

Beliefs as Element professioneller Kompetenz bei Politiklehkräften in Deutschland

Oberle, Monika; Weschenfelder, Eva; Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Oberle, M., Weschenfelder, E., & Weißeno, G. (2014). Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehkräften in Deutschland. In B. Ziegler (Hrsg.), *Vorstellungen, Konzepte und Kompetenzen von Lehrpersonen der politischen Bildung* (S. 124-137). Zürich: Rüegger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70805-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Beliefs als Element professioneller Kompetenz bei Politiklehrkräften in Deutschland

Monika Oberle, Eva Weschenfelder, Georg Weissenö

1 Anlass und Ziele der Studie

Die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst Unterrichtsqualität und Schülerleistungen (vgl. Baumert / Kunter 2006; Blömeke et al. 2008). Professionskompetenz kann modelliert werden als eine Verknüpfung von Wissen, Einstellungen, motivationalen und selbstregulativen Orientierungen zur Bewältigung domänenspezifischer Anforderungssituationen (Klieme / Hartig 2007; Baumert / Kunter 2006). Überzeugungen (*beliefs*, subjektive Theorien) bilden dabei eine eigenständige Kompetenzfacette, deren individuelle Ausprägungen mitentscheidend dafür sind, ob sich das Professionswissen der Lehrkräfte im Unterricht positiv auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirkt (vgl. Voss et al. 2011). Zu den im Unterricht handlungsleitenden *beliefs* zählen insbesondere lehr-lerntheoretische und epistemologische Überzeugungen. Neben geeigneten *beliefs* bedarf es auch bestimmter motivationaler Orientierungen, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre Kenntnisse und ihre Überzeugungen in entsprechendes Handeln überführen (vgl. Gerstenmaier / Mandl 2000; Kunter 2011). Weder die lernbezogenen Überzeugungen noch die Motivationen von Politiklehrkräften sind bisher systematisch erforscht worden. Mit Blick auf empirische Studien anderer Domänen (vgl. Blömeke et al. 2008; Dubberke et al. 2008; Baumert / Kunter 2006) kann jedoch angenommen werden, dass *beliefs* und motivationale Orientierungen auch für das erfolgreiche Handeln von Lehrkräften im politischen Fachunterricht eine bedeutende Rolle spielen.

Das Forschungsprogramm zur professionellen Kompetenz (angehender) Politiklehrkräfte (PKP-Studie; vgl. Oberle et al. 2012) begegnet diesem Forschungsdefizit, indem *beliefs* und motivationale Orientierungen als eigenständige Dimensionen der Professionskompetenz modelliert und operationalisiert werden. Die hier vorgestellte Teilstudie fokussiert die epistemologischen und lehr-lern-theoretischen Überzeugungen von praktizierenden Politiklehrkräften. Es sollen zum einen Erkenntnisse gewonnen werden hinsichtlich der Ausprägung und der internen Zusammenhänge der lernbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte, zum anderen sollen Einflüsse von Hintergrundvariablen wie Geschlecht, Alter und Schulform auf diese *beliefs*

offengelegt und ihre Zusammenhänge mit der motivationalen Orientierung der Selbstwirksamkeitserwartungen eruiert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Beliefs bezeichnen «überdauernde existenzielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen» (Voss et al. 2011: 235). Überzeugungen haben eine Filterwirkung bezüglich der Weltwahrnehmung (ebd.) und beeinflussen die erfolgreiche Umsetzung von Professionswissen in Handlungssituationen (Schmotz et al. 2010).

Epistemologische Überzeugungen bezeichnen subjektive Vorstellungen über die Struktur, Genese und Validierung von Wissen (z. B. Hofer 2001). Subjektive Vorstellungen über die Korrektheit bzw. Objektivität von Lerninhalten und über die Genese von Kompetenz strukturieren «die Art der Begegnung mit der erkennbaren Welt» (Baumert/Kunter 2006: 498) vor. Die epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften beeinflussen ihre Zielvorstellungen und Wahrnehmungsprozesse, ihre Unterrichtsplanung bzw. die tatsächliche Gestaltung des Unterrichts sowie ihre Erwartungen an Schüler/innen (vgl. Kunter/Klusmann 2010; Baumert/Kunter 2006; Lipowsky 2006). Empirische Studien konnten zeigen, dass epistemologische Überzeugungen mit Interesse, Lernstrategien und Leistungen in Zusammenhang stehen (Baumert et al. 2000; Schommer 1990; Urhahne/Hopf 2004). Es wird vermutet, dass Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und denen von Schülerinnen und Schülern bestehen (Hofer 2001). Epistemologische Überzeugungen zur Genese von Kompetenz werden unter einer begabungs- und einer erkenntnistheoretischen Perspektive betrachtet. Hinsichtlich des Erwerbs von Kompetenz fragt die begabungstheoretische Perspektive nach der grundsätzlichen Erlern- und Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Vorstellungen, die erkenntnistheoretische nach den Möglichkeiten des Wissenserwerbs durch Transmission und Konstruktion.

