

BestMasters

Jasmin Schlax

Überzeugungswandel bei Lehrkräften

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

 Springer

BestMasters

Mit „BestMasters“ zeichnet Springer die besten Masterarbeiten aus, die an renommierten Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz entstanden sind. Die mit Höchstnote ausgezeichneten Arbeiten wurden durch Gutachter zur Veröffentlichung empfohlen und behandeln aktuelle Themen aus unterschiedlichen Fachgebieten der Naturwissenschaften, Psychologie, Technik und Wirtschaftswissenschaften.

Die Reihe wendet sich an Praktiker und Wissenschaftler gleichermaßen und soll insbesondere auch Nachwuchswissenschaftlern Orientierung geben.

Jasmin Schlax

Überzeugungswandel bei Lehrkräften

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

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Mareike Kunter

 Springer

Jasmin Schlx
Mainz, Deutschland

Master Arbeit Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2015 u.d.T.: Jasmin Schlx: „Der Wandel lerntheoretischer Überzeugungen bei zukünftigen Lehrkräften. Eine Überprüfung des Cognitive Affective Model of Conceptual Change (CAMCC) am Thema des kooperativen Lernens.“

BestMasters

ISBN 978-3-658-12598-1

ISBN 978-3-658-12599-8 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-12599-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Geleitwort

Das deutsche Bildungssystem erlebt derzeit Reformen auf verschiedenen Ebenen (z. B. Ausbau von Ganztagschulen, Inklusion, Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts), welche den Alltag der Lehrkräfte gravierend beeinflussen. Gleichzeitig scheitern viele Reformbemühungen daran, dass Lehrkräfte neue oder andere Ansätze häufig zwar oberflächlich gutheißen, aber ihre Überzeugungen zu ihrer Rolle oder dem Unterrichten nur selten tiefgreifend verändern. Diese in der Literatur zur Lehrerbildung oftmals beschriebene „Veränderungsresistenz“ ist der Ausgangspunkt für die Masterarbeit von Jasmin Schlax. Sie beschäftigt sich mit den professionellen Überzeugungen von Lehramtsstudierenden und geht der Frage nach, unter welchen Bedingungen diese Studierenden bereit sind, sich vertieft mit einem Thema auseinanderzusetzen und so zu einer Veränderung der bisherigen Einstellungen zu kommen. Das Projekt „Professional Beliefs (Proliefs)“, in dessen Rahmen Frau Schlax ihre Masterarbeit angefertigt hat, untersucht die intuitiven Überzeugungen von Lehrkräften zu Klassenführung und Gruppenarbeit und deren Wandelbarkeit in professionell reflektierte Überzeugungen. Theoretische Grundlage ist das kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung von Gregoire (2003), welches Vorhersagen darüber trifft, unter welchen individuellen Bedingungen (angehende) Lehrkräfte sich Informationen aus Fortbildungen u.ä. intensiv verarbeiten und ihre Überzeugungen zum Thema nachhaltig verändern. Frau Schlax hat dieses Modell in einer Feldstudie mit 393 Lehramtsstudierenden während einer Vorlesung in einem Prä-Post-Design überprüft. Hierzu hat sie in aufwändigen Pilotstudien Fragebögen zur Erfassung der Modellkomponenten entwickelt und dann in ihrer Hauptstudie das theoretische Modell sehr klar und präzise operat-

ionalisiert und geprüft. Frau Schlx konnte die Grundzüge des theoretischen Modells bestätigen: Demnach sind Studierende dann bereit, sich vertieft mit den neuen Inhalten auseinanderzusetzen und zeigen auch eine stärkere Überzeugungsveränderung, wenn sie die Lernsituation eher als Herausforderung und nicht als Bedrohung wahrnehmen. Die Situationswahrnehmung der Studierenden hängt wiederum mit individuellen Ressourcen wie der zur Verfügung stehenden Zeit, Interesse oder Vorerfahrungen zusammen.

