



bwp@ Österreich Spezial 6 | Oktober 2024

**Beiträge zum
17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress
am 26. April 2024 in Linz**

Hrsg. v. **Georg Krammer & Abida Malik**

Heike WELTE & Michael THOMA

(Universität Innsbruck)

**Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb: Epistemologische
Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at6/welte_thoma_wipaed-at_2024.pdf

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



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb: Epistemologische Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik

Abstract

Epistemologische Überzeugungen haben im Umgang mit wissensbasierten Inhalten eine Filterfunktion für die Wahrnehmung, eine Rahmungsfunktion für die Bewertung und eine Steuerungsfunktion für das unterrichtliche Handeln. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegen mittlerweile einige Studien zu epistemologischen Überzeugungen vor (vgl. z. B. Müller, 2009; Zinn, 2012; Berding & Lamping, 2014). Untersuchungen, die Studierende der Wirtschaftspädagogik adressieren, sind jedoch noch vergleichsweise rar (z. B. Sulimma, 2012), obwohl derartige Erkenntnisse gerade für die hochschul(didaktische) Gestaltung ihrer wissenschaftlichen Berufs(aus)bildung hohe Relevanz haben könnten. Ergebnisse einer österreichweit angelegten Erhebung zur Messung epistemologischer Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik anhand des ‚Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire‘ (Paechter et al., 2013) weisen elaborierte epistemologische Überzeugungen im Hinblick auf Aspekte des Wissenserwerbes auf. Eher naive Überzeugungen zeigen sich in Bezug auf die Bedeutung von Theorien, die Komplexität von Wissen, die Absolutheit von Wissensbeständen und die Notwendigkeit, Wissen kritisch zu hinterfragen. Erste hochschuldidaktische Ableitungen aus diesen Ergebnissen beziehen sich auf das Initiieren von Reflexionsprozessen zu ‚Wissen über das eigene Wissen‘ bei angehenden Lehrpersonen.

Perceptions of knowledge and knowledge acquisition: Epistemological beliefs of students of business education

When dealing with knowledge-based content, epistemological beliefs have a filter function for perception, a framing function for evaluation and a control function for teaching behavior. There are some studies on epistemological beliefs in vocational education (e. g. Müller, 2009; Zinn, 2012; Berding & Lamping, 2014), but studies that address business education students are still comparatively rare (e. g. Sulimma 2012), although such findings could be highly relevant for the university (didactic) design of their education. The results of an Austria-wide survey to measure the epistemological beliefs of business education students using the ‘Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire’ (Paechter et al., 2013) show elaborate epistemological beliefs with regard to aspects such as knowledge acquisition. Rather naïve beliefs are evident with regard to the importance of theories, the complexity of knowledge, the absoluteness of knowledge and the need to critically scrutinize knowledge. The first higher education didactic deductions from these results relate to the initiation of reflection processes on ‘knowledge about one's own knowledge’ among prospective teachers.

Schlüsselwörter: *epistemologische Überzeugungen, Wissen und Wissenserwerb, Studierende der Wirtschaftspädagogik*

1 Problemstellung

Zentrales Aufgabenfeld von Lehrpersonen ist die Selektion, Aufbereitung und Vermittlung von wissensbasierten Inhalten. Dabei wird der Umgang mit Wissen durch bestimmte Kriterien, wie z. B. die Passung für die jeweilige Lerngruppe, beeinflusst. Eine zentrale Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch epistemologische Überzeugungen und damit individuelle Auffassungen zum grundsätzlichen Charakter von Wissen und Wissenserwerb. Grundlegende Annahme ist, dass jeder Mensch eigene Vorstellungen davon hat, wie Wissen konstruiert, aufgenommen und verarbeitet sowie in verschiedenen Kontexten angewendet wird (z. B. Hofer 2001; Mokwinski, 2011, S. 1). Diese individuellen Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb stellen epistemologische Überzeugungen dar und sind Teil subjektiver Theorien (Müller et al., 2008, S. 2).

Lehrpersonen weisen also ein bestimmtes Set an Überzeugungen und Werthaltungen auf, die einen Einfluss auf das eigene Wissensmanagement haben. Fives & Buehl (2012) schreiben ihnen basierend auf einem umfassenden Review eine Filterfunktion für die Wahrnehmung (acting as filters), eine Rahmungsfunktion für die Bewertung (acting as framing) und eine Steuerungsfunktion für das Handeln (acting as guides) zu (Merk, 2020, S. 827–828). Studien zeigen (z. B. Hofer & Pintrich, 1997; Müller et al., 2008; Paechter et al., 2013), dass epistemologische Überzeugungen von Lehrpersonen nicht nur das eigene (didaktische) Handeln bestimmen, sondern auch einen Einfluss auf den Lernprozess und Lernerfolg von Lernenden haben.

Für die Professionalisierungsprozesse von (angehenden) Lehrenden ist deshalb eine Auseinandersetzung mit epistemologischen Überzeugungen ein wichtiger Bestandteil. Kompetenztheoretische Ansätze beurteilen Lehrpersonen als kompetent, wenn sie über professionelles Wissen, selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierung und ein bestimmtes Set an Überzeugungen und Werthaltungen verfügen (Baumert & Kunert, 2006). Damit erscheint ein Grundverständnis über die Entwicklungen und Strukturen von Wissen sowie ein reflexiver Wissenserwerb notwendig, weshalb eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen handlungsleitenden und -steuernden Überzeugungen bedeutsam für (angehende) Lehrpersonen ist (Müller et al., 2008a, S. 101–102). „Die Kenntnis über die Art und Weise der Entwicklung der wissensbezogenen Überzeugungen erweist sich als unverzichtbar, will man den Prozess der Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb bei den Auszubildenden fördern“ (Zinn, 2012, S. 40). Aus den Erkenntnissen zu epistemologischen Überzeugungen können sich Rückschlüsse auf mögliche Gestaltungen von Aus- und Weiterbildungen ergeben (Müller et al., 2008, S. 11), wie bspw. die Aufgabe für die Lehrer:innenbildung, naive epistemologische Überzeugungen abzubauen (Merk, 2020, S. 827).

Bereits seit den 1950er Jahren beschäftigen sich unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen mit epistemologischen Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb (z. B. Hofer, 2001, S. 354; Müller et al., 2008, S. 2–3; Sulimma, 2012, S. 19). Sie sind wichtiger Forschungsgegenstand der Lehr-Lernforschung und es gibt zahlreiche Veröffentlichungen in der pädagogischen Psychologie und Fachdidaktik der allgemeinbildenden Fächer (Sulimma, 2012, S. 51–52; Zinn, 2012, S. 28). Im Mittelpunkt der meisten Studien stehen die Lernenden, während es kaum Studien zu den epistemologischen Überzeugungen von (auszubildenden) Lehrenden (Müller et al.,

2008, S. 3; Müller, 2009), nur wenige in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (z. B. Müller et al., 2008a; Mokwinski, 2011; Sulimma, 2012; Zinn, 2012) und keine im österreichischen Berufsbildungskontext gibt.

