

Kärner, Tobias; Warwas, Julia; Heinrichs, Karin

Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht

Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 11-24. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Kärner, Tobias; Warwas, Julia; Heinrichs, Karin: Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2018, S. 11-24 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183525 - DOI: 10.25656/01:18352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183525>

<https://doi.org/10.25656/01:18352>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2018

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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

© 2018 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742223>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2223-5 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1251-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742223

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Technisches Lektorat: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------------	---

Teil I: Sichtweisen des Lehr- und Ausbildungspersonals

<i>Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs</i> Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht	11
---	----

<i>Ariane Neu</i> Gestaltungsoptionen zur Stärkung beruflicher Aus- und Fortbildung aus Sicht betrieblicher Akteure	25
---	----

Teil II: Berufliche Didaktik und Kompetenzentwicklung

<i>Christina Keimes, Volker Rexing und Jens Drescher</i> Schülvorstellungen als Ausgangspunkt inklusiven Fachunterrichts in bautechnischen Ausbildungsberufen	39
---	----

<i>Mandy Hommel</i> Prozessorientiertes Lernhandeln mit ERP-Software	53
---	----

<i>Rico Hermkes, Hanna Mach und Gerhard Minnameier</i> Scaffolding von Problemlöseprozessen im Buchführungsunterricht	67
--	----

<i>Anh Dinh, Marina Haves und Thomas Retzmann</i> Krisen kompetent bewältigen? Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Entrepreneurship Education	81
--	----

Teil III: Berufswahl und Berufslaufbahn

<i>Sebastian Kirchknopf und Kristina Kögler</i> Die Bedeutung der Laufbahnadaptabilität für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs. Konstruktverständnis und Forschungsdesiderate	95
--	----

<i>Svenja Ohlemann und Angela Ittel</i> Normwerte der Berufswahlkompetenz: Eine diagnostische Chance zur individuellen Förderung?	111
---	-----

Ulrich Weiß

„Didaktische Hilfllosigkeit“ der Jungarbeiterbeschulung *revisited* –
Anerkennungstheoretische Analysen des Handelns im Übergangsraum ... 125

Elisabeth Maué, Stephan Schumann und Claudia Diehl

Bildungshintergrund und Bildungspläne geflüchteter Jugendlicher im
System der beruflichen Bildung 137

Michael Jüttler und Stephan Schumann

Führen gute schulische Wirtschaftskenntnisse zu einem
Wirtschaftsstudium? Eine Längsschnittstudie zum Einfluss
ökonomischer Kompetenzen von Lernenden auf die Aspiration und
Wahl eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums 149

Teil IV: Institutionalisierung beruflicher Bildung

Frank Ragutt

Das Verhältnis von Berufsbildungswissen und Berufsbildungspolitik am
Beispiel der Reformdiskussion zur Wirtschaftsoberschule resp.
Wirtschaftsgymnasium im Spiegel des KMK-Schulausschusses,
1949 und 1969 165

Rudolf Schröder, Rebecca Lembke und Tina Fletemeyer

Konzeptionelle Gestaltung der Berufs- und Studienorientierung in
gymnasialen Schulformen. Eine qualitative Studie zur unterrichtlichen
und außerunterrichtlichen Realisierung 179

Alexandra Dehmel

Existenz, Design und Potenziale arbeitsplatzbasierten Lernens zur
(Wieder-)Eingliederung gering Qualifizierter in den Arbeitsmarkt:
Politik und Praxis in verschiedenen europäischen Ländern 195

Herausgeberschaft 209

Autorinnen und Autoren 209

Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Auszubildender auf Lehren und Lernen: Welche Rolle spielen erlebter elterlicher Erziehungsstil und erlebter Unterricht?