Neben der herausragenden wissenschaftlichen Qualität, ihrer argumentativen Schlüssigkeit sowie ihrer ausgezeichneten Lesbarkeit und Verständlichkeit besticht Frau Schlx' Arbeit durch ihren besonders hohen Praxisbezug: Sie liefert Anregungen, wie Lernsituationen für (angehende) Lehrkräfte gestaltet werden sollten, um nachhaltige Veränderungen ihrer bisherigen Einstellungen im Sinne aktueller Bildungsreformen zu erwirken.

Die vorliegende Masterarbeit ist im Rahmen des Projekts „Professional Beliefs (Proliefs)“ entstanden, das die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften fokussiert, und welches vom IDeA-Zentrum in Frankfurt am Main gefördert wurde. IDeA steht für Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk. Das interdisziplinär ausgerichtete IDeA-Zentrum erforscht als Entwicklungsverläufe und Lernprozesse bei Kindern in den ersten zwölf Lebensjahren unter besonderer Berücksichtigung von Risikofaktoren und besonderen Lernvoraussetzungen. Ebenso geht es um adaptive Bildungskontexte und die Professionalisierung von Fachpersonal wie Lehrkräften. An der Gründung des IDeA-Zentrums, welches 2008 im Rahmen der LOEWE-Initiative des Landes Hessen eingerichtet wurde, waren die Goethe-Universität Frankfurt am Main, das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) und das Sigmund-Freud-Institut in Frankfurt am Main beteiligt.

Betreut wurde die Masterarbeit durch Prof. Dr. Mareike Kunter und Dr. Anna Decker am Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie des Instituts für Psychologie der Goethe-Universität. Das Frankfurter Institut für Psychologie wurde 1905 ins Leben gerufen und spielte bereits in den Anfängen der experimentellen Psychologie in Deutschland eine bedeutende Rolle. Es vereint die früheren Institute der Psychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Psychoanalyse. Die Pädagogische Psychologie ist mit acht von insgesamt 19 Professuren vertreten (davon zwei Kooperationsprofessuren mit dem Deutschen Institut für pädagogische Forschung) und stellt damit eine der größten Abteilungen für Pädagogische Psychologie an deutschen Universitäten dar. Entsprechend breit ist das Spektrum von Forschungsthemen, welches in der Pädagogischen Psychologie in Frankfurt am Main behandelt wird: Die Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im schulischen Kontext, Lernstörungen und die Evaluation wirksamer Interventionsmethoden, die Erforschung des Arbeitsgedächtnisses, selbstgesteuertes Lernen und Lernen in der Erwachsenenbildung sind nur einige Schwerpunkte. Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen des Master of Science Psychologie entstanden, der in Frankfurt mit vier inhaltlichen Schwerpunkten, unter anderem der Pädagogischen Psychologie, studiert werden kann.

Danksagung

Zunächst möchte ich Prof. Dr. Mareike Kunter für die Möglichkeit danken, die Masterarbeit in der Abteilung Pädagogische Psychologie schreiben zu können. Auch danke ich an dieser Stelle Prof. Dr. Andreas Gold für die unkomplizierte Absprache bzgl. der Zweitkorrektur. Ebenfalls geht mein Dank an Prof. Dr. Holger Horz und Dr. Sabine Fabriz, die es mir möglich gemacht haben, in der Vorlesung zu erheben und bzgl. der Intervention zusammenzuarbeiten. Darüber hinaus danke ich allen Helfern bei den Erhebungen, ob Mitarbeitern oder Freunden, ohne die dieses Projekt in diesem Ausmaß nicht möglich gewesen wäre.

Darüber hinaus möchte ich allen Mitarbeitern der Abteilung für die stete Hilfsbereitschaft, eine angenehme Arbeitsatmosphäre und die positiven Zusprachen danken. Dabei möchte ich Anna-Theresia Decker und Johanna Seiz hervorheben, die auch kurzfristig für mich da waren. Im Besonderen möchte ich an dieser Stelle jedoch auch Dr. Olga Kunina-Habenicht danken, die mir an einem der Stolpersteine, die ich in der Phase der Analysen erlebte, eine große Hilfe war. Ich habe den fachlichen Austausch und die Zusammenarbeit mit Euch allen sehr geschätzt und konnte mich dadurch fachlich und persönlich weiterentwickeln.