Da Studien aus dem allgemeinbildenden Bereich nur ansatzweise Relevanz für die berufliche Bildung haben können (Zinn, 2012, S. 38), haben wir in einem eigenen Forschungsprojekt im Jahr 2022 alle Studierenden der Wirtschaftspädagogik in Österreich zu ihren epistemologischen Überzeugungen anhand eines standardisierten Fragebogens befragt. Zielsetzung war es, die epistemologischen Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik in Österreich als zukünftige Lehrende kaufmännischer Unterrichtsfächer zu erheben, um so zur (theoretischen) Diskussion dieses schwierig zu fassenden Konstrukts beizutragen und daraus erste hochschuldidaktische Ideen zur Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung abzuleiten.

Unser Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden der Begriff und die Bedeutung epistemologischer Überzeugungen erläutert. In Abschnitt drei stellen wir ein mehrdimensionales Modell als Rahmen und Basis für unsere Untersuchung dar. Im Mittelpunkt des vierten Kapitels steht das Forschungsdesign, um dann in Kapitel fünf ausgewählte Ergebnisse unserer Studie zum einen zu einzelnen Dimensionen und zum anderen in der Gesamtzusammenschau darzustellen. Abschließend erfolgt eine Diskussion dieser Ergebnisse, um erste mögliche hochschuldidaktische Implikationen abzuleiten. Der Beitrag endet mit dem Aufzeigen von Limitationen unserer Untersuchung.

2 Epistemologische Überzeugungen und ihre Bedeutung

Epistemologische Überzeugungen sind spezifische Vorstellungen und Überzeugungen von Individuen zu Wissen und Wissenserwerb (Hofer & Pintrich, 1997, S. 117). „Sie beschreiben aus Sicht einer Person, was Wissen ist, welche Eigenschaften Wissen besitzt und welche Bedingungen für die jeweilige Person vorliegen müssen, damit sie eine Idee oder eine Vermutung als ‚Wissen‘ akzeptiert“ (Berding et al., 2018, k.A.). Sie können sich dabei auf domänenübergreifendes wie auch auf domänenspezifisches Wissen beziehen (Zinn, 2012, S. 30; ausführlich dazu Mokwinski, 2011, S. 27–33; Berding & Lamping, 2014, S. 32–34).

Epistemologische Überzeugungen sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet (Müller et al., 2008, S. 3; Mokwinski, 2011, S. 2; Sulimma, 2012, S. 55–57; Berding & Lamping, 2014, S. 26–27):

- Es handelt sich um relativ stabile, kognitive Strukturen, die subjektiv und persönlich sind.
- Sie sind meist implizit, damit unbewusst und unreflektiert, können unter bestimmten Bedingungen aber bewusstgemacht werden.
- Sie werden durch Erziehung, (formale) Bildung, Erfahrungen und kulturelle Einflüsse entwickelt und sind über diese Prozesse auch veränderbar. Damit ist die Annahme verbunden, dass epistemologische Überzeugungen im Laufe der Zeit zunehmend differenziert und komplexer werden können.

Handeln erfolgt nicht ohne Wissensgrundlage und Wissensproduktion. Gerade Lehrhandeln und -erfolg ist wesentlich von den inneren Gedankengängen abhängig (Berding & Lamping, 2014, S. 24). Dabei wird die Lehrperson „als eine eigenständige, zielgerichtet handelnde Person gesehen, die Situationen kognitiv analysiert, Handlungsfolgen entwickelt und dabei auf professionelles Wissen zurückgreift“ (Berding & Lamping, 2014, S. 24). Durch die handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion von epistemologischen Überzeugungen bilden sie einen „didaktischen Referenzrahmen“ für Lehrende, da sie die Lehrentscheidung und damit den Unterrichtsverlauf beeinflussen (Müller et al., 2008, S. 9–10; Sulimma, 2012, S. 51+57; Zinn, 2012, S. 28–29; Berding & Lamping, 2014, S. 27). So zeigt sich bspw. in der individuellen Vorstellung über Wissen und Wissenserwerb, welche bevorzugte und als geeignet angesehene Unterrichtsmethode gewählt wird. Auch das Verständnis über die Lernenden (passiv oder aktiv) beeinflusst deren Rolle im Unterricht (Sulimma, 2012, S. 51). Wie die einzelne Lehrperson „unterrichtliche Situationen auffasst, welche Handlungsmöglichkeiten [...] [sie] in Betracht zieht und welche [...] [sie] letztlich auswählt, wie [...] [sie] die Effekte [...] [ihres] Eingreifens bewertet und wie [...] [sie] nachträglich [...] [ihr] gesamtes Handeln begründet oder rechtfertigt“ (Wahl, 1979, S. 209), lässt sich auch auf epistemologische Überzeugungen zurückführen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass Lehrpersonen ihre eigenen epistemologischen Überzeugungen kennen, hinterfragen und weiterentwickeln.

Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zeigen, dass die Überzeugungen von Lehrenden entscheidenden Einfluss auf die Überzeugungen von Lernenden zu Wissen und Lernen haben (z. B. Sulimma, 2012, S. 51–60; Zinn, 2012, S. 31; Berding & Lamping, 2014, S. 35). Die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden haben sowohl direkte als auch indirekte Auswirkungen auf die Lernleistung (Lernprozesse sowie Lernerfolge), wobei besonders die Verbindung zu Lernstrategien untersucht wird (Müller et al., 2008, S. 9; Sulimma, 2012, S. 47–51). So zeigen sich Wechselbeziehungen mit bspw. Motivation, Interesse, Selbstkonzept, Lerndauer oder Verwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (Müller et al., 2008, S. 9; Zinn, 2012, S. 29; Berding et al., 2018). Empirische Studien geben Hinweise darauf, dass weiterentwickelte epistemologische Überzeugungen in engem Zusammenhang stehen mit der Anwendung geeigneter Lernstrategien und damit besseren Lernerfolgen (z. B. Schommer, 1990; Hofer & Pintrich, 1997, S. 127–128; Müller et al., 2008, S. 1; Sulimma, 2012, S. 47; Zinn, 2012, S. 31). Haben Lernende bspw. die Überzeugung, Probleme sollen sehr schnell gelöst werden, werden weitere/längere Anstrengungen zur Problemlösung als Zeitverschwendung empfunden und das Suchen nach einer Lösung wird rasch aufgegeben (Müller et al., 2008, S. 9). Wissen über die epistemologischen Überzeugungen von Lernenden kann für (angehende) Lehrende bedeuten, Einblicke in die Lernprozesse und Motivation von Lernenden zu erhalten und damit wichtige Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu erkennen und Lernen zu fördern (Müller et al., 2008a, S. 101–102).

Schlussendlich ergibt sich die Bedeutung epistemologischer Überzeugungen auch aus einer bildungstheoretischen Perspektive (Zinn, 2012, S. 28–29). Sie spiegeln das eigene Verständnis von Wissen wider und haben dadurch Einfluss auf die aktive Teilnahme an der (Wissens-) Gesellschaft. Gerade für Lehrende im berufsbildenden Bereich zeigen sich in epistemologischen Überzeugungen Auffassungen zur Entwicklung und Strukturierung beruflichen Wissens.

