausgeschieden werden. Betrachtet man die Reliabilitätswerte für die neu gebildeten Skalen, so erzielen beide Skalen keine zufriedenstellenden Reliabilitätswerte (Konstruktionsorientierung:

Cronbachs $\alpha = .629$; Instruktororientierung: Cronbachs $\alpha = .564$). Sie werden daher für die weiteren Berechnungen nicht herangezogen.

5.3 Das Phänomen der „Konstanzer Wanne“

Gemäß den Ausführungen zum Konzept der „Konstanzer Wanne“ wäre davon auszugehen, dass Studierende zu Studienbeginn – geprägt von den eigenen Erfahrungen in der Schulzeit – über eher instruktivistische Einstellungen verfügen, die sich dann im Laufe der Ausbildung liberalisieren und zugunsten konstruktivistischer Einstellungen zurückgehen. Aufgrund des sogenannten „Praxischocks“ wiederum wäre dann zu vermuten, dass sie als aktive Lehrkräfte wieder zu „konservativeren“ Vorstellungen zurückkehren. Um diesem Phänomen nachzuspüren wurde basierend auf den Ergebnissen der Faktorenanalyse die aus zehn Items bestehende Konstruktivismus-Skala herangezogen. Die Instruktorismus-Skala kann aufgrund des schlechten Cronbachs Alpha Wertes von $.547$ nicht verwendet werden. Hinzuweisen ist darauf, dass durch diese Untersuchung keine *Entwicklung* der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung nachgezeichnet werden kann, da es sich um eine querschnittliche, nicht um eine längsschnittliche Untersuchung handelt. Es kann daher nur gesagt werden, ob sich Studienanfänger*innen, Studienfortgeschrittene und aktive Lehrkräfte in ihrer Konstruktionsorientierung *unterscheiden*, nicht jedoch, wie sich diese *entwickelt*.

Nachfolgende Tabelle 4 zeigt die mittlere Zustimmung der Proband*innen zur neu gebildeten Konstruktivismus-Skala. Die Zustimmung kann Werte zwischen eins und fünf annehmen, wobei gilt, je höher der Wert, desto konstruktivistischer die Grundeinstellung.

Tabelle 4: Mittlere Zustimmung zur Konstruktivismus-Skala

| | 1. Abschnitt (N = 70) | 2. Abschnitt (N = 40) | Lehrkräfte (N = 105) |
|--|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Mittlere Zustimmung zur Konstruktivismus-Skala | 3.79 | 3.85 | 3.80 |

Eine erste Sichtung der Ergebnisse spiegelt in gewissem Ausmaß das in Abschnitt 1 erläuterte Konzept der „Konstanzer Wanne“ wider. Studierende, welche sich noch am Beginn ihres Studiums befinden, sind weniger konstruktivistisch eingestellt als Studierende des zweiten Studienabschnitts. Die befragten Lehrkräfte wiederum vertreten eine nahezu mit den Studienanfänger*innen idente und im Durchschnitt weniger ausgeprägte konstruktivistische Einstellung als Studienfortgeschrittene. Alle Mittelwerte liegen jedoch über dem Skalenmittelwert von 3. Um zu überprüfen, ob die Unterschiede statistisch signifikant sind, wurde eine univariate einfaktorielle Varianzanalyse gerechnet. Die Analyse lieferte keine signifikanten Ergebnisse. Die drei Vergleichsgruppen unterscheiden sich also nicht in ihrer konstruktivistischen Grundeinstellung.