Neben den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften sind auch ihre Überzeugungen zum Lehren und Lernen relevant, also ihre «dezidierte(n) Überzeugung(en) darüber, wie Schülerinnen und Schüler lernen und wie sie unterrichtet werden sollten» (Voss et al. 2011: 237). Überzeugungen zum Lehren und Lernen weisen durch ihren direkten Unterrichtsbezug

eine grössere Handlungsnähe auf als epistemologische Überzeugungen. Dazu zählen Zielvorstellungen, unterrichtsmethodische Präferenzen und *Classroom Management* (vgl. Müller et al. 2008). Bezüglich der unterrichtsmethodischen Präferenzen lässt sich ein traditionell-direktiver Zugang von einer auf eigenaktives Lernen der Schülerinnen und Schüler abzielenden Unterrichtsgestaltung unterscheiden. Eigenaktives Lernen scheint bei Schülerinnen und Schülern ein tieferes Verständnis und höhere Leistungen zu generieren. Auch ein konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern scheint eine lernförderliche Wirkung zu entfalten, indem diese durch die Diskussion alternativer Lösungswege als Lerngelegenheiten genutzt werden. Die Fähigkeit zur effektiven Klassenführung mit dem Ziel einer Maximierung der Lernzeit (*Classroom Management*) hat sich als wichtiger Einflussfaktor für die Entwicklung mathematischer Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern erwiesen. Für die Gewährleistung einer optimalen Nutzung von Unterrichtszeit gelten besonders Massnahmen zur Störungsprävention als zielführend.

In einer integrativen Perspektive lässt sich die Vorstellung von einerseits konstruktivistischem und andererseits transmissivem Lernen als ein gemeinsamer Hintergrund von epistemologischen Überzeugungen und lehr-lern-theoretischen *beliefs* begreifen. Lernbezogene *beliefs* bezeichnen ein solch übergreifendes Überzeugungssyndrom (vgl. Voss et al. 2011). Lehrerüberzeugungen können sich dabei zum einen an der konstruktivistischen, zum anderen an der transmissiven Lerntheorie orientieren (Dubberke et al. 2008). Eine konstruktivistische Perspektive versteht Wissenserwerbsprozesse zunächst als «aktive, weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung der Lernenden» (Hartinger et al. 2006: 111). Innerhalb der konstruktivistischen Lerntheorie werden die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler und ihre Rolle in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen betont. Dieser Perspektive liegt ein schülerorientiertes Lehr-Lern-Verständnis zugrunde, das Lernen als aktiven und selbstgesteuerten Prozess charakterisiert. Wissen stellt das Ergebnis subjektiver Konstruktionsprozesse dar, für die Lehrpersonen lediglich geeignete Lerngelegenheiten bereitstellen und ein geeignetes Feedbackverhalten zeigen. Dies hilft durch die eigenaktive Auseinandersetzung mit problemhaltigen Aufgaben, ein konzeptuelles Verständnis bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Die Lehrperson vermittelt dann nicht in einem einseitigen Prozess Wissen, sondern schafft Lernumgebungen, die die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler anregen und unterstützen (Schmotz et al. 2010: 287; Voss et al. 2011: 238–239). Transmissive, assoziationspsychologisch-behavioristische Lernkonzepte begreifen Lernen als Weitergabe von Wissen durch Übung und verstärkendes Feedback. Nach diesem

Verständnis erfolgt ein einseitiger Prozess der Informationstransmission von der Lehrkraft zu den Lernenden, Schülerinnen und Schüler kommt die Rolle passiver Rezipientinnen bzw. Rezipienten zu (vgl. Dubberke et al. 2008; Staub / Stern 2002). Beide hier dargestellten Richtungen der Überzeugungen sind als Extreme zu verstehen. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte zumeist eine nicht vollständig konsistente, quasilogische Überzeugungsstruktur aufweisen (Voss et al. 2011). Um Missverständnissen vorzubeugen, scheint es an dieser Stelle angebracht, den hier verwendeten Begriff eines kognitiven Konstruktivismus von Positionen eines «radikalen Konstruktivismus» (Anderson et al. 1998) abzugrenzen.