Verstehen Lehrende Wissen als vielfältig und komplex, wird es eher aus unterschiedlichen Perspektiven (schulisch, betrieblich) ausgewählt, Lerninhalte aus unterschiedlichen Settings und Institutionen werden aufeinander bezogen, kontextabhängig bewertet und miteinander verbunden. Eine Vorstellung von Wissen als etwas, das aus einzelnen Bausteinen besteht, zeigt sich dafür dann eher in der Vermittlung von Faktenwissen statt in der Darstellung von komplexen, vernetzten Sachverhalten, was schlussendlich Einfluss auf die berufliche Handlungskompetenz hat (z. B. Sulimma, 2012, S. 58–59).

3 Mehrdimensionales Modell epistemologischer Überzeugungen

Epistemologische Überzeugungen als Konstrukt zu fassen, ist schwierig, was sich auch in unterschiedlichen theoretischen Beschreibungen des Konstrukts zeigt. Die Ansätze unterscheiden dabei zwischen Entwicklungs-/Stufenmodellen und mehrdimensionalen Modellen (z. B. Priemer, 2006, S. 161–163; Mokwinski, 2011, S. 11–27; Sulimma, 2012, S. 20–34; Zinn, 2012, S. 30). Erstere gehen von typischen Entwicklungsstufen mit einer Endstufe der Entwicklung aus, wobei höhere Entwicklungsstufen sich durch eine zunehmende Differenzierung und die Zunahme von komplexen Vorstellungen kennzeichnen lassen.

Wir haben uns im Rahmen unserer Erhebung für ein mehrdimensionales Modell epistemologischer Überzeugungen entschieden (Berding & Lamping, 2008, S. 28–29; Müller et al., 2008, S. 3–4; Mokwinski, 2011, S. 18–27; Sulimma, 2012, S. 25–27). Ausgangspunkt ist, dass epistemologische Überzeugungen zu komplex erscheinen, um sie in nur einer Dimension abbilden zu können. Deshalb wird zwischen mehreren Bereichen bzw. Dimensionen von Wissen und Wissenserwerb unterschieden, die sich im Laufe der Zeit auch verändern können. Marlene Schommer (1990) gilt als eine der ersten, die mit ihrem Ansatz eines „epistemic beliefs systems“ ein mehrdimensionales Modell zu epistemologischen Überzeugungen entwickelt hat (Mokwinski, 2011, S. 19–21; Sulimma, 2012, S. 24). Mit dem Begriff der „beliefs“ geht sie davon aus, dass Überzeugungen meist unbewusst und unreflektiert sind, eine gewisse Beständigkeit aufweisen und Handeln – zumindest implizit – beeinflussen (Schommer-Aikins, 2002, S. 108). Der Systembegriff weist darauf hin, dass mehr als eine Dimension zur Beschreibung der epistemologischen Überzeugungen verwendet wird. Diese Dimensionen sind in ihrer Entwicklung und Ausprägung (mehr oder weniger) unabhängig voneinander. Es kann auch zu rekursiven Entwicklungen kommen, ein bestimmtes Entwicklungsende wird nicht definiert bzw. festgelegt.

Das Modell umfasst fünf Dimensionen (Abbildung 1), die auf einem Kontinuum dargestellt werden: Quelle, Struktur und Sicherheit als Ausdruck der Überzeugungen von Wissen; Kontrolle und Geschwindigkeit als Ausdruck der Überzeugungen zu Wissenserwerb.

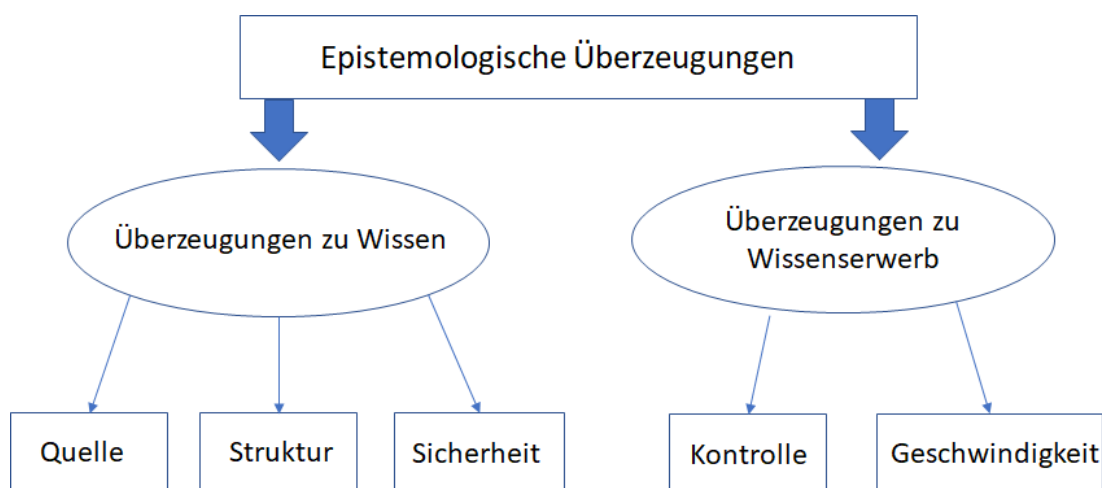


Abbildung 1: eigene Darstellung (in Anlehnung an Berding & Lamping, 2008, S. 28)

Diese Dimensionen werden jeweils durch ein Kontinuum abgebildet. Das Kontinuum wird durch den Pol der absoluten epistemologischen Überzeugungen einerseits und durch den Pol der differenzierten epistemologischen Überzeugungen andererseits begrenzt (Schommer, 1990, S. 500). Das bedeutet, die Abbildung des zugrunde gelegten Entwicklungsprozesses reicht von anfänglichen, eher wenig ausgeprägten Überzeugungen, die als *naiv* bezeichnet werden, bis zu weit entwickelten Überzeugungen, die als *differenziert* bezeichnet werden. Die Dimensionen sind dabei als Häufigkeitsverteilungen und nicht als einzelne Punkte konstruiert bzw. zu verstehen.

Überzeugungen zu Wissen umfassen folgende Pole (Schommer 1990, S. 500; Mokwinski, 2011, S. 20; Schommer-Aikins 2002, S. 104):

- Quelle des Wissens: Diese Dimension reicht von „*es gibt eine allwissende Autorität, die Wissen weitergibt*“ bis zu „*Wissen wird durch subjektive und objektive Erfahrungen erworben*“.
- Struktur des Wissens: Diese Dimension umfasst die Einschätzung von „*Wissen ist einfach strukturiert und besteht aus isolierten Einzelbausteinen*“ bis zu „*Wissen ist komplex und zusammenhängend*“.
- Sicherheit des Wissens: Diese Dimension geht von „*Wissen ist absolut und zeitlich stabil*“ bis zu „*Wissen unterliegt einem konstanten Entwicklungsprozess*“.