6 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der untersuchten Stichprobe insgesamt eine leichte Präferenz für eine konstruktivistische Grundeinstellung vorliegt, da die mittlere Zustimmung zu den konstruktivistischen Items über den Mittelwerten der instruktivistischen Items liegt. Beide Mittelwerte liegen jedoch über dem Skalenmittelwert. Zudem zeigen sich große Unterschiede in der mittleren Zustimmung zu den einzelnen Items. Auf der Ebene von Einzelitems konnten bei sechs Items (von 20) signifikante Mittelwertunterschiede zwischen aktiven Lehrkräften und Studierenden festgestellt werden. Die Befunde sind weitestgehend erwartungskonform, da die Lehrkräfte eine höhere Instruktionsorientierung zeigen. Zwischen Studienanfänger*innen und Studienfortgeschrittenen konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden. Betrachtet man die mittlere Zustimmung zur neu gebildeten Konstruktivismus-Skala, so konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede festgestellt werden. Studienanfänger*innen, Studienfortgeschrittene und aktive Lehrkräfte unterscheiden sich also nicht in ihrer Konstruktionsorientierung. Für die Instrukivismus-Skala konnten aufgrund der schlechten Cronbachs Alpha Werte keine Berechnungen durchgeführt werden. Das Phänomen der „Konstanzer Wanne“, wonach Studierende zu Studienbeginn eher instruktivistische Einstellungen vertreten, welche sich im Laufe des Studiums liberalisieren, um nach Beginn der Lehrtätigkeit wieder zurück zu konservativen Vorstellungen zu wechseln, konnte in dieser Erhebung nicht gefunden werden. Hingewiesen sei nochmal auf das querschnittliche Untersuchungsdesign, mit dem keine Entwicklungen nachgezeichnet werden können. Fraglich ist zudem auch, ob das Phänomen der „Konstanzer Wanne“ wirklich (ausnahmslos) Veränderungen der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung misst, oder ob es auch sozial erwünschtes Antwortverhalten abbildet, das sich insbesondere bei Studienfortgeschrittenen zeigen dürfte. Weiters ist möglich, dass sich Student*innen zwar intellektuell auf im Studium gelehrt konstruktivistisch-handlungsorientierte Methoden einlassen, jedoch nicht an deren Anwendbarkeit in der schulischen Praxis glauben und es somit zu keiner wirklichen Liberalisierung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung kommt.

In der durchgeführten Studie erweist sich die unterrichtsmethodische Grundeinstellung als mehrdimensional, wobei eine Interpretation anhand der zwei Faktoren Konstruktion und Instruktion besonders naheliegend ist. Folglich können Konstruktions- und Instruktionsorientierung nebeneinander bestehen. Das bedeutet, dass ein und dieselbe Person entweder lediglich eine der beiden Einstellungen oder aber auch beide bzw. keine der beiden Einstellungen zeigen kann. Betrachtet man einige Aussagen zur Instruktions- und Konstruktionsorientierung, so scheint die festgestellte Koexistenz durchaus plausibel, da die Items unterschiedliche Aspekte ansprechen und sich gegenseitig nicht ausschließen. So kann man einerseits einen Lehrervortrag als sinnvoll erleben, andererseits die Bedeutung von Aufgaben für den Unterricht betonen. Beide Aspekte schließen einander nicht aus. Auch Patry/Gastager (2002, 59) verweisen darauf, dass beide Ansichten als sinnvoll wahrgenommen werden können. Die Koexistenz beider Grundeinstellungen scheint durchaus vorteilhaft gegenüber einer einseitigen Fokussierung auf eine Grundeinstellung. Es sollte daher nicht ein „entweder – oder“ sein, sondern ein Abwägen, wann welcher Fokus mit Blick auf Vorwissen und intellektuelle Leistungsfähigkeit der Lernenden bzw. Lehrziele und -inhalte angezeigt ist. Die Vorzüge beider unterrichtsmethodischer

Grundeinstellungen zu kennen und Einzelfallbezogen die „passende“ auszuwählen, scheint daher eine zentrale Kompetenz einer professionellen Lehrkraft (Biedermann/Steinmann/Oser 2015; Neuweg/Mayr 2018, Lipowsky 2015).