Ein kognitiv-konstruktivistisches Verständnis sieht Lernen als aktiven Konstruktionsprozess, welcher über Informationsverarbeitung hinausgeht und der in einem sozialen Kontext eingebettet und situativ geprägt ist. Danach müssen Lernende aktiv konstruieren und forschend entdecken. Das konzeptuelle Verständnis, die Leistung und der Anwendungsbezug stehen im Fokus. Es wird dabei die Notwendigkeit gesehen, Instruktion und Konstruktion zu verknüpfen (Reinmann / Mandl 2006: 638). Eine derartige konstruktivistische Position sieht einen Wechsel zwischen vorrangig aktiver und zeitweise rezeptiver Position der Lernenden vor. Der / die Lehrende unterstützt, bietet dar, erklärt oder berät im Wechsel. Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, emotionaler, situativer und sozialer Prozess. Konstruktion und Instruktion werden nicht als Gegensatzpaar, sondern in Abhängigkeit von Zielsetzung, Voraussetzungen oder Schwierigkeit als verknüpft angesehen. Lehren und Lernen sind aufeinander bezogen.

Diese Position des kognitiven Konstruktivismus ist von einem «radikalen Konstruktivismus» (Anderson et al. 1998: 229–247), welcher jeglichen Wahrheitsanspruch (auch im Sinne einer überholbaren, auf dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand basierenden, intersubjektiv geteilten Annäherung an Wahrheit) von Wissen verneint und beim Lernprozess der Schülerinnen und Schüler allein auf deren individuelle Perspektive abhebt, abzugrenzen. Nach dem radikalen Konstruktivismus wird die Wirklichkeit für den / die Einzelne/n nur insofern verbindlich, als andere mit ihm / ihr die gleiche Wirklichkeitsauffassung teilen (Reinmann / Mandl 2006: 626). Letztlich läuft diese Position darauf hinaus, dass die Lehrkraft alle individuellen Vorstellungen als korrekt akzeptieren muss, weil sich eine Objektivität nicht annähernd beschreiben lässt. Deshalb ist folgende Rückfrage an den radikalen Konstruktivismus zu stellen: «If the student is supposed to move, in the course of the learning experiences, from a lower to a higher level of

competence, why are the student's judgments of the acceptability of solutions considered valid?» (Anderson et al. 1998: 246 f.).

Die kognitiv-konstruktivistische und die «radikal-konstruktivistische» Perspektive stimmen zwar darin überein, dass man verstehen sollte, wie die Schülerinnen und Schüler denken, und dass man für erfolgreiche, nachhaltige Lernprozesse an den Präkonzepten der Schülerinnen und Schüler anknüpfen sollte; jedoch ist das Ziel des Unterrichts unterschiedlich – im Fall des radikalen Konstruktivismus gibt es im Grunde kein anzustrebendes Ziel: «When instruction had failed and when it had succeeded, when it was moving forward and when backward, would no longer be clear» (Ebd.: 247). Der radikale Konstruktivismus sieht instruktionsorientierte Unterrichtsweisen als zu überwinden an, gibt seinem Bild des selbstgesteuerten Lernens aber kein verbindliches Ziel, keinen *outcome* mit.

Die Auffassungen des Lernens spiegeln sich in den lehr-lern-theoretischen Überzeugungen der Lehrkräfte wider. «Wie Lortie (1975) gezeigt hat, erwerben angehende Lehrpersonen bereits in ihrer eigenen langjährigen, als *apprenticeship of observation* wirkenden Schulzeit sehr stabile Vorstellungen und Denkgewohnheiten darüber, wie Lernen in der Schulzeit funktioniert und wie man unterrichtet» (Reusser et al. 2011: 478). Überzeugungen bilden sich demzufolge sehr früh heraus, werden an der Universität und im Lehrerseminar weiter gefestigt und bearbeitet. Überzeugungen der Lehrkräfte haben Konsequenzen für den eigenen Wissenserwerb und die Unterrichtsgestaltung. Sie erweisen sich als handlungsleitend und relativ veränderungsresistent.