Überzeugungen zu Wissenserwerb umfassen folgende Pole (Schommer 1990, S. 500; Mokwinski, 2011, S. 20; Schommer-Aikins 2002, S. 104):

- Kontrolle über den Lernprozess: Diese Dimension reicht von „*die Fähigkeit zu lernen ist angeboren*“ bis zu „*die Fähigkeit zu lernen wird durch Erfahrungen erworben*“.
- Geschwindigkeit des Lernprozesses: Diese Dimension umfasst die Einschätzung von „*Lernen ist ein Prozess, der ad hoc oder überhaupt nicht gelingt*“ bis zu „*Lernen ist ein allmählicher Prozess*“.

Basierend auf ihrem Modell hat Schommer einen Fragebogen (SEQ – Schommer’s Epistemological Beliefs) entwickelt, der als bekanntestes Erhebungsinstrument zur standardisierten Erfassung epistemologischer Überzeugungen gilt (Sulimma, 2012, S. 26–27; Paechter et al., 2013). Obwohl sich die Mehrdimensionalität epistemologischer Überzeugungen generell empirisch nachweisen lässt, fehlt eine konsensfähige Definition des Konstrukts, da nach wie vor unklar ist, welche und wie viele Dimensionen (Qualität und Quantität) zum Konstrukt der epistemologischen Überzeugungen gehören. Die Arbeiten von Schommer gelten aber als richtungsweisend und haben die Konstruktion von Erhebungsinstrumenten wesentlich beeinflusst (Priemer, 2006, S. 168; Mokwinski, 2011, S. 21). Die Ergebnisse von Schommer können für den deutschen Sprachraum mit dem Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ) repliziert werden. Er baut auf den Arbeiten von Schommer auf und ist ein standardisierter Fragebogen zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Auszubildenden, Studierenden und Lehrpersonen (Berding et al., 2018; ausführlich zu seiner Entwicklung Paechter et al., 2013).

4 Forschungsdesign

Die im Folgenden präsentierten Befunde stammen aus einer österreichweit angelegten Onlinebefragung, die an allen vier universitären Standorten der Wirtschaftspädagogik (Graz, Innsbruck, Linz, Wien) im Jahr 2022 in mehreren Tranchen durchgeführt wurde. Zur Messung der epistemologischen Überzeugungen wurde der OLEQ (Berding et al., 2018) in seiner ursprünglichen Fassung (mit insgesamt 31 Items) verwendet. Die Überzeugungen der Proband:innen wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (von ‚stimme genau zu‘ bis ‚stimme gar nicht zu‘) erhoben. Um Antworttendenzen vorzubeugen, sind die Items des OLEQ in ihrer Formulierungsrichtung variiert und wurden dann bei der Auswertung jeweils entsprechend invertiert, sodass die folgende grundsätzliche Abbildungsregel gilt: Hohe Werte sprechen für differenzierte Überzeugungen (d. h. ein Wert von 5 wäre der höchste zu erreichende Wert), niedrige Werte sprechen für weniger differenzierte Überzeugungen (ein Wert von 1 wäre damit ein Indikator für eine sehr naive Überzeugung).

Der Link zur Befragung wurde an 680 Studierende versendet. Die Daten wurden mithilfe des Statistik-Softwareprogramms SPSS (Version 27) ausgewertet.

4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobengröße beläuft sich – nach Bereinigung von Datensätzen, bei denen die Proband:innen bei mehr als 30 % der Variablen keine Antworten abgegeben haben – auf insgesamt 167 Studierende (Graz: 28, Innsbruck: 71, Linz: 26, Wien: 42).¹ Im Folgenden wird die Stichprobe anhand einiger sozio-demographischer Merkmale näher beschrieben.

78,3 % unserer Befragten sind weiblich, 21,7 % sind männlich. 47,3 % der Studierenden sind jünger als 25 Jahre, 34,7 % sind zwischen 26 und 30 Jahren und 18 % geben an, älter als 30

¹ Wirtschaftspädagogik wird an den Standorten Wien, Graz und Innsbruck als Masterstudium, am Standort Linz als Diplomstudium angeboten.

Jahre zu sein. 89,2 % der Proband:innen haben die österreichische Staatsbürgerschaft, 9 % eine deutsche und 1,8 % geben eine andere Staatsangehörigkeit an.

Der überwiegende Teil der Studierenden (73,5 %) hat den Hochschulzugang an einer BHS (oder an einem vergleichbaren Schultyp) erworben, 19,3 % an einer AHS. Andere Zugangswege (7,2 %) spielen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

40,4 % der Proband:innen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Studienjahr, 28,9 % im zweiten, 15 % im dritten und 15,7 % gaben an, in einem höheren Fachsemester (mehr als sechs Semester) zu sein.

4.2 Psychometrische Eigenschaften der Skalen

Um die Konstruktvalidität zu überprüfen, wurde eine explorative Analyse der Faktorenstruktur mit allen 31 Items durchgeführt. Dabei wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung angewendet (vgl. hierzu Bühl, 2016, S. 619–622). Das ursprüngliche 5-Faktoren-Modell des OLEQ konnte nicht bestätigt werden. Stattdessen konnte das validierte 4-Faktoren-Modell des OLEQ mit 20 Items (Paechter et al., 2013, S. 5–9; Berding et al., 2018) bei einer Varianzaufklärung von 49,71 % repliziert werden. Die weiteren Analysen basieren daher auf dem 4-Faktoren-Modell, das die Dimensionen ‚Struktur‘, ‚Quelle‘, ‚Kontrolle‘ sowie ‚Geschwindigkeit‘ des Lernprozesses umfasst. Die Dimension ‚Sicherheit‘ wurde in diesem Kontext als eigenständige Dimension entfernt. Einige Items, die ursprünglich dieser Dimension zugeordnet waren, wurden den verbleibenden Dimensionen zugeordnet, da sie entsprechend auf diese Faktoren laden. Eine detaillierte Darstellung der vier Dimensionen inklusive der jeweiligen Items, der Werte der internen Konsistenz (Cronbach's α) sowie die jeweiligen Faktorladungen (FL) können im Anhang eingesehen werden.

5 Ausgewählte Ergebnisse

5.1 Darstellung der Ergebnisse ausgewählter Einzelitems

Im Folgenden werden für jede der vier Dimensionen die Ergebnisse für ausgewählte Items beschrieben.

5.1.1 Dimension ‚Quelle‘

Item: *Wenn eine Autoritätsperson mir sagt, was ich zu tun habe, dann halte ich mich für gewöhnlich daran.*

55,8 % der Proband:innen stimmten dieser Aussage genau oder eher zu, während 28,8 % teils teils angaben. Der Mittelwert (MW) aller Angaben der 167 Wipäd-Studierenden beträgt 2.52 (bei einer Standardabweichung (SA) von .93). Gemäß der zugrunde gelegten Abbildungsregel wird dieser eher niedrige MW als Ausdruck einer tendenziell undifferenzierten Überzeugung bezüglich der Dimension ‚Quelle‘ gedeutet.