Wie bereits in der Untersuchung von Neuweg/Mayr (2018), konnte auch in dieser Studie aufgrund der schlechten Reliabilitätswerte der Instruktionsskala nur mit den Daten der Konstruktionsskala weitergerechnet werden. Das wirft die Frage auf, inwiefern die Erhebungsinstrumente geeignet sind, die unterrichtsmethodische Grundeinstellung zu messen. Bereits Neuweg/Mayr (2018, 10) haben die Vermutung geäußert, dass in Wirklichkeit vielmehr didaktischer Pessimismus bzw. Optimismus gemessen wird. „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.“ Als weiterführende Forschung empfehlen sich daher Überlegungen zur Gestaltung bzw. Verbesserung des Fragebogens zur Messung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung. Vorzugswürdig scheint dabei eine qualitative Erhebung, eine Verbesserung der Reliabilität durch eine Erhöhung der Stichprobe ist hingegen nicht zu erwarten. Eine mögliche Vorgehensweise wäre eine qualitative Erhebung mittels Think-Aloud Methode, wobei Proband*innen den Fragebogen bearbeiten und dabei durch ihre offengelegten Gedanken 1. Rückschlüsse auf etwaige Unklarheiten oder Fehlinterpretationen einzelner Items ermöglicht werden und 2. die Koexistenz beider Grundeinstellungen näher beleuchtet werden kann. Damit könnte eine erste Überarbeitung des Fragebogens gelingen.

Interessant wäre darüber hinaus die Durchführung einer Erhebung zur Entwicklung der unterrichtsmethodischen Grundeinstellung. Mittels einer längsschnittlichen Untersuchung mit jeweils einer Testung zu Beginn des Studiums, bei Studienabschluss und nach erfolgtem Einstieg in die Unterrichtspraxis könnten weitere Erkenntnisse zum Phänomen der „Konstanzer Wanne“ erzielt werden.

Literatur

Biedermann, H./Brühwiler, C./Krattenmacher, S. (2012): Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58, H. 4, 460-475.

Biedermann, H./Brühwiler, C./Steinmann, S. (2012): Making the Impossible Possible? Establishing Beliefs about Teaching and Learning during Teacher Training Courses. In König, J. (Hrsg.): Teachers' Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change. Münster, 37-52.

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, 1, 46-68.

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

- Dubberke, T./Kunter, M./McElvany, N./Brunner, M./Baumer, J. (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22, H. 3-4, 193-206.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart.
- Keller-Schneider, M. (2017): Die Bedeutung von lerntheoretischen Überzeugungen für die Wahrnehmung von beruflichen Anforderungen von angehenden Lehrpersonen. In: Fraefel, U./Seel, A. (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Waxmann, 195-212.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. München, 386-407.
- Läge, D./McCombie, G. (2015): Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61, H. 1, 118-143.
- Lipowsky, F. (2015): Unterricht. In: E. Wild/J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, 69-105.
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Formen – Ursachen – Folgerungen. Stuttgart.
- Neuweg, G./Mayr, J. (2018): Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung kaufmännischer Lehrpersonen im Spannungsfeld von Instruktion und Konstruktion. In: bwp@ Spezial AT-1. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/neuweg_mayr_wipaed-at_2018.pdf (06.05.2022).
- 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.
- Petrik, A. (2009). „... aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. Journal of Social Science Education, 8, H. 2, 57-80.
- Seifried, J. (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht. Bamberg.
- Seifried, J. (2009): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt am Main.
- Reinmann, G./Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, 613-658.
- 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, 92, H. 2, 344-355.
- Taber, K. S. (2018): The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. In: Research in Science Education, 48, H. 6, 1273-1296.