Aus anderen Domänen vorliegende empirische Studien weisen darauf hin, dass die lernbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte ihre Unterrichtsgestaltung und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Blömeke et al. 2008; Dubberke et al. 2008; Baumert/Kunter 2006). Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungsmustern scheinen erweiterte Sozialformen im Unterricht zu bevorzugen und konnten in manchen Studien höhere Schülerleistungen beim Lösen mathematischer Textaufgaben erzielen als Kolleginnen und Kollegen mit eher transmissiven Überzeugungen (Blömeke et al. 2008). Auch konnte gezeigt werden, dass konstruktionsorientierte Lehrpersonen eine stärker kognitiv aktivierende Unterrichtsgestaltung vornehmen (z. B. Krauss et al. 2011; Lipowsky 2006) und über diese vermittelt höhere Schülerleistungen erzielen (Dubberke et al. 2008). Besonders hohe Schülerleistungen zeigten sich allerdings bei einer Mischung aus konstruktiven und transmissiven Orientierungen der Lehrerinnen und Lehrer (Askew et al. 1993). Es wird als Notwendigkeit angesehen, Instruktion und Konst-

reaktion zu verknüpfen (Reinmann/Mandl 2006: 638). Es scheint deshalb vorteilhaft, wenn auf der Basis einer kognitiv-konstruktivistischen Orientierung dennoch in gewissem Masse transmissiven Überzeugungen zugestimmt wird (Voss et al. 2011: 249).

Neben dem Professionswissen und den *beliefs* bilden motivationale Orientierungen eine weitere zentrale Dimension der Lehrerkompetenz. Motivationale Orientierungen gelten als bedeutsam für Ausdauer und Engagement im Beruf sowie als Schutz vor Burnout und Depression. Hierzu zählen u. a. die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, also die «zuversichtliche Erwartung, künftige Problemsituationen durch adaptive Handlungsmöglichkeiten gezielt bewältigen zu können, obwohl Schwierigkeiten oder Barrieren auftreten» (Schulte et al. 2008: 271). Bei solchen Problemsituationen handelt es sich «nicht um die Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht» (Warner/Schwarzer 2009: 629). Während subjektive Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen müssen, beeinflussen sie vor allem die Auswahl von Aufgaben, die investierte Anstrengung, die aufgebrauchte Ausdauer, die Kreativität im Umgang mit Herausforderungen und damit indirekt auch den Grad des Handlungserfolges (vgl. Schmitz/Schwarzer 2000). Wie lernbezogene Überzeugungen wirken sich damit auch motivationale Orientierungen der Lehrkräfte auf die Auswahl fachdidaktischer Strategien aus. Optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen gehen ausserdem mit einer höheren Berufszufriedenheit und Verbleibswahrscheinlichkeit im Beruf, grösserem Enthusiasmus und einer effektiveren Stressbewältigung im Berufsalltag einher (vgl. Baumert/Kunter 2006).

3 Design der Studie

Systematische Untersuchungen der lernbezogenen Überzeugungen von Politiklehrkräften fehlen weitgehend. Ziel der hier vorgestellten empirischen Studie ist es, mit reliablen und validen Messinstrumenten Einblicke in die Struktur der lernbezogenen Überzeugungen von Fachlehrkräften, den Zusammenhang mit ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie den Einfluss von Hintergrundvariablen wie Geschlecht und Schulart auf die Überzeugungsstrukturen zu erlangen. Für die hier vorgestellte Teilstudie wurden 332 praktizierende Fachlehrpersonen aus Deutschland, überwiegend Baden-Württemberg, mit einem standardisierten Fragebogen aus grossteils geschlos-

senen Items befragt. Als Hintergrundvariablen erhoben wurden Geschlecht, Alter, Dienstjahre, Schulart, Ausbildungsnoten sowie Fortbildungsaktivitäten der Lehrkräfte. Als Forschungsfragen der Teilstudie lassen sich formulieren: Welche Struktur (Ausmass, Zusammenhänge) weisen Politiklehrkräfte hinsichtlich ihrer lernbezogenen Überzeugungen auf? Werden lernbezogene Überzeugungen der Lehrkräfte durch die erhobenen Hintergrundvariablen wie Geschlecht, Schulart oder Alter beeinflusst? In welchem Zusammenhang stehen lernbezogene Überzeugungen mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrerinnen und Lehrer?