Item: *Das meiste, was in Fachbüchern steht, kann man glauben.*

41,8 % der Befragten stimmten dieser Aussage genau oder eher zu. Ein ebenso hoher Anteil (41,8 %) gab hier teils teils an. Der MW bei diesem Item beträgt 2.79 (SA .86). Auch dieser Wert wird als eher niedrig bewertet und somit als Indikator für eine vergleichsweise undifferenzierte Vorstellung interpretiert.

Item: *Das Wissen von Lehrenden kann in der Regel übernommen werden.*

32,1 % unserer Proband:innen stimmten dieser Aussage genau oder eher zu – 41,8 % gaben teils teils an. Der errechnete MW von 3.0 (bei einer SA von .90) liegt etwas über den Werten der beiden zuvor dargestellten Items der Dimension ‚Quelle‘ und entspricht dem ‚Grenzwert‘.

5.1.2 Dimension ‚Struktur‘

Item: *Zu viele Theorien verkomplizieren Dinge nur.*

45,8 % der befragten Wipäd-Studierenden stimmten diesem Statement entweder genau oder eher zu. 35,5 % wählte die Ausprägung teils teils. Im Mittel ergibt sich auf der 5-stufigen Skala ein Wert von 2.63 (SA: 1.00). Entsprechend der Abbildungsregel ist dieser Wert vergleichsweise niedrig. Ähnlich verhält es sich beim nächsten Item:

Item: *Die besten Ideen sind meist die einfachsten.*

36,7 % der Proband:innen stimmten dieser Aussage tendenziell zu. Ein ebenso hoher Anteil (38 %) gab hier teils teils an. Auch bei diesem Item deutet ein MW von 2.87 (SA: 1.06) auf eher undifferenzierte Überzeugungen im Hinblick auf die Beschaffenheit und Strukturierung von Wissen hin.

Item: *Dinge sind einfacher, als die meisten Lehrenden einen glauben lassen.*

31,5 % der Befragten stimmten diesem Statement genau oder eher zu, 43,6 % gaben teils teils an. Ebenso wie bei den beiden anderen eben vorgestellten Items liegt der errechnete Mittelwert unter 3 (2.93, SA: 1.04) und deutet damit auf eher undifferenzierte Vorstellungen hin.

Neben den beiden in diesem Abschnitt vorgestellten Dimensionen, die sich auf individuelle Überzeugungen zu Wissen beziehen, beinhaltet das Erhebungsinstrument noch zwei weitere Dimensionen, die sich auf Vorstellungen zum *Prozess des Wissenserwerbs* beziehen. Nachfolgend werden wiederum ausgewählte Items zu den entsprechenden Dimensionen (‚Kontrolle‘ und ‚Geschwindigkeit‘) vorgestellt.

5.1.3 Dimension ‚Kontrolle‘

Item: *Das geistige Potenzial eines Menschen ist von Geburt an festgelegt.*

8,4 % der Proband:innen stimmten dieser Aussage genau oder eher zu, 21,7 % wählen teils teils. 69,9 % der Wipäd-Studierenden lehnten dieses Statement hingegen tendenziell ab. Entsprechend ergibt sich für unsere Stichprobe bei diesem Item ein eher hoher MW von 3.90 (SA .93), was für eine eher differenzierte Vorstellung spricht.

Item: *Clevere Menschen werden so geboren.*

8,4 % unserer Befragten stimmten diesem Statement tendenziell zu, 21,7 % gaben teils teils an. Die größere Mehrheit der Studierenden (69,9 %) lehnte diese Aussage eher ab. Der errechnete MW bei diesem Item beträgt 3.92 (bei einer SA von .98). Ganz ähnliche Werte zeigen sich beim nächsten Item:

Item: *Wie gut man im Studium ist, hängt davon ab, wie clever man ist.*

6,1 % der Studierenden stimmten hier genau oder eher zu, 23 % wählten die Ausprägung teils teils.

70,9 % lehnen diese Aussage tendenziell ab. Der MW liegt bei 3.92 (SA: .88) und kann damit tendenziell als Ausprägung einer eher differenzierten Vorstellung gedeutet werden.

5.1.4 Dimension ‚Geschwindigkeit‘

Item: *Es ist Zeitverschwendung, an Problemen ohne schnelle Lösung zu arbeiten.*

3,0 % der Befragten stimmten dieser Aussage genau oder eher zu, 10,3 % gaben teils teils an. 86,7 % der Wipäd-Studierenden lehnten dieses Statement eher ab. Damit wird auf diesem Item ein vergleichsweise hoher MW von 4.34 (bei einer SA von .78) erzielt. Ähnlich verhält es sich beim folgenden Item:

Item: *Die Fähigkeit zu lernen, kann entwickelt werden.*

94 % der befragten Wipäd-Studierenden stimmten diesem Statement genau oder eher zu. Damit ergibt sich ein als hoch zu bezeichnender MW von 4.51 (SA: .66)

Item: *Wenn man ein Thema beim ersten Durchgehen nicht verstanden hat, wird auch nochmaliges Durcharbeiten nicht viel helfen.*

3,6 % stimmten hier eher zu, 5,5 % gaben teils teils an. Der Großteil (90,9 %) der Studierenden lehnte diese Aussage ab. Die hohe Ablehnungsrate spiegelt sich im hohen Mittelwert von 4.58 (SA: .76) wider.

5.2 Darstellung der Befunde auf Skalenebene

Um beschreiben zu können, wie die Vorstellungen der Proband:innen im Hinblick auf die vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen ausgeprägt sind, wurden die einzelnen Items der vier Dimensionen jeweils zu einer Skala zusammengefasst. Die interne Konsistenz der Skalen wurde über Cronbach's α berechnet. Es ergaben sich hierbei folgende Werte:

- Quelle (3 Items): $\alpha = .51$
- Struktur (4 Items): $\alpha = .60$
- Kontrolle (4 Items): $\alpha = .63$
- Geschwindigkeit (9 Items): $\alpha = .82$

Die interne Konsistenz kann als eher gering angesehen werden – die Werte sollten in etwa um $\alpha = .70$ liegen (Adams & Lawrence, 2015). Die erzielten (eher niedrigen) Werte ähneln hierbei sehr stark den Werten aus der Validierungsstudie von Paechter et al., (2013, 5–8) und können als Ausdruck der Schwierigkeit der Messbarkeit dieses Konstrukts gedeutet werden.

Abbildung 2 zeigt die Mittelwerte und die Standardabweichungen der vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen.

