

## 2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden soll das Konstrukt der Lehrerüberzeugungen erläutert (Kapitel (Kap.) 2.1) und nachfolgend das kooperative Lernen genauer vorgestellt werden (Kap. 2.2). Abschließend werden das CAMCC (Kap. 2.3) sowie die Ziele und Hypothesen der vorliegenden Arbeit präsentiert (Kap. 2.4).

### 2.1 Überzeugungen von Lehrkräften

Seitdem es in den 80er Jahren zur kognitiven Wende in der gesamten Psychologie kam, wurde auch in der pädagogischen Psychologie kognitiven Prozessen wie z.B. Überzeugungen immer mehr Beachtung geschenkt (Kunter & Pohlmann, 2009). Im Folgenden sollen die Definitionsversuche von Überzeugungen im pädagogisch-psychologischen Kontext sowie deren Eigenschaften erläutert werden (s. Kap. 2.1.1). Daraufhin werden verschiedene Arten von Überzeugungen vorgestellt (Kap. 2.1.2). Nachfolgend wird darauf eingegangen wie Überzeugungen in Modelle der Kompetenz von Lehrkräften einzuordnen sind (s. Kap. 2.1.3) und wie sie sich von dem Konstrukt Wissen abgrenzen lassen (s. Kap. 2.1.4). Der Nutzen solcher Überzeugungen (s. Kap. 2.1.5) wird ebenso wie der Einfluss von Überzeugungen auf das Verhalten von Lehrkräften (s. Kap. 2.1.6) dargestellt, bevor abschließend auf die Veränderbarkeit

und Entwicklung von Überzeugungen (s. Kap. 2.1.7) eingegangen werden soll.

### *2.1.1 Definition und Eigenschaften von Überzeugungen*

Trotz wiederholter Klärungsversuche (Pajares, 1992) besteht bis heute kein Konsens darüber, wie das Konstrukt der Lehrerüberzeugungen trennscharf zu definieren ist (Reusser et al., 2011). Die Schwierigkeit das Konstrukt von anderen psychologischen Phänomenen abzugrenzen, erschwert dabei die Einigung auf eine Definition. Daher finden sich in einschlägigen Forschungsarbeiten sehr unterschiedliche Definitionen und Bezeichnungen: Synonym wurden bisher u.a. „subjektive Theorien“, „Einstellungen“, „Meinungen“ und „Ideologien“ verwendet (Pajares, 1992). In der internationalen Literatur hat der Terminus „teacher beliefs“ die größte Verbreitung gefunden; inzwischen setzt sich im deutschsprachigen Raum die Übersetzung als „Überzeugungen“ durch (Reusser et al., 2011). Für was steht nun aber diese Bezeichnung?

Reusser und Kollegen (2011) verstehen unter Überzeugungen das, „was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (S. 480). Lehrerüberzeugungen beinhalten also Vorstellung-en und Annahmen von Lehrern über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse (Kunter & Pohlmann, 2009). Objekte von Überzeugungen können also Personen, Gruppen, Institutionen, aber auch Verhaltensweisen darstellen, die dann z.B. mit einer bestimmten Eigenschaft, ein-em Ergebnis oder einer Qualität assoziiert werden (Fishbein & Ajzen, 1975). So kann eine Lehrkraft z.B. eine bestimmte Lehrmethode mit Lernerfolg bei

den Schülern verbinden (zum Vergleich unterschiedlicher Definitionen von Überzeugungen siehe Jones & Carter, 2007).

Überzeugungen stehen in der Regel nicht für sich allein – sie sind vielmehr in ein Überzeugungssystem integriert, in dem alle Überzeugungen mehr oder weniger stark miteinander vernetzt sind (Pajares, 1992). Solche Überzeugungssysteme entsprechen subjektiven, theorieförmigen, quasi-logischen Strukturen, die als mehr oder weniger elaborierte semantische Netzwerke verstanden werden können (Reusser et al., 2011). Die Netzwerke sind individuell, das heißt (d.h.) sie unterscheiden sich zwischen den Lehrkräften. Dies ergibt sich aus der Entstehung der Netzwerke durch die persönliche Geschichte der jeweiligen Person (Marland, 1995). Teilnetzwerke, also Cluster aus Überzeugungen, können in der weiteren Entwicklung zu Einstellungen werden, die wiederum zu Verhaltensplänen führen. Mit der Zeit können diese dann auch zu Werten heranreifen (Pajares, 1992).