Aufgrund mangelnder theoretischer und empirischer Vorarbeiten in der Politikdidaktik wurden überwiegend Skalen aus der Mathematik adaptiert (Blömeke et al. 2008; Müller et al. 2008; Schmidt et al. 2011; Bos et al. 2009), um die lerntheoretischen Überzeugungen der Politiklehrkräfte zu erfassen. Dargestellt werden nur die Skalen, die in die übergeordneten Überzeugungsparadigmen integriert wurden. Konstruktivistische Orientierungen werden mit fünf, transmissive Orientierungen mit drei Subskalen aus likert-skalierten Items erfasst. Die Subskalen konstruktivistisches und transmissives Lehren und Lernen werden in einem zweidimensionalen Modell mit akzeptablen Fitwerten ($\chi^2(53) = 90.76$, $p < .05$, CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .04) abgebildet. Auch das zweidimensionale Modell zur Klassenführung bildet die Daten in akzeptabler Weise ab ($\chi^2(8) = 16.05$, $p < .05$, CFI = .98, RMSEA = .06, SRMR = .04). Die Überzeugungen zum eigenaktiven Lernen ($\chi^2(5) = 2.53$, $p = .77$, CFI = 1.00, RMSEA = .00, SRMR = .01) zeigen eine sehr gute Anpassung an die Daten. Epistemologische Überzeugungen zur Struktur politischen Wissens können in einem dreidimensionalen Modell dargestellt werden, das sich aus den Facetten Formalismus, Prozess und Anwendungsorientierung zusammensetzt und ebenfalls eine akzeptable Modellanpassung zeigt ($\chi^2 = 48.86(17)$, $p \leq .01$, CFI = .95, RMSEA = .08, SRMR = .04). Die begabungstheoretische Perspektive beinhaltet die Subdimensionen anthropologische Konstante der Begabung und Conceptual Change. Das zweidimensionale Modell spiegelt die Datenstruktur in akzeptabler Art und Weise wider ($\chi^2(13) = 25.41$, $p \leq .05$, CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .04). Die Facetten Formalismus und Conceptual Change gehen nicht in die Syndrome ein. Die Reliabilitätswerte (Tabelle 1) liegen in einem akzeptablen Bereich (vgl. Blömeke et al. 2008: 221).

Die latenten Subdimensionen mit konstruktivistischem bzw. transmissivem lerntheoretischen Hintergrund werden in übergeordneten Syndromen zusammengefasst. Hier ergibt sich ein zweidimensionales Modell mit akzeptablen Fitwerten ($\chi^2(19) = 54.55$, $p < .05$, CFI = .96, RMSEA = .08,

SRMR = .04). Die Subskalen laden mit Werten zwischen .53 und .83 substantiell auf dem konstruktivistischen und dem transmissiven Faktor (.61 bis .63) (vgl. Voss et al. 2011).

In der Teilstudie werden ausserdem Zusammenhänge mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der befragten Lehrerinnen und Lehrer untersucht. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen werden dreidimensional modelliert (nach Lipowsky 2003; Itembatterien mit je 4-stufiger Likert-Skala; vgl. Weisseno et al. in diesem Band). Die allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf einen generell erfolgreichen Umgang mit den Belastungen im Beruf (7 Items). Die Selbstwirksamkeitserwartungen I beziehen sich darauf, ob Politiklehrkräfte erwarten, auch problematische Schülerinnen und Schüler fördern bzw. mit ihnen umgehen zu können (5 Items). Die Selbstwirksamkeitserwartungen II bilden ab, ob man die Unterrichtsgestaltung unter widrigen Bedingungen meistern zu können meint (4 Items). Das dreidimensionale Messmodell weist eine gute Datenpassung auf ($\chi^2(116) = 204.65$, $p < .05$, CFI = .95, RMSEA = .05, Cronbach's $\alpha = .72 / .74 / .83$).

4 Ergebnisse

Für die lehr-lern-theoretischen und epistemologischen Überzeugungen der hier untersuchten Politiklehrkräfte zeigt sich ein übergeordnetes Überzeugungssyndrom mit quasilogischer Struktur (vgl. Weschenfelder 2013). Konstruktions- und Transmissionsorientierung sind negativ korreliert, schliessen sich jedoch nicht vollständig aus.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der deskriptiven Analysen zur Erfassung lern-theoretischer Überzeugungen. Die Überzeugungen wurden mithilfe einer vierstufigen Likert-Skala erfasst, auf der sich die eigene Meinung von «trifft voll und ganz zu» bis «trifft überhaupt nicht zu» abstufen lässt. Höhere Werte drücken Zustimmung aus. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass konstruktivistischen Überzeugungen im Mittel eher zugestimmt wird als transmissiven Überzeugungen. Transmissive Überzeugungen werden von den praktizierenden Politiklehrkräften tendenziell abgelehnt, wobei die Ablehnung transmissiver *beliefs* weniger deutlich ausfällt als die Zustimmung zur Konstruktionsorientierung. Der Befund einer höheren Zustimmung zu konstruktivistisch orientierten Überzeugungen geht mit aktuellen Befunden der Mathematikdidaktik einher (vgl. Voss et al. 2011; Blömeke et al. 2008; Müller et al. 2008).