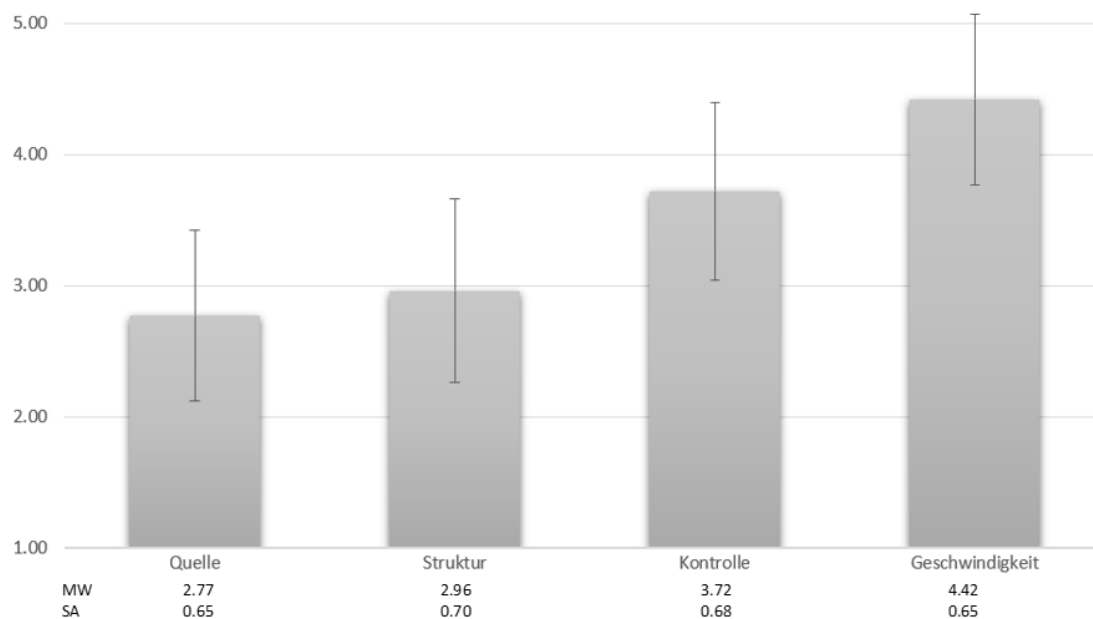


Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der vier Dimensionen epistemologischer Überzeugungen

Die differenziertesten Überzeugungen lassen sich bei der Dimension ‚Geschwindigkeit‘ (mit einem MW von 4.42 und einer SA von .65) nachweisen. Auch die Dimension ‚Kontrolle‘ zeigt mit einem MW von 3.72 (bei einer SA von .68) einen eher hohen Wert. Damit sind diejenigen Dimensionen des Konstrukts epistemologischer Überzeugungen, die sich auf Vorstellungen zum Wissenserwerb beziehen, als eher differenziert einzuschätzen. Weniger elaborierte Überzeugungen zeigen sich bei den Dimensionen ‚Quelle‘ (MW von 2.77, SA .65) und ‚Struktur‘ (MW von 2.96, SA: .70) und damit in Bezug auf die Vorstellungen zu Wissen. Die errechneten Standardabweichungen deuten zwar auf eine gewisse Variabilität der Vorstellungen hin, sie können aber als vergleichsweise moderat bezeichnet werden.

6 Diskussion der Ergebnisse und hochschuldidaktische Implikationen

Die Werte der verwendeten Skalen zur Messung der epistemologischen Überzeugungen zeigen tendenziell differenzierte Vorstellungen der Befragten in Bezug auf Prozesse des Wissenserwerbs. Weniger entwickelte Vorstellungen bestehen in Bezug auf die Art und Weise der

Beschaffenheit gesellschaftlicher Wissensbestände. Diese Differenzierung zeigt sich auch in einer Studie von Paechter et al. (2013, S. 4–6).²

Die eher naiven Vorstellungen unserer befragten Studierenden kommen z. B. in einer gewissen Autoritätsgläubigkeit in Bezug auf das durch Lehrende vermittelte oder über Fachbücher transportierte Wissen (Dimension ‚Quelle‘) zum Ausdruck. Die Überzeugungen scheinen von der Annahme geprägt zu sein, dass dieses Wissen mehr oder weniger unhinterfragt übernommen werden kann und daher keiner eigenen kritischen Reflexion mehr bedarf.

In Bezug auf die Dimension ‚Struktur‘ sind offenbar eher reduktionistische, unterkomplexe, Einfachheit favorisierende bzw. auch pragmatische Vorstellungen urteilsleitend. Derartige, eher naive Überzeugungen in Bezug auf Wissen sind gerade für angehende Lehrpersonen und die Gestaltung ihres späteren Unterrichts nicht ganz unproblematisch. Wird in Betracht gezogen, dass die Kernaufgabe von Lehrpersonen in der Auswahl, der Aufbereitung und Vermittlung von Wissensbeständen besteht, dann könnten die skizzierten Überzeugungen zur Struktur von Wissen tendenziell dazu führen, dass Sachverhalte perspektivisch und theoretisch vergleichsweise enggeführt und eher pragmatisch orientierte Auseinandersetzungen mit einer Unterrichtsthematik favorisiert werden. Was vor dem Hintergrund der Befunde hier entsprechend problematisiert wird, adressiert den Anspruch einer möglichst facettenreichen und multiperspektivisch angelegten Themenbearbeitung.

In einigen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und ihren Präferenzen im Hinblick auf die Wahl der Unterrichtsmethodik gezeigt werden (z. B. Letina, 2022; Mardiha & Alibakhshi, 2020). In Anbetracht der hier dargestellten Befunde könnte die Methodenwahl bei eher naiven epistemologischen Überzeugungen zu einer Art Methodenmonismus führen. Lehrpersonen, die sich selbst als ‚autoritative Vermittlungsinstanz‘ wahrnehmen, favorisieren potenziell Unterrichtsmethoden, die einer Instruktionslogik verpflichtet sind, weil nur sie selbst es sind, die Wissen weitergeben können. Hierüber wird die potenzielle Vielfalt an Unterrichtsmethoden möglicherweise begrenzt, indem Lernumgebungen präferiert werden, in denen Schüler:innen hauptsächlich passive Empfänger:innen von Wissen sind und insofern das aktivitätsfördernde Potenzial alternativer Methoden nicht ausgeschöpft wird.

Epistemologische Überzeugungen tangieren in gewissem Sinne auch eine Form von Kritikfähigkeit in Bezug auf Wissen: Personen, die tendenziell der Auffassung sind, dass Wissen von Autoritäten (z. B. wissenschaftlich vermitteltes Wissen oder Fachwissensbestände in entsprechenden Fachbüchern) mehr oder weniger unhinterfragt für wahr genommen werden kann – eben weil es unter dem Anschein einer ‚autoritativen Beglaubigung‘ erscheint – sind möglicherweise eher unkritisch im Hinblick auf eine Reflexion des Wahrheitsgehalts gesellschaftlicher Wissensbestände. In der Konsequenz könnte das dazu führen, dass die Entwicklung kritischer

² Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 471 Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten in Oldenburg und Kassel anhand des OLEQ befragt. Hierbei konnten die in Klammern angegebenen Mittelwerte und Standardabweichungen errechnet werden: Quelle (2.86, .63), Struktur (2.72, .58), Kontrolle (3.43, .96), Geschwindigkeit (4.15, .50) (Paechter et al., 2013, S. 6).

Reflexionsfähigkeit bei den Schüler:innen kein verfolgtes Unterrichtsziel dieser Lehrpersonen wird und entsprechende Fördermaßnahmen diesbezüglich unterbleiben.