Anhang

Tabelle 5: FUGE

| Item | Aussage |
|------|---|
| 1 | Durch einen Lehrervortrag können die Schüler viel lernen. (I) |
| 2 | Fehler machen fördert den Lernfortschritt. (K) |
| 3 | Der Lehrer weiß am besten, welcher Lernweg für die Schüler geeignet ist. (I) |
| 4 | Schüler lernen am besten, wenn man sie vom Einfachen zum Komplexen führt. (I) |
| 5 | Unterschiedliche Schüler benötigen unterschiedliche Zugänge zum Lehrstoff. (K) |
| 6 | Der Lehrer trägt die Verantwortung für den Lernerfolg. (I) |
| 7 | Hausaufgaben sollen vor allem dem Erkenntnisgewinn dienen, weniger dem Automatisieren von Fertigkeiten. (K) |
| 8 | Guter Unterricht braucht keine Noten. (K) |
| 9 | Schüler benötigen ausführliche Anleitung dazu, wie Anwendungsprobleme zu lösen sind. (I) |
| 10 | Es ist wichtig, die Schüler an der Auswahl der Unterrichtsinhalte zu beteiligen. (K) |
| 11 | Bestimmte Lerninhalte eignen sich wenig für Diskussion. (I) |
| 12 | Ohne Wissensbasis machen Aufgaben wenig Sinn. (I) |
| 13 | Vieles kann man durch die Aneignung von Regeln und Prinzipien nicht lernen, man braucht eigene Erfahrung. (K) |
| 14 | Es ist wichtiger, den Schülern Raum zum selbstständigen Denken zu geben als ihnen Wissen zu vermitteln. (K) |
| 15 | Was der Lehrer nicht verstanden hat, verstehen auch die Schüler nicht. (I) |
| 16 | Schüler können betriebswirtschaftliche Zusammenhänge in der Regel nicht selbst entdecken. (I) |
| 17 | Der Lernprozess ist genauso wichtig wie das Ergebnis des Unterrichts. (K) |
| 18 | Es ist günstig, wenn Aufgaben verschiedene Lösungsansätze zulassen. (K) |
| 19 | Das Lernen des Schülers wird eher durch Beratung als durch Lehren gefördert. (K) |
| 20 | Aufgaben in der Schule sollen den späteren Verwendungssituationen im Leben möglichst ähnlich sein. (K) |

Tabelle 6: Fragebogen zur Messung der lerntheoretischen Überzeugung

| Item | Aussage |
|------|---|
| 1 | Schülerinnen und Schüler sollen Erkenntnisse in eigenen Worten festhalten, um den Sachverhalt besser zu verstehen. (K) |
| 2 | Schülerinnen und Schüler können auch ohne Anleitung der Lehrperson zu richtigen Lösungen kommen. (K) |
| 3 | Die Lehrperson soll den Schülerinnen und Schülern zutrauen, Zusammenhänge zu erkennen. (K) |
| 4 | Lösungswege der Schülerinnen und Schüler auszutuschen und gemeinsam zu diskutieren fördert das Lernen. (K) |
| 5 | Die Lehrperson soll die Schülerinnen und Schüler ermuntern, Lösungen herauszufinden. (K) |
| 6 | Schülerinnen und Schüler lernen sehr gut, wenn sie selber Wege suchen. (K) |
| 7 | Die Lehrperson soll den richtigen Lösungsweg zeigen, damit alle Schülerinnen und Schüler die Aufgaben lösen können. (I) |
| 8 | Die Lehrperson soll alle Schülerarbeiten korrigieren und die Fehler verbessern lassen. (I) |
| 9 | Die Lehrperson soll den Stoff in kleine Schritte gliedern, um sicherzustellen, dass auch schwache Schülerinnen und Schüler mitkommen. (I) |
| 10 | Wenn die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe nicht lösen können, dann hat die Lehrperson diese nicht gut erklärt. (I) |
| 11 | Die Schülerinnen und Schüler sollen vorgegebene Zusammenfassungen abschreiben, damit sie die Sachverhalte gut lernen. (I) (I) |
| 12 | Die Lehrperson soll den Schülerinnen und Schülern die Aufgaben erklären, bevor die Schülerinnen und Schüler diese lösen. (I) |

Zitieren dieses Beitrags

Stütz, S./Außerwöger, P. (2022): Instruktion oder Konstruktion? Die unterrichtsmethodische Grundeinstellung (angehender) kaufmännischer Lehrkräfte. In: *bwp@ Spezial AT-4*: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-18. Online: https://www.bwpat.de/wipaed-at4/stuetz_ausserwoeger_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Die Autorinnen



Mag.ª SIMONE STÜTZ

Johannes Kepler Universität Linz/Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

simone.stuetz@jku.at

www.jku.at/wipaed



Mag.ª PATRIZIA AUSSERWÖGER

Johannes Kepler Universität Linz/Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik

Altenberger Straße 69, 4040 Linz

patrizia_lehner@gmx.at

www.jku.at/wipaed