Tabelle 1: Lernbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Politik: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) und Reliabilitäten (Cronbach's α)

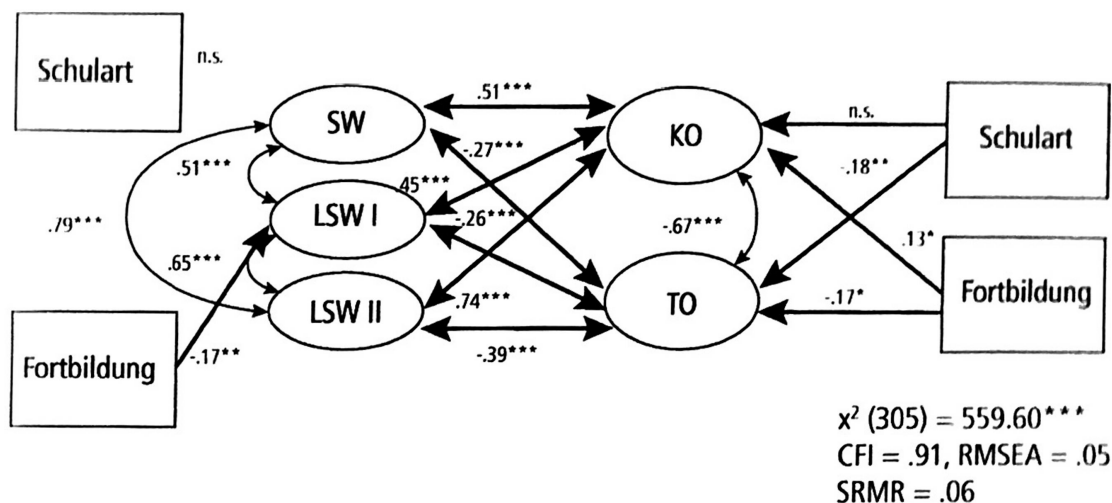
Skala	Anzahl Items	M	SD	α
<i>konstruktivistische Orientierungen</i>				
Konstruktivistisches Lernen	7	3.33	.47	.82
eigenaktives Lernen	5	3.21	.48	.70
präventiv-instruktionale Klassenführung	3	3.24	.51	.70
Prozessorientierung	3	3.43	.54	.67
Anwendungsbezug politischen Wissens	3	3.19	.61	.75
<i>transmissive Orientierungen</i>				
transmissives Lehren	5	2.11	.44	.65
Anthropologische Konstante der Begabung	5	1.98	.54	.65
Reaktiv-straftende Klassenführung	3	1.89	.65	.71

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

Um die Struktur und Zusammenhänge lernbezogener Überzeugungen zu untersuchen, wurden Strukturgleichungsmodelle spezifiziert.

Abbildung 1 zeigt die Zusammenhänge der beiden Dimensionen sowie Korrelationen mit weiteren Konstrukten. Transmissions- und Konstruktionsorientierung korrelieren zu $r = -.67$ miteinander. Das heisst, Lehrkräfte mit konstruktivistischen Orientierungen erreichen eher geringe Werte hinsichtlich transmissiver Orientierungen. Wie die Strukturgleichung zeigt, unterscheiden sich die lernbezogenen Überzeugungen der Fachlehrkräfte je nachdem, in welcher Schulform sie unterrichten. So weisen Gymnasiallehrkräfte weniger transmissionsorientierte Überzeugungen auf als Fachlehrkräfte anderer Schulformen. Für Fortbildungsaktivitäten zeigen sich ein positiver Einfluss auf Konstruktionsorientierung und ein negativer Effekt auf Transmissionsorientierung. Das Geschlecht und die Ausbildungsnoten haben dagegen keinen Einfluss auf die lernbezogenen *beliefs* der Politiklehrkräfte.