Zusammengefasst könnten naive epistemologische Überzeugungen bei Lehrpersonen zu einer inhaltlich-unterkomplex ausgerichteten Themenbearbeitung, zu einer Reduktion der methodischen Vielfalt, der Förderung passiver Lernhaltungen und einer potenziell fehlenden Förderung von Kritikfähigkeit der Schüler:innen führen. Diese Faktoren zusammen genommen können sich negativ auf die Qualität des Unterrichts und die Lernentwicklung der Schüler:innen auswirken.

Aus den hier referierten Befunden lässt sich nicht unmittelbar auf die eben skizzierten Problematiken schließen, jedoch besteht potenziell die Gefahr, dass die genannten negativen Auswirkungen eintreten könnten. Die nun abschließend angeführten hochschuldidaktischen Überlegungen sind insofern als Präventionshinweise zu verstehen, um der potenziellen Problematik zu begegnen.

Vorbeugend könnte aus unserer Sicht hochschuldidaktische Arbeit zunächst darin bestehen, mit Studierenden über ihre eigenen Annahmen bezüglich der Beschaffenheit von Wissen zu diskutieren und hierüber die jeweils zugrundeliegenden Annahmen einer Reflexion zugänglich zu machen. Die systematische Einbindung reflexiver Elemente, z. B. in Form eines gezielten Fragen-Stellens oder strukturierter Reflexionsgespräche in interaktiv-kollaborativen Settings, ermöglicht es Studierenden, eigene Denkprozesse und Vorstellungen in Bezug auf Wissen kritisch zu hinterfragen und ihre epistemologischen Überzeugungen weiter zu entwickeln.

Ein solches In-Gang-Setzen von Reflexionsprozessen zu ‚Wissen über Wissen‘ kann auch systematisch über kritische Textarbeit (siehe dazu z. B. Thoma, 2016; Thoma & Ostendorf, 2023) unterstützt werden. In solchen textlich-gestützten Lehr-Lern-Arrangements kann der Blick der Studierenden auf die Konstruktionslogik von Texten gelenkt werden, um unhinterfragte Normalitäten in Fragen zu verwandeln und textlich vermittelte Wissensbestände in ihrer grundsätzlichen Frag-Würdigkeit zu problematisieren. Gerade hierüber könnten Vorstellungen über Wissen als etwas Absolutes, Sicheres, Gegebenes erodieren und epistemologische Entwicklungsprozesse angestoßen werden.

Ebenso stellen Lehr-Lernsettings, in denen Studierende aktiv in Forschungsprozesse eingebunden werden, eine weitere Möglichkeit dar, epistemologische Entwicklung zu unterstützen. Durch die Beteiligung an realen Forschungsprojekten und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Methoden und Unwägbarkeiten im Verlauf von Forschungsprozessen können Studierende ein differenziertes Verständnis von Wissen als etwas Dynamisches und Kontingentes entwickeln. Diese Erkenntnisse fördern die Entwicklung komplexerer epistemologischer Überzeugungen, indem sie die Grenzen und Herausforderungen wissenschaftlicher Erkenntnis sichtbar und insofern Wissensproduktion auch in ihren Restriktionen erlebbar macht.

Insgesamt betrachtet ist die Förderung epistemologischer Überzeugungen ein vielschichtiger Prozess, der eine Vielfalt an didaktischen Ansätzen erfordert. Reflexive Elemente, forschungsbasierte Lehre, interaktive und kollaborative Lernformen oder die Hinführung zu kritischer

Textarbeit stellen einige Maßnahmen dar, um Studierende zu einer reflektierten und differenzierten Sichtweise auf Wissen und dessen Erwerb zu führen.

7 Limitationen und Ausblick

Die hier referierten Befunde unterliegen einigen Limitationen, die abschließend thematisiert werden sollen.

Grundsätzlich ist die empirische Erfassung des Konstrukts epistemologischer Überzeugungen nicht ganz unproblematisch (z. B. Priemer, 2006, 166–167). So besteht zunächst die Problematik der inhaltlichen Abgrenzung und Beschreibung des Konstrukts. Das heißt, es ist unklar, welche Dimensionen überhaupt zu epistemologischen Überzeugungen zu zählen sind (vgl. hierzu die auf S. 7 im ersten Teil des Aufsatzes angesprochene Auseinandersetzung, ob Vorstellungen zu Lernprozessen überhaupt Teil des Konstrukts sind). Auch die Frage nach der Bereichsspezifität der Überzeugungen wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung kontrovers diskutiert (Mokwinski, 2011; Zinn, 2012; Berding & Lamping, 2014). Es scheint nicht unplausibel, dass Vorstellungen zu Wissen eben auch einer gewissen Domänenspezifität unterliegen. Das in unserer Untersuchung verwendete Instrument trägt diesem Aspekt aber nicht Rechnung, da nur allgemeine und damit domänenübergreifende Aspekte abgefragt wurden.

Die Problematik der Operationalisierung des Konstrukts im Rahmen der Entwicklung von standardisierten Erhebungsinstrumenten und damit verbundener Validitätsprobleme (z. B. im Hinblick auf die psychometrische Güte der Instrumente) zeigte sich auch in unserer Untersuchung. Das ursprünglich zugrunde gelegte 5-Faktoren-Modell konnte nicht bestätigt werden. Auch bieten die Items einen erheblichen Interpretationsspielraum: Die Proband:innen können unterschiedliche Vorstellungen mit den zu beurteilenden Statements verbinden, die jedoch nicht kommentiert werden können. Die Kombination von quantitativen und qualitativen Ansätzen könnte dabei ein vielversprechender Weg sein, um die Komplexität epistemologischer Überzeugungen besser zu verstehen und deren Erfassung zu verbessern. Qualitative Methoden könnten hierbei helfen, die individuellen und kontextuellen Nuancen der Überzeugungen der Studierenden zu erfassen und die Ergebnisse quantitativer Erhebungen insofern zu differenzieren und zu ergänzen.

Zusätzlich zu den methodischen Herausforderungen bei der Erfassung epistemologischer Überzeugungen besteht das Risiko, dass unsere quantitativ erhobenen Selbstberichtsdaten von sozialen Erwünschtheitseffekten beeinflusst wurden. Studierende könnten ihre Antworten unbewusst oder bewusst an das anpassen, was sie für sozial akzeptabel oder akademisch erwünscht halten, anstatt ihre tatsächlichen Überzeugungen preiszugeben. Das könnte vor allen Dingen potenziell bei den Items zu den Auffassungen über Prozesse des Wissenserwerbs der Fall sein. Dieser Effekt könnte die Gültigkeit der erhobenen Daten beeinträchtigen.