Tobias Kärner, Julia Warwas und Karin Heinrichs

1. Ausgangslage und Fragestellung

Sichtweisen von Lehrenden sind in der beruflichen Bildung aufgrund ihrer Handlungsrelevanz bedeutsam (z. B. Baumert & Kunter 2006; Seifried 2009). Sie werden bspw. in der Ausgestaltung von Lehr-Lern-Arrangements erkennbar (Achtenhagen 1978; Sembill 2008) und in der Lehrer-Schüler-Interaktion kommen implizite (Persönlichkeits-)Theorien zum Tragen. So konnte Sembill (1987) u. a. zeigen, dass Vorurteile von Lehrpersonen im Unterricht handlungswirksam werden, indem sie die Zuweisung von Lernobjekten und Lernchancen beeinflussen. Die Befunde von Seifried (2009) liefern wichtige Hinweise darauf, dass sich unterrichtsbezogene Sichtweisen von Lehrpersonen auf die Wahl der Unterrichtsmethodik auswirken und soziale Interaktionsprozesse prägen. Es zeigt sich u. a., dass instruktional-direktiv orientierte Lehrpersonen die Unterrichtskommunikation stärker und kleinschrittiger steuern als dies Lehrkräfte mit einer autonomie-fördernden, konstruktivistischen Einstellung tun. Vor diesem Hintergrund ist die Auseinandersetzung mit subjektiven Vorstellungen vom Lehren und Lernen ein wesentliches Element berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifizierung (Sektion BWP 2014).

Bisherige Erklärungsansätze gehen davon aus, dass Sichtweisen auf Lehren und Lernen u. a. in eigenen Unterrichtserfahrungen und dabei in der Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit wurzeln (z. B. Pajares 1992). Weniger Beachtung wurde dagegen der Sozialisation in der Kernfamilie geschenkt, welche über prägende Elemente des elterlichen Erziehungsverhaltens die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen mitbestimmen (Krohne & Pulsack 1995). Sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld dürften Prozesse des sozialen Lernens beim Aufbau individueller Sichtweisen auf Lehren und Lernen eine wichtige Rolle spielen. In diesem Beitrag soll deshalb exploriert werden, inwieweit die Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Auszubildender mit dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten und mit dem in der eigenen Schulzeit erlebten Unterricht in Zusammenhang stehen. Derartige Befunde könnten wiederum

zum Anlass genommen werden, während des Studiums in Reflexionen zu eigenen Sichtweisen auf beide Erfahrungsbereiche bzw. -quellen einzugehen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Der Begriff der Lehrendensichtweisen ist gemäß Sembill und Seifried (2009, 346) zu verstehen als „Bündel von Vorstellungen [zu Lehren und Lernen], die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren“. Sichtweisen stellen verdichtete und übergeneralisierte (Lehr- bzw. Lern-)Erfahrungen dar, welche einen schnellen Zugriff auf subjektive Diagnosemodelle und Handlungsschemata ermöglichen (ebd.). Nach Seifried (2009) lassen sich im Wesentlichen drei Typen von Lehrendensichtweisen unterscheiden. Lehrpersonen mit einer *konstruktivistischen Orientierung* betonen die Förderung eigenverantwortlichen Lernens, etwa durch den Erwerb von Problemlösetechniken und die Ermöglichung entdeckender, selbsttätiger und kooperativer Unterrichtsformen. *Instruklional orientierte* Lehrpersonen setzen in erster Linie auf eine genaue Anleitung der Lernenden. Sie demonstrieren und überwachen Lösungsschritte bei der Inhaltserarbeitung und Aufgabebearbeitung. Weiterhin identifizierte Seifried (2009) einen Mischtypus mit *systematischer Grundorientierung*. Lehrpersonen mit einer solchen Grundorientierung setzen auf eine strukturierte und systematische Vermittlung von fachlichen Konzepten und deren Übung. Seifried (2009, 339) hebt hervor, dass „bei diesem Typus eine ausgeprägte Koexistenz von Paradigmen vorzufinden [ist].“ Hinsichtlich ihrer beruflichen Rollendefinition stellt Seifried (2009, 339 f.) fest, „dass instruklional orientierte Lehrkräfte sowie Lehrpersonen des Mischtyps eher die Rolle als Wissensvermittler betonen, wohingegen konstruktivistisch ausgerichtete über ein ausgewogenes Rollenbild berichten und vermehrt die Rolle als Lernberater ansprechen“.