Abbildung 1: Zusammenhänge zwischen lernbezogenen Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Schulart und Fortbildungsaktivitäten von Politiklehrerinnen



Lehrerinnen und Lehrer mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen haben tendenziell eher konstruktivistische Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Diese Zusammenhänge zeigen sich auch für die einzelnen Facetten der übergeordneten Überzeugungsparadigmen (siehe Tabelle 2). Auffallend ist hier u. a. die hohe positive Korrelation der Subfacette konstruktivistischen Lehrens und Lernens mit der – insbesondere auf Probleme der Unterrichtsgestaltung bezogenen – Selbstwirksamkeitserwartung, während die Zustimmung zu transmissivem Lehren und Lernen hier keinen signifikanten Zusammenhang aufweist. Deutlich fallen die Korrelationen mit den auf Klassenführung bezogenen *beliefs* aus: Während die Zustimmung zu einer präventiv-instruktionalen Klassenführung stark positiv mit den – wiederum insbesondere auf die Unterrichtsgestaltung bezogenen – Selbstwirksamkeitserwartungen korreliert ist, steht die Bejahung eines reaktiv-straftenden *Classroom Managements* in einem negativen Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Politiklehrkräfte.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen Facetten lernbezogener Überzeugungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

	SW	LSW I	LSW II
anthropologische Konstante der Begabung	-.19**	-.27***	-.35***
Anwendungsbezug des politischen Wissens	.32***	.31***	.40***
Prozessorientierung Lehren und Lernen	.41***	.27***	.62***
konstruktivistisches Lehren und Lernen	.49***	.38***	.65***
transmissives Lehren und Lernen	-.06 <i>n.s.</i>	-.09 <i>n.s.</i>	-.15 <i>n.s.</i>
eigenaktives Lernen	.43***	.49***	.66***
präventiv-instruktionale Klassenführung	.45***	.44***	.71***
reaktiv-straftende Klassenführung	-.32***	-.27***	-.42***

5 Ausblick

Politiklehrpersonen verfügen über transmissive und konstruktivistische lernbezogene Überzeugungen. Diese lassen sich in zwei übergeordnete Faktoren integrieren. Der mittlere negative Zusammenhang zwischen diesen Faktoren zeigt auf, dass die Lehrerinnen und Lehrer zwar zu einer der beiden Seiten tendieren, jedoch keine vollständig konsistenten Überzeugungsmuster aufweisen. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Überzeugungsstrukturen zeigen sich nicht. Die Schulart steht dagegen in einem systematischen Zusammenhang mit der *belief*-Struktur der Politiklehrkräfte: Gymnasiallehrkräfte stimmen konstruktiven lernbezogenen Überzeugungen in der vorliegenden Studie stärker zu als Lehrkräfte anderer Schularten (Real, Haupt und Grundschule) – ein bemerkenswerter Befund, dessen Ursachen und Implikationen weitere Studien klären sollten. Die Selbstwirksamkeitserwartung von Politiklehrkräften ist positiv mit konstruktivistischen Überzeugungen assoziiert. Dieser Befund liesse sich unterschiedlich interpretieren. Er könnte einerseits darauf hinweisen, dass Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sich eher zutrauen, neue bzw. progressive Formen der Unterrichtsgestaltung einzusetzen. Andererseits könnte der Befund auch dadurch zu erklären sein, dass Lehrkräfte mit eher konstruktionsorientierten Einstellungen erfolgreicher unterrichten, was sich in einer entsprechend höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung niederschlägt. Plausibel wäre auch ein sich über die Zeit verstärkender *virtuous circle* beider Wirkungszusammenhänge. Weitere Studien mit entsprechenden Untersuchungsdesigns könnten hier Klärung bringen und Erkenntnisse für eine erfolgreiche Lehreraus- und -fortbildung liefern.

Die vorliegende Untersuchung hat für die Politikdidaktik erste systematische Erkenntnisse hinsichtlich der lernbezogenen Überzeugungsstrukturen von Politiklehrkräften gewonnen. Es ist ein Fortschritt, dass in der Politikdidaktik immer mehr systematisch gewonnene Ergebnisse vorliegen, sodass sich die politikdidaktische Theoriebildung anstatt auf Einzelbeobachtungen auf valide und reliable Befunde stützen kann. Zu wünschen ist natürlich, dass es neben weiterer quantitativer auch systematische qualitative Forschung zu dieser Thematik geben wird. Ein Desiderat sind längsschnittliche Untersuchungen der Entwicklung der lernbezogenen *beliefs* von (angehenden) Politiklehrkräften im Verlauf von Ausbildung und Berufsleben. Wünschenswert sind ausserdem Studien zur praktischen Umsetzung der Überzeugungen, also zum Lehrerhandeln im Fachunterricht. Schliesslich sollten Untersuchungen unter Kontrolle von möglichen Drittvariablen einen Bezug zu den Schülerleistungen herstellen. Ein realistischeres Bild von den Möglichkeiten des Politikunterrichts kann sich nur durch eine theoriegeleitete Forschung entwickeln. «Only when science of education develops that sorts truth from fancy – as it is beginning to develop now – will dramatic improvements in educational practice be seen» (Anderson et al. 1998: 255).