Auch stellen die hier referierten Befunde lediglich Momentaufnahmen dar. Für zukünftige Forschung wäre möglicherweise auch eine longitudinale Perspektive ertragreich, da die Erfassung epistemologischer Überzeugungen zu einem einzigen Zeitpunkt keine Rückschlüsse auf die

Entwicklung dieser Überzeugungen über die Zeit liefert. Gerade für den Nachweis der Wirksamkeit bestimmter hochschuldidaktischer Interventionen zur Förderung epistemologischer Überzeugungen wären langfristige Studien, die im Rahmen eines Prä-Post-Designs intraindividuelle Veränderungen nachzeichnen, unseres Erachtens vielversprechende Forschungsvorhaben.

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei der hier behandelten Thematik um einen für die Lehrer:innenbildung – aber auch für die Qualifizierung von betrieblichem Bildungspersonal – relevanten Bereich, der noch erhebliche Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedarf.

Interessenkonflikt

Die Autor:innen geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Literatur

Adams, K. A. & Lawrence, E. K. (2015). *Research methods, statistics, and applications*. Sage.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.

Berding, F. & Lamping, C. (2014). *Epistemologische Überzeugungen als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und ihre Bedeutung für die Auswahl und Bewertung von Lernaufgaben aus Schulbüchern des Wirtschaftslehreunterrichts*. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 12. Rainer Hampp Verlag.

Berding, F., Paechter, M., Rebmann, K., Schlömer, T., Mokwinski, B., Hanekamp, Y. & Arendasy, M. (2018). OLEQ. Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire [Verfahrensdokumentation und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. doi.org/10.23668/psycharchives.4519

Bühl, A. (2016). *SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse*. Pearson.

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 K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association.

Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.

Letina, A. (2022). Teachers’ epistemological beliefs and inclination towards traditional or constructivist teaching. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 8(1), 135–153. <https://doi.org/10.46328/ijres.1717>

- Mardiha, S. M. & Alibakhshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7(1), 1–14. doi: 10.1080/2331186X.2020.1763230
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-102>
- Mokwinski, B. (2011). *Entwicklungen von epistemologischen Überzeugungen in ausgewählten Berufsfeldern der dualen Berufsausbildung*. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 8. Rainer Hampp Verlag.
- Müller, S., Paechter, M. & Rebmann, K. (2008). Aktuelle Befunde zur Lehr-Lernforschung: Epistemologische Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 14, 1–17. https://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_etal_bwpat14.pdf
- Müller, S., Rebmann, K. & Liebsch, E. (2008a). Überzeugungen zu Wissen und Lernen von Ausbilder(inne)n – eine Pilotstudie. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 45(3), 99–118.
- Müller, S. (2009). *Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden – eine empirische Vergleichsstudie*. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 5. Rainer Hampp Verlag.
- Paechter, M. R., Rebmann, K., Schloemer, T., Mokwinski, B., Hanekamp, Y. & Arendasy, M. (2013). Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire Based on the Epistemic Belief Inventory (EBI). *Current Issues in Education*, 16(1), 1–15. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1035>
- Priemer, B. (2006). Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 159–175.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal Epistemology* (S. 103–118). Erlbaum.
- Sulimma, M. (2012). *Die Entwicklung epistemologischer Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrer(inne)n*. Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 10. Rainer Hampp Verlag.
- Thoma, M. (2016). Didaktische Potenziale foucaultscher Diskurstheorie – Erzeugung eines ‚Wissens über Wissen‘ zur vielfältigen Gestaltung unterrichtlicher Begegnungs-Räume. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112(3), 360–381.
- Thoma, M. & Ostendorf, A. (2023). Zieldimensionen und didaktische Interventionen zur Förderung von Kritikfähigkeit bei Lehrpersonen: Vom Mainstream zur Criticality. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial AT-5: Beiträge zum 16. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1–22. https://www.bwpat.de/wipaed-at5/thoma_ostendorf_wipaed-at_2023.pdf

Wahl, D. (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11, 208–217.

Zinn, B. (2012). Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden in gewerblich-technischen Berufen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(1), 28–42.

Anhang

Kreuzen Sie jeweils die Antwort an, die aus Ihrer Sicht am ehesten zutrifft! (stimme gar nicht zu, ..., stimme genau zu; 5-stufige Likert-Skala)

<i>Dimension</i>	<i>Item</i>	<i>FL</i>
<i>(Cronbach's α)</i>		
Quelle ($\alpha = .51$)	Das meiste, was in Fachbüchern steht, kann man glauben.	.65
	Das Wissen von Lehrenden kann in der Regel übernommen werden.	.66
	Wenn eine Autoritätsperson mir sagt, was ich zu tun habe, dann halte ich mich für gewöhnlich daran.	.80
Struktur ($\alpha = .60$)	Zu viele Theorien verkomplizieren Dinge nur.	.69
	Die besten Ideen sind meist die einfachsten.	.59
	Lehrende sollten sich auf einzelne Fakten konzentrieren anstatt auf komplexe Theorien.	.77
	Dinge sind einfacher, als die meisten Lehrenden einen glauben lassen.	.52
Kontrolle ($\alpha = .63$)	Das geistige Potenzial eines Menschen ist von Geburt an festgelegt.	.49
	Wirklich clevere Lernende müssen nicht allzu hart arbeiten, um im Studium gut zu sein.	.71
	Wie gut man im Studium ist, hängt davon ab, wie clever man ist.	.47
	Clevere Menschen werden so geboren.	.55
Geschwindigkeit ($\alpha = .82$)	Auch wer langsam lernt, kann ein Thema durchdringen.	.66
	Wenn man ein Thema nicht sofort versteht, wird man es wahrscheinlich nie verstehen.	.82
	Die Fähigkeit zu lernen, kann entwickelt werden.	.66
	Wenn zwei Personen unterschiedliche Ansichten vertreten, muss zumindest eine falsch liegen.	.67
	Wenn ich mich auf eine Präsentation vorbereite, verlasse ich mich nur ungern auf eine einzige Wissensquelle.	.57
	Wenn man ein Thema beim ersten Durchgehen nicht verstanden hat, wird auch nochmaliges Durcharbeiten nicht viel helfen.	.68
	Sachverhalte können besser gelernt werden, wenn man sie auf eigene Erfahrungen bezieht.	.58
	Es ist Zeitverschwendung, an Problemen ohne schnelle Lösungen zu arbeiten.	.63
	Wenn zwei Personen über etwas diskutieren, dann wird eine Person schnell die Meinung der anderen übernehmen.	.49

Zitieren des Beitrags (12.10.2024)

Welte, H. & Thoma, M. (2024). Vorstellungen zu Wissen und Wissenserwerb: Epistemologische Überzeugungen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In G. Krammer & A. Malik (Hrsg.), *bwp@ Spezial AT-6: Beiträge zum 17. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress* (S. 1–18). https://www.bwpat.de/wipaed-at6/welte_thoma_wipaed-at_2024.pdf

Die Autor:innen



Ass. Prof. Dr. HEIKE WELTE

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

heike.welte@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/heike_welte/



Assoz. Prof. Dr. MICHAEL THOMA

Universität Innsbruck/Institut für Organisation und Lernen

Universitätsstraße 15, 6020 Innsbruck

michael.thoma@uibk.ac.at

https://www.uibk.ac.at/de/iol/wipaed/team/michael_thoma/