Mein besonderer Dank geht an meine Freunde und Kommilitonen, die meinen Perfektionismus gleichzeitig unterstützten und dann zu bremsen wussten, wo er ein gesundes Maß überstieg. An dieser Stelle sei besonders Martin Kerwer gedankt, mit dem ich mich stets über die Analysen austauschen konnte. Danke für Deinen Verstand v.a. bzgl. Statistik, Deine Hilfsbereitschaft, Deinen Pragmatismus und Deine moralische Unterstützung. Darüber hinaus geht mein Dank auch an Tanja Baumeister, Anne Burkhardt, Kerstin Gerstenberger, Sarah Gürster und Verena Noel, ohne deren Feedback ich

die Thesis niemals zu meiner Zufriedenheit hätte abschließen können. Ich danke Euch für Eure Ehrlichkeit, Verlässlichkeit und die Unterstützung, die ihr mir zukommen gelassen habt.

Zuletzt möchte ich meiner Familie und meinem Partner danken, deren seelisch-moralische Unterstützung mich stets zum Weiterarbeiten ermutigt hat. Gleichzeitig habt ihr mich dann geerdet, wenn mir es selbst nicht mehr möglich war.

Alone we can do so little, together we can do so much!
(Helen Keller)

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort	V
Danksagung	IX
Abbildungsverzeichnis.....	XV
Tabellenverzeichnis.....	XVII
Zusammenfassung.....	1
1 Einleitung	3
2 Theoretischer Hintergrund.....	7
2.1 Überzeugungen von Lehrkräften.....	7
2.1.1 Definition und Eigenschaften von Überzeugungen	8
2.1.2 Unterschiedliche Arten von Lehrerüberzeugungen.....	10
2.1.3 Einordnung in Kompetenzmodelle	11
2.1.4 Abgrenzung zu Wissen.....	12
2.1.5 Der Nutzen von Überzeugungen	14
2.1.6 Verbindung von Überzeugungen und Verhalten sowie mögliche Wirkweisen.....	15
2.1.7 Entwicklung von Überzeugungen und ihre Veränderbarkeit.	17
2.2 Methoden gemeinsamen Lernens.....	19
2.2.1 Definition und methodische Einordnung von kooperativem Lernen.....	20
2.2.2 Umsetzung kooperativen Lernens	23
2.2.3 Forschungsbefunde.....	26
2.2.4 Der geringe Einsatz kooperativen Lernens	27
2.3 Das Modell zum Überzeugungswandel nach Gregoire (2003)	30
2.3.1 Das Cognitive-Affective Model of Conceptual Change	30
2.3.2 Andere Modelle des Überzeugungswandels	33
2.3.3 Bisherige Forschungsergebnisse zum CAMCC	35
2.4 Ziele und Hypothesen der vorliegenden Untersuchung	37
2.4.1 Was ist neu? Ziele der vorliegenden Studie	37

2.4.2	Hypothesen.....	38
3	Methodik.....	41
3.1	Überblick über das Vorgehen.....	41
3.2	Stichprobe.....	42
3.3	Materialien	43
3.3.1	Konstruktoperationalisierungen und Maße	43
3.3.1.1	Skala Kontakt.....	43
3.3.1.2	Skala Überzeugungen (MZP 1 und MZP 2)	44
3.3.1.3	Skala Relevanz.....	44
3.3.1.4	Skala Arousal	45
3.3.1.5	Skala Selbstwirksamkeit	45
3.3.1.6	Skala Interesse	45
3.3.1.7	Skala Zeit	46
3.3.1.8	Skalen Bewertung	46
3.3.1.9	Skalen Verarbeitung	47
3.3.2	Intervention	48
3.4	Ablauf der Untersuchung	48
3.5	Statistische Analysen.....	49
4	Ergebnisse.....	51
4.1	Ziel der Evaluation des Messinstruments.....	51
4.1.1	Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen	52
4.1.2	Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen.....	52
4.1.2.1	Konfirmatorische Faktorenanalysen	54
4.1.2.2	Faktorenanalysen bzgl. der optimierten Messmodelle	57
4.2	Ziel der Prüfung des Gesamtmodells	61
5	Diskussion.....	67
5.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	67
5.2	Einordnung und Interpretation der Ergebnisse.....	69
5.3	Kritische Betrachtung der Studie	75
5.3.1	Schwächen der Studie	75
5.3.2	Stärken der Studie	81
5.4	Implikationen	84