Darüber hinaus gibt die Literatur Aufschluss über mögliche Entstehungsfaktoren von Lehrendensichtweisen. Hierzu gehören zum einen die Sozialisation in innerschulische Fach- und Organisationskulturen sowie die Enkulturation in akademische Disziplinen. Zum anderen gelten individuelle Erlebnisse während der eigenen Schulzeit (ggf. auch der betrieblichen Ausbildung) und die dabei beobachteten Vorbilder in der Lehrendenrolle als einflussreich. Weiterhin wird soziokulturellen Bedingungen Einfluss auf die Entstehung von Lehrersichtweisen zugeschrieben. Hierzu zählt u. a. das erlebte elterliche Erziehungsverhalten (zsf. Abb. 1 nach Baumert & Kunter 2006; Esser 1999; Nespors 1985; Pajares 1992; Richardson 1996; Seifried 2009; Taibi 2013; Van Fleet 1979).

Abb. 1: Entstehungsfaktoren von Lehrendensichtweisen

Sozio-kulturelle Aspekte	Organisationale Aspekte	Individuelle Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Sozialisation und kulturelle Adaption • Elterliche Erziehung (soziales Lernen in der Kernfamilie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation in Fach- und Organisationskulturen • Enkulturation in akademische Fachbereiche 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und berufliche Praxiserfahrungen als Grundlage von sozialem Lernen

Quelle: eigene Darstellung

In empirischen Forschungsbeiträgen zur Entstehung von Lehrendensichtweisen bildeten allerdings die Sozialisation in der Kernfamilie und insb. prägende Elemente des elterlichen Erziehungsverhaltens bislang deutlich seltener den Untersuchungsgegenstand als eigene Unterrichtserfahrungen und die Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit (z. B. Pajares 1992). Ein Anknüpfungspunkt, um deren Rolle zu präzisieren, sind Untersuchungen in der pädagogisch-psychologischen Forschung zum Erziehungsverhalten. Hier werden verschiedene „Erziehungsstile“ unterschieden. Krohne und Hock (1994) definieren Erziehungsstile als „interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (ebd., 5). Zu Klassifikationszwecken ziehen sie fünf zentrale Merkmale elterlicher Erziehungspraktiken heran. *Unterstützendes elterliches Erziehungsverhalten* beinhaltet Handlungen, die dem Kind beim Aufbau von Problemlösestrategien helfen, materielle Voraussetzungen für Kompetenzerwerb schaffen sowie motivationale und emotionale Unterstützung bieten. Demgegenüber beinhaltet *einschränkendes elterliches Verhalten* Erziehungspraktiken, die eine Orientierung des Kindes an vorgegebenen Normen und Autoritätsmeinungen, die Übernahme von Wissensinhalten und fertigen Lösungen sowie die Aufrechterhaltung der Abhängigkeit vom Erziehenden begünstigen und somit als autonomie-einschränkend gelten können. *Lob* bzw. *Tadel* beschreiben die Häufigkeit positiver bzw. negativer Rückmeldungen. *Inkonsistenz* beschreibt das Ausmaß an widersprüchlicher Rückmeldung (Hock 2008; Krohne & Hock 1994).