Literatur

- Anderson, John/Reder, Lynne/Simon, Herbert. 1998. «Radical constructivism and cognitive psychology». In: Ravitch, Diane (Hrsg.), *Brookings papers on education policy 1998*. Washington, DC: Brookings Institute Press: 227–278.
- Askew, Mike/Brown, Margaret/Johnson, David/Millet, Alison/Prestage, Stefanie/Walsh, Alison. 1993. «Evaluation of the implementation of National Curriculum Mathematics at Key Stages 1, 2 and 3. Volume 1: Report, Volume 2: Appendix». London: School Curriculum and Assessment Authority.
- Baumert, Jürgen/Bos, Winfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.). 2000. «TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn (Bd. I/II)». Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(4): 469–520.
- Blömeke, Sigird/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.). 2008. «Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und referendare». Münster: Waxmann.
- Bos, Winfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Guill, Karin/Scharenberg, Katja. 2009. «KESS 7. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente». Münster: Waxmann.
- Dubberke, Thamar/Kunter, Mareike/McElvany, Nele/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen. 2008. «Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die

- Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(3–4): 193–206.
- Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz. 2000. «Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln». In: Mandl, Heinz und Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe: 289–321.
- Harteringer, Andreas/Kleickmann, Thilo/Hawelka, Birgit. 2006. «Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9(1): 110–126.
- Hofer, Barbara. 2001. «Personal epistemology research: Implications for learning and teaching.» *Journal of Educational Psychology Review* 13: 353–383.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes. 2007. «Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs». In: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid und Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden: VS Verlag: 11–29.
- Kunter, Mareike. 2011. «Forschung zur Lehrermotivation». In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann: 527–539.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta. 2010. «Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz». In: Bos, Winfried/Klieme, Eckhard und Köller, Olaf (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert*. Münster: Waxmann: 207–230.
- Krauss, Stefan, Blum, Werner, Brunner, Martin, Neubrand, Michael, Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Besser, Michael und Elsner, Jürgen. 2011. «Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften». In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Kraus, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann: 135–161.
- Lipowsky, Frank. 2003. «Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase». Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, Frank. 2006. «Auf den Lehrer kommt es an». In: Allemann-Ghionda, Christina und Terhart, Ewald (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Weinheim: Beltz: 47–70.
- Müller, Christiane/Felbrich, Anja/Blömeke, Sigrid. 2008. «Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik». In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele und Lehmann, Rainer (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann: 247–276.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weisseno, Georg. 2012. «Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/innen und Lehrer/innen. Skizze eines Forschungsprojekts». In: Juchler, Ingo (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schriftenreihe der GPJE*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag: 127–138.

- Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz. 2006. «Unterrichten und Lernumgebungen gestalten». In: Krapp, Andreas und Weidenmann, Bernd (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, Weinheim: Beltz: 613–658.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese. 2011. «Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern». In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann: 478–495.
- Schmidt, William/Blömeke, Sigrid/Tatto, Maria. 2011. «Teacher Education Matters. A Study of The Mathematics Teacher Preparation from Six Countries». New York: Teacher College Press.
- Schmitz, Gerdamarie/Schwarzer, Ralf. 2000. «Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(1): 12–25.
- Schmoltz, Christiane/Felbrich, Anja/Kaiser, Gabriele. 2010. «Überzeugungen angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich». In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele und Lehmann, Rainer (Hrsg.), *TEDSM 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann: 279–305.
- Schommer, Marlene. 1990. «Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Staub, Fritz/Stern, Elsbeth. 2002. «The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: QuasiExperimental Evidence From Elementary Mathematics». *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355.
- Schulte, Klaudia/Bögeholz, Susanne/Watermann, Rainer. 2008. «Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 11(2): 268–287.
- Urhahne, Detlef/Hopf, Martin. 2004. «Epistemologische Überzeugungen in den Naturwissenschaften und ihre Zusammenhänge mit Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien». *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 10: 71–87.
- Voss, Tamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja. 2011. «Überzeugungen von Mathematiklehrkräften». In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Kraus, Stefan und Neubrand, Michael (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann: 235–257.
- Warner, Lisa/Schwarzer, Ralf. 2009. «Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften». In: Olga Zlatkin Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Semill, Detlev/Nickolaus, Reinhold und Mulder, Regina (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz: 629–640.
- Weschenfelder, Eva. 2014. «Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen». Wiesbaden: Springer VS.