5.5	Zukünftige Forschungsfragen	86
6	Literaturverzeichnis	91
7	Anhang.....	101
7.1	Anhang A: Skalenhandbuch.....	101
7.1.1	Tracking-Informationen	101
7.1.2	Allgemeine Angaben.....	102
7.1.2.1	Soziodemographie	102
7.1.3	Kontakt.....	105
7.1.4	Überzeugungen.....	106
7.1.5	Relevanz	110
7.1.6	Arousal	112
7.1.7	Selbstwirksamkeit	114
7.1.8	Interesse.....	116
7.1.9	Zeit	118
7.1.10	Bewertung	119
7.1.11	Verarbeitung.....	123
7.1.12	Anmerkungen	126
7.2	Anhang B: Anmerkungen der Teilnehmer(innen)	127
7.3	Anhang C: Richtlinien Fit-Indizes	139
7.4	Anhang D: Zusammenhänge zwischen Variablen	140

Abbildungsverzeichnis

<i>Nr.</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Seite</i>
Abb. 1	Das CAMCC nach Gregoire (2003)	31
Abb. 2	Das in der vorliegenden Arbeit verwendete Modell ...	40
Abb. 3	Das Modell inklusive Pfadkoeffizienten und R^2 als Indikator für Varianzaufklärung	66

Tabellenverzeichnis

<i>Nr.</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Seite</i>
Tab. 1	Ergebnisse der Skalenanalysen	53
Tab. 2	Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen	55
Tab. 3	Ergebnisse der CFA zu den optimierten Messmodellen	60
Tab. 4	Ergebnisse Gesamtmodell	63
Tab. 5	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Alter	102
Tab. 6	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Geschlecht	103
Tab. 7	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Studiengang	104
Tab. 8	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Semester	104
Tab. 9a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Kontakt	105
Tab. 9b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Kontakt ..	106
Tab. 10a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Überzeugungen	107
Tab. 10b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Überzeugungen (MZP 1)	108
Tab. 10c	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Überzeugungen (MZP 2)	109
Tab. 11a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Relevanz	111
Tab. 11b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Relevanz	112
Tab. 12a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Arousal	113

<i>Nr.</i>	<i>Bezeichnung</i>	<i>Seite</i>
Tab. 12b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Arousal ..	113
Tab. 13a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Selbstwirksamkeit	114
Tab. 13b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Selbstwirksamkeit	115
Tab. 14a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Interesse	117
Tab. 14b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Interesse	117
Tab. 15a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zur Skala Zeit	118
Tab. 15b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Zeit	119
Tab. 16a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zu den Skalen Bewertung	120
Tab. 16b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Bewertung als Bedrohung	121
Tab. 16c	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Bewertung als Herausforderung	122
Tab. 17a	Itemformulierungen und Messzeitpunkt zu den Skalen Verarbeitung	123
Tab. 17b	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Heuristische Verarbeitung	125
Tab. 17c	Ergebnisse der Skalenanalysen zur Skala Systematische Verarbeitung	126
Tab. 18	Anmerkungen der Teilnehmer(innen)	127
Tab. 19	Richtlinien für Fit-Indizes	139
Tab. 20	Interkorrelationen der Skalen	140