Ebenso wie bei Erfahrungen mit Rollenvorbildern in der eigenen Schul- bzw. Ausbildungszeit sind auch im Kontext der elterlichen Erziehung (bzw. in der Beziehung zu den engsten Bezugspersonen in der Kernfamilie) Prozesse des sozialen Lernens bzw. Modelllernens anzunehmen. Es ließe sich also vermuten, dass diese Sozialisationsprozesse Einfluss auf die Entwicklung der Verhaltensweisen und Einstellungen (zukünftiger) Lehrpersonen nehmen. Die

sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1986) geht davon aus, dass die Interaktion zwischen dem Individuum und der sozialen Umwelt für die Entstehung und Veränderung eigener Verhaltensweisen, kognitiver Repräsentationen und somit eigener Orientierungen und Sichtweisen ausschlaggebend ist. Menschen erwerben neue Verhaltensweisen, aber auch Einstellungen gegenüber Personen oder Sachverhalten, über soziale Lernvorgänge durch Beobachtung des Verhaltens von (Rollen-)Vorbildern. Da die sozial-kognitive Lerntheorie neben kognitiven Entwicklungen in Folge von Lernvorgängen den Einfluss des sozialen Kontexts als für den Erwerb und die Veränderung von Verhaltensweisen und Einstellungen wesentlich modelliert, erscheint dieser Ansatz gut geeignet, um mögliche Zusammenhänge zwischen dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten, der Vorbildrolle von Lehrpersonen aus der eigenen Schulzeit und den eigenen Sichtweisen auf Lehren und Lernen theoretisch zu begründen.

Die sozial-kognitive Lerntheorie geht davon aus, dass das Individuum in der sog. Aneignungs- oder Akquisitionsphase ein Rollenvorbild beobachtet und hierdurch selbst das Potenzial erwirbt, das beobachtete Verhalten auszuführen. Das Verhaltenspotenzial wird vor allem dann in der Performanz- oder Ausführungsphase in manifestes Verhalten transformiert (sog. Nachahmung), wenn das Individuum eine Bekräftigung seitens der Modellperson registriert. Neben dem Belohnungsfaktor (welchem auch in der klassischen und operanten Konditionierung eine zentrale Rolle zukommt) sind die wahrgenommene Macht bzw. Dominanz des Rollenvorbilds, die Ähnlichkeit zwischen dem Vorbild und dem/der Lernenden sowie die Kompetenz- und Ergebniserwartungen des/der Lernenden weitere Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit von sozialem Lernen positiv beeinflussen (Bandura 1986; zsf. Hannover, Zander & Wolter 2014). Vor diesem lerntheoretischen Hintergrund ist davon auszugehen, dass Personen, welche ihre Eltern als Rollenvorbilder eines eher einschränkend-tadelnden Erziehungsverhaltens erlebt haben und deren Vorbilder aus der eigenen Schul- bzw. Ausbildungszeit ein eher instruktional-direktives Lehrverhalten gezeigt haben, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst eine Sichtweise auf Lehren und Lernen entwickelt haben, welche eine Orientierung an vorgegebenen Normen und Autoritätsmeinungen sowie die Übernahme von vorgegebenen Wissensinhalten begünstigt und somit eher autonomie-einschränkend wirkt (bei Seifried [2009] als instruktionale Orientierung bezeichnet). Auf der anderen Seite sollten Personen, welche ihre Eltern als Vorbilder eines offenen und unterstützenden Erziehungsverhaltens erlebt haben und deren Rollenvorbilder aus der Schul- bzw. Ausbildungszeit weniger als Wissensvermittler und mehr als Lernberater oder Coach auftraten, mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auch selbst eine Grundorientierung entwickelt haben, welche auf die Förderung eigenverantwortlichen Lernens und Entwickelns abzielt und somit als autonomie-unterstützend zu betrachten ist (bei Seifried [2009] als konstruktivistische Orientierung bezeichnet).

3. Methode

3.1 Stichprobe

Um Zusammenhänge zwischen den auf Lehren und Lernen bezogenen Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender einerseits und dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten sowie der erlebten Unterrichtsgestaltung während der eigenen Schulzeit andererseits zu analysieren, wurde eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Der papierbasierte Fragebogen wurde in wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen an der Universität Bamberg ausgegeben (Scherer 2017).