Wodurch zeichnen sich Lehrerüberzeugungen nun aber aus? Überzeugungen enthalten neben den kognitiven und behavioralen Komponenten auch eine affektive bzw. bewertende Komponente (Richardson, 1996). Sie werden subjektiv als wahr und wertvoll angesehen (Reusser et al., 2011; Richardson, 1996). Aufgrund der subjektiven Komponente ist es nicht möglich, Überzeugungen per se als wahr oder falsch zu beurteilen (Kunter & Trautwein, 2013). Neben individuellen Überzeugungen werden manche auch sozial geteilt, sind also kollektiver Natur (z.B. Moralvorstellungen). Es gibt weiter sowohl fremd- als auch selbstbezogene Überzeugungen (d.h. einen Schüler oder die Lehrperson selbst betreffend). Außerdem unterscheiden sich Überzeugungen hinsichtlich dessen, ob sie eher global (z.B. „Die Methode führt in jedem Fall zu Erfolg“) oder eher situationsspezifisch sind (z.B. „Bei Klasse 5a wird diese Methode nicht zum Erfolg führen“; vgl. Gettinger & Stoiber, 1999; Reusser et al., 2011). Dies verdeutlicht, dass Überzeugungssysteme

nicht immer inhaltlich kongruent sind (Kunter & Pohlmann, 2009). Überzeugungen unterscheiden sich weiter auch in ihrer Vernetzung im Überzeugungssystem – je mehr Verbindungen eine Überzeugung zu anderen aufweist, umso stärker ist sie verankert (Reusser et al., 2011). Neben den expliziten Überzeugungen bestehen außerdem solche, die dem Individuum nicht zugänglich sind (Kagan, 1992; Kunter & Trautwein, 2013). Dennoch spielen sie eine bedeutsame Rolle für das berufliche Handeln. Durch das fehlende Bewusstsein aller Inhalte ist es möglich, dass auch widersprüchliche Annahmen zur gleichen Zeit bestehen (Reusser et al., 2011).

### *2.1.2 Unterschiedliche Arten von Lehrerüberzeugungen*

Lehrerüberzeugungen stellen ein breit gefasstes Konstrukt dar. Es finden sich dabei mehrere Arten der Systematisierung von Lehrerüberzeugungen. Die Arten von Überzeugungen sind dabei nicht unabhängig voneinander (Calderhead, 1996). Woolfolk Hoy und Kollegen (2006) schlagen vor, Überzeugungen nach dem jeweiligen Bezugssystem in Überzeugungen über das Selbst (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen), bzgl. dem Lehr-Lern-Kontext (z.B. Erwartungen an Schüler, Überzeugungen über Methoden des Unterrichtens), über das Bildungssystem (z.B. Reformen) oder die Gesellschaft (z.B. moralische Überzeugungen) zu unterteilen. Außerdem nennen Baumert und Kunter (2011) die epistemologischen Überzeugungen, also die, die sich auf die Struktur und Entwicklung von Wissen beziehen. Gettinger und Stoiber (1999) unterteilen Überzeugungen einfacher in Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und solche über das Lehren und Lernen. Letztere bezeichnen Kunter und Trautwein (2013) als „lerntheoretische Überzeugungen“. Sie stellen subjektive Theorien darüber dar, wie das Lernen funktioniert (Staub & Stern, 2002). Lerntheoretische Überzeugungen sind

folglich besonders relevant, da sie sich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung beziehen (Kunter & Pohlmann, 2009).

Neben diesen inhaltlichen Systematisierungen lassen sich Überzeugungen auch nach ihren Quellen einteilen: So gibt es deskriptive, also aus persönlicher Beobachtung entstandene, inferentielle, d.h. sich aus Rückschlüssen über Beobachtungen ergebende, sowie informationelle Überzeugungen, die durch äußere Quellen entstehen (Block & Hazelip, 1995). Eine weitere Systemisierungsmöglichkeit von Überzeugungen stellt die Einteilung nach deren Fundierung in naive bzw. intuitive und professionelle Überzeugungen dar (Kunter & Wilde, 2010). Die naiven Überzeugungen reflektieren eher den Volksglauben (bzw. das vermeintliche „Allgemeinwissen“) sowie eigene Erfahrungen als wissenschaftsgeleitetes Wissen (Turner, Christensen, & Meyer, 2009). Sie sind meist wenig differenziert (Gregoire, 2003) und stammen häufig aus der Zeit vor der professionellen Laufbahn (Patrick & Pintrich, 2001). Professionelle Überzeugungen hingegen stehen im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und stellen die Voraussetzung für reflektiertes Handeln dar (Richardson, 1996).

### *2.1.3 Einordnung in Kompetenzmodelle*

Lehrkräfte werden nicht mehr nur als Gestalter von Lernsituationen betrachtet. Vielmehr werden inzwischen auch deren Lernprozesse hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz fokussiert (Kunter & Pohlmann, 2009). Unter professioneller Kompetenz werden die Voraussetzungen zusammengefasst, die eine Lehrkraft mitbringen muss, um berufliche Aufgaben bewältigen zu können (Kunter & Trautwein, 2013). Neben der Fähigkeit professionell zu handeln beinhaltet Kompetenz auch die Bereitschaft dazu, entsprechendes Verhalten zu zeigen (Connell, Sheridan, & Gardner, 2003). Bau-

mert und Kunter (2006) postulieren ein mehrdimensionales Modell der professionellen Kompetenz, in dem neben professionellen Überzeugungen auch Wissen, motivationale und selbstregulative Komponenten Teilbereiche der Kompetenz darstellen (Baumert & Kunter, 2011). Die Autoren vermuten, dass das Zusammenspiel dieser verschiedenen Komponenten die Fähigkeit und Bereitschaft bestimmt, Unterricht effektiv zu gestalten. Lehrkräfte unterscheiden sich bzgl. der Ausprägung der einzelnen Komponenten. Alle Komponenten werden jedoch prinzipiell als erlern- und veränderbar betrachtet (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011). Freeman (1991) sieht einen zentralen Schritt der professionellen Entwicklung von Lehrkräften im Bewusstmachen impliziter Überzeugungssysteme, die dem beruflichen Verhalten zugrunde liegen, und im Hinterfragen widersprüchlicher Überzeugungen. Finden sich dabei Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen, kann es zum Zweck der Dissonanzreduktion zu Veränderungen im Netzwerk kommen (Pajares, 1992). Ein Ziel der professionellen Entwicklung ist es dabei, erwünschte, d.h. mit Befunden übereinstimmende Überzeugungen, zu stärken und unerwünschte, d.h. auf naiven Annahmen beruhende Überzeugungen, zu senken (Decker, Kunter, & Hardy, 2013). Eine Erweiterung des Kompetenzmodells bezieht darüber hinaus auch deren Determinanten und Konsequenzen, also auch institutionelle und kontext-uelle Faktoren, mit ein, die die Umsetzung der Komponenten professioneller Kompetenz beeinflussen (Kunter et al., 2011).

#### *2.1.4 Abgrenzung zu Wissen*

Wie im vorangegangenen Abschnitt erläutert wird neben Überzeugungen auch Wissen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zugeordnet (Baumert & Kunter, 2011). Wissen stellt ein Kon-