Die Stichprobe setzt sich aus 67 weiblichen und 49 männlichen Studierenden mit einem mittleren Alter von 25.72 Jahren (± 3.84 SD, *Min.* = 18, *Max.* = 38) zusammen. 34 (29.31 %) Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelor-, 82 (70.69 %) im Masterstudiengang. Die durchschnittliche Fachsemesteranzahl beträgt 2.05 Semester (± 1.26 SD, *Min.* = 1, *Max.* = 7). Der Großteil der Personen studierte zum Befragungszeitpunkt Wirtschaftspädagogik (87.07 %), die weiteren Betriebswirtschaftslehre (9.48 %), Wirtschaftsinformatik (2.59 %) und Rechtswissenschaft (0.86 %). Alle Befragten gaben an, eine Tätigkeit in der beruflichen Bildung anzustreben. 101 (87.07 %) der Befragten möchten nach dem Studium im Lehramt an beruflichen Schulen tätig sein, 15 (12.93 %) Personen in der innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung. Hinsichtlich des sozialen Umfeldes gaben 94 (81.03 %) Studierende an, bei beiden Elternteilen aufgewachsen zu sein, 4 (3.45 %) wuchsen beim Vater und 18 (15.52 %) bei der Mutter auf. Deshalb wurden mögliche Unterschiede in der Einschätzung des elterlichen Erziehungsverhaltens in Abhängigkeit der elterlichen Bezugsperson(en) geprüft. Da sich hierbei keine überzufälligen Abweichungen ergaben, wird in den nachfolgenden Auswertungen auf eine Analyse von nach Elternteil getrennten Einschätzungen verzichtet.

3.2 Operationalisierung

3.2.1 Persönliche Einstellungen zu Lehren und Lernen

Die Items zur persönlichen Einstellung zu Lehren und Lernen wurden auf einer 6-stufigen Likert-Skala abgefragt (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“) und mit einem Einstiegstext eingeführt. Die Befragten sollten sich hierbei vorstellen, dass sie als Lehrer/-in an einer beruflichen Schule bzw. als Ausbilder/-in in der beruflichen Aus- und Weiterbildung arbeiten würden. Auf dieser Basis sollten sie ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu 23 Aussagen signalisieren, die in Anlehnung an Seifried (2009) drei Skalen abbilden:

- Eigene konstruktivistische Orientierung; 11 Items; z. B. „[Im Unterricht bzw. in der Ausbildung] ... lernen Schüler am besten, indem sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken“;
- Eigene instruktionale Orientierung; 9 Items; z. B. „[...] soll man von Lernenden verlangen, Aufgaben so zu lösen, wie es im Unterricht gelehrt wurde“;
- Eigene Systematik-Orientierung; 3 Items; z. B. „[...] soll man systematisch vorgehen“.

Da die Verwendung absoluter Ausprägungswerte die Interpretation subjektiver Auffassungen infolge variierender individueller Referenzrahmen erschwert, wurden sog. ipsative Werte berechnet (vgl. Blömecke 2011). Diese relativieren die itemspezifische Ausprägungshöhe am individuellen „Durchschnittsrating“ jedes Probanden. Ipsative Werte sind damit sensibel für eine „gewisse Inkompatibilität bestimmter Klassen von Grundinteressen und -motiven“ (Borg 2006, 66 f.) und decken das Resultat innerpsychischer Abwägung auf. Sie berücksichtigen die subjektiv vor- bzw. nachrangige Stellung einer Aussage, relativ zu allen übrigen Aussagen.