strukt dar, das sich aufgrund des fließenden Übergangs nur schwer von dem der Überzeugungen abgrenzen lässt (Baumert & Kunter, 2011). Pajares (1992) sieht Wissen eher als Zusammensetzung von Fakten oder Schemata an, während Überzeugungen dem Autor nach eher Eindrücke, Meinungen, Bewertungen bzw. subjektive Erklärungssysteme darstellen. Darüber hinaus enthalten Überzeugungen eine stärkere affektive und evaluative Komponente als Wissen (Nespor, 1987). Darüber hinaus unterscheiden sich Überzeugungen durch ihren episodischen Charakter von Wissen, d.h. sie sind mit spezifischen autobiographischen Ereignissen verbunden (Nespor, 1987). Kunter und Pohlmann (2009; vgl. Kap. 2.1.1) geben weiter an, dass Überzeugungen zwar subjektiv und somit nicht als wahr oder falsch beurteilbar sind; jedoch können sie mehr oder weniger gut begründet sein. Dem gegenüber zu stellen ist der objektivere Charakter von Wissen, welches offen für eine kritische Betrachtung und Verbesserungen ist (Pajares, 1992). Wissen ist in aller Regel widerspruchsfrei – der individuelle Richtigkeitsglaube reicht anders als bei Überzeugungen nicht aus (Baumert & Kunter, 2011).

Auch wenn sich Kriterien finden lassen, die die Unterscheidbarkeit der Konstrukte erleichtern, besteht jedoch Unklarheit darüber, in welchem Verhältnis die beiden kognitiven Phänomene zueinander stehen (Reusser et al., 2011). Alexander und Murphy (1999) fanden mit einer internationalen Studie, dass im allgemeinen Verständnis eine Überlappung von Wissen und Überzeugungen bei gleichzeitigem Bestehen von unabhängigen Facetten angenommen wird. Neben dieser Überlappungs-Hypothese können Überzeugungen auch dem Wissen untergeordnet werden. So gehen Clark und Peterson (1986, zitiert nach Fang, 1996) davon aus, dass Überzeugungen einen wichtigen Teil des generellen Wissens von Lehrern darstellen. Auch ist es möglich, Wissen den Überzeugungen unterzuordnen. Diese Sichtweise wird unterstützt durch Hinweise zu deren

Wirkung: Überzeugungen können Wissen demnach beeinflussen, da sie zu einer Verzerrung der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und Interpretation von Informationen führen (Pajares, 1992). Möglicherweise handelt es sich aber auch um unabhängige Konstrukte, die sich reziprok beeinflussen (Smith & Siegel, 2004, zitiert nach Jones & Carter, 2007). Auch wenn sich beide Variablen theoretisch nur mangelhaft trennen lassen, verstärkt sich diese Schwierigkeit bei der Erfassung der Konstrukte auf der empirischen Ebene (Southerland, Sinatra, & Mathews, 2001). Festzuhalten ist, dass Wissen und Überzeugungen zusammen das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht zu formen scheinen (Gettinger & Stoiber, 1999).

### *2.1.5 Der Nutzen von Überzeugungen*

Die hohe Subjektivität und die teils fehlenden Begründungen von Überzeugungen führen u.a. zu Einschränkungen des Handelns und somit der Effektivität des Unterrichts (vgl. Kap. 1; Kunter & Pohlmann, 2009). Sie nehmen im Berufsalltag von Lehrkräften also dennoch eine entscheidende Rolle ein (Reusser et al., 2011). Warum jedoch finden Überzeugungen trotz ihrer Mängel so häufig Anwendung? Überzeugungen können in manchen Kontexten durchaus sinnvoll und hilfreich sein (Patrick & Pintrich, 2001). Ein Vorteil von Überzeugungen ist dabei die Strukturierung, Sicherheit und Orientierung bzgl. berufsbezogenem Denken und Handeln (Reusser et al., 2011). Sie erleichtern es also, Sinn aus komplexen Unterrichtssituationen zu bilden und adäquat darauf zu reagieren (Marland, 1995). Besonders wertvoll sind sie daher im Umgang mit komplexen, schlecht-definierten Situationen, wie sie im Unterricht häufig auftreten (Nespor, 1987). Damit erfüllen Überzeugungen eine adaptive Funktion, da sie helfen, die Umwelt zu verstehen



(Pajares, 1992) und in unerwarteten Situationen schnell darauf zu reagieren (Eraut, 1985).

### *2.1.6 Verbindung von Überzeugungen und Verhalten sowie mögliche Wirkweisen*

Auch wenn Überzeugungen in den letzten Jahrzehnten große Aufmerksamkeit in der Forschung zuteilwurden und ihr Nutzen für Lehrkräfte außer Frage steht, gibt es bisher keinen Konsens darüber, ob Überzeugungen tatsächlich einen Einfluss auf Verhalten haben. Der Forschungsanlass ergab sich jedoch erst aus der Annahme, dass Überzeugungen die Wahrnehmung und die Handlungspläne beeinflussen (Voss, Kleickmann, Kunter, & Hachfeld, 2011). Einige Studien finden einen Effekt von v.a. lerntheoretischen Überzeugungen auf das konkrete Instruktionsverhalten (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner, & Baumert, 2008; Staub & Stern, 2002), während andere keinen Zusammenhang finden (Seidel, Schwindt, Rimmele, & Prenzel, 2008). Staub und Stern (2002) konnten zeigen, dass konstruktivistisch orientierte Überzeugungen im Mathematikunterricht in der Grundschule mit einem häufigeren Einsatz verstehensorientierter Aufgaben verbunden waren. Wen, Elicker und McMullen (2011) fanden hingegen keine Kongruenz zwischen lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrkräften und deren Unterrichtsverhalten. Jedoch moderierte Berufserfahrung und die Intensität der Ausbildung diesen Zusammenhang, d.h. bei Lehrkräften mit mehr Erfahrung und einer intensiveren Ausbildung waren Überzeugungen und Verhalten deutlich kongruenter als bei solchen mit weniger Erfahrung und einer weniger intensiven Ausbildung. Eine Diskussion der Unstimmigkeiten bietet Philipp (2007).

Wie kann es jedoch zu solch widersprüchlichen Befunden kommen? Die Inkonsistenzen zwischen Überzeugungen und Verhalten sind möglicherweise durch das dynamische Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu erklären. So wirken handlungsleitende Kognitionen über mehrere Faktoren (Reusser et al., 2011). Darüber hinaus stellen Überzeugungen nur eine von mehreren Variablen da, die das Instruktionsverhalten von Lehrern beeinflussen (Decker et al., 2013). Auch Rahmenbedingungen können die Inkongruenz zwischen Überzeugungen und Verhalten verursachen (Fang, 1996; Leuchter, Pauli, Reusser, & Lipowsky, 2006). Unterschiede zwischen Aussagen von Lehrkräften und deren Handeln lassen sich auch dadurch erklären, dass manche Überzeugungen implizit, d.h. nicht bewusst, sind (Reusser et al., 2011), sich also im Verhalten, nicht aber in den Aussagen der Lehrkräfte widerspiegeln.

Davon ausgehend, dass Überzeugungen zumindest unter bestimmten Bedingungen einen Einfluss auf Verhalten haben, stellt sich die Frage nach deren Wirkweise. Pajares (1992) vermutet, dass bestehende Überzeugungen als Filter dienen, durch die neue Informationen wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden (vgl. Kap. 2.1.4). Weitere Wirkweisen stellen der motivierende Effekt und der Steuerungseffekt dar (Kunter & Pohlmann, 2009; Pajares, 1992). Der motivierende Effekt meint den Einfluss von Überzeugungen auf die Entscheidung zu einer Handlung. Der Steuerungseffekt beschreibt hingegen die Eigenschaft von Überzeugungen, die Reaktionen auf Handlungen anderer zu beeinflussen (Kunter & Pohlmann, 2009). Überzeugungen dienen weiterhin als Rahmen für die Definition eines Problems bzw. einer Aufgabe (Fives & Buehl, 2012). Vollständige Wirkungsketten von Überzeugungen zu Verhalten wurden jedoch bisher nur wenig untersucht (Reusser et al., 2011).

Überzeugungswandel bei Lehrkräften

Eine Überprüfung des Cognitive Affective Model of  
Conceptual Change am Thema des kooperativen  
Lernens

Schlax, J.

2016, XVIII, 140 S. 3 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-12598-1