3.2.2 Erlebtes elterliches Erziehungsverhalten

Das erlebte Erziehungsverhalten der Eltern wurde mit dem Erziehungsstil-Inventar (ESI) von Krohne und Pulsack (1995) erfasst. Die Items wurden jeweils für Mutter und Vater getrennt erfragt, das Instrument ermöglicht jedoch die Aggregation zu einer Einschätzung bzgl. beider Eltern (4-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“). Der zugehörige Item-Block wurde mit einem Einstiegstext eingeführt und die Befragten gaben an, wie ihre Mutter bzw. ihr Vater während ihrer Kindheit in bestimmten Situationen reagiert hat bzw. hätte. Insgesamt wurden für jeden Elternteil 60 Items präsentiert, welche sich zu je 12 Items auf die folgenden fünf Subskalen aufteilen:

- Unterstützung, z. B. „[Meine Mutter/Mein Vater] hatte Verständnis dafür, wenn ich eine andere Meinung hatte als sie/er“;
- Einschränkung, z. B. „[...] verbat mir Dinge, ohne dass ich wusste, warum“;
- Lob, z. B. „[...] freute sich, wenn ich allein mit meinen Hausaufgaben zurechtkam“;
- Tadel, z. B. „[...] wurde ärgerlich, wenn ich nicht fleißig genug war“;
- Inkonsistenz, z. B. „Ich wurde von [...] ohne Grund bestraft“.

3.2.3 Merkmale des selbst erlebten Unterrichts

Items zur Erfassung des selbst erlebten Unterrichts bildeten den Abschluss des Fragebogens. Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, sich in ihre eigene Schulzeit und in ihre Rolle als Schülerin bzw. Schüler zurück zu versetzen. Analog zur Abfrage der persönlichen Einstellung zu Lehren und Lernen lehnten wir uns an den Skalen von Seifried (2009) an (6-stufige Likert-Skala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“):

- Erlebte konstruktivistische Orientierung; 11 Items; z. B. „[Unsere Lehrerinnen/Unsere Lehrer] ... haben gemeinsam mit uns Schüler/-innen festgelegt, was durchgenommen wird“;
- Erlebte instruktionale Orientierung; 9 Items; z. B. „[...] meinten, wir Schüler/-innen müssten nicht alle Begründungen und Zusammenhänge verstehen“;
- Erlebte Systematik-Orientierung; 3 Items; z. B. „[...] sind systematisch vorgegangen“.

3.3 Statistische Analysen

Zunächst wurden deskriptive Auswertungen durchgeführt. Zur Identifikation von elterlichen Erziehungsstilen, die stets eine Kombination der in Abschnitt 3.2.2 genannten Erziehungspraktiken darstellen, kam eine latente Klassenanalyse zum Einsatz, wobei die Software Mplus® (Muthén & Muthén 1998–2010) verwendet wurde. Mittels Pearson Produkt-Moment Korrelationen wurden sodann diejenigen Variablen ermittelt, welche mit den abhängigen Variablen (eigene konstruktivistische, instruktionale und Systematik-Orientierung; jeweils ipsative Werte) in signifikantem bivariaten Zusammenhang stehen. Nur diese Variablen wurden anschließend in multiplen linearen Regressionen als Prädiktoren berücksichtigt. Diese Auswertungen wurden mit der Software SPSS 23® (IBM®, Chicago, USA) durchgeführt.

4. Empirische Ergebnisse

4.1 Deskriptive Befunde

In deskriptiver Betrachtung weisen die subjektiven Sichtweisen zu Lehren und Lernen im Mittel die höchsten Ausprägungen bei der Systematik-Orientierung auf, gefolgt von der konstruktivistischen und instruktionalen Orientierung

(siehe Tab. 1). Bei der elterlichen Erziehung zeigen sich im Stichprobenmittel unterdurchschnittliche Werte bei einschränkenden und inkonsistenten Praktiken sowie überdurchschnittliche Ausprägungen bei unterstützenden, lobenden und tadelnden Praktiken. Die Stichprobenmittelwerte des in der eigenen Schulzeit dominant erlebten Unterrichts weisen überdurchschnittliche Ausprägungen bei der instruktionalen und bei der systematischen Orientierung auf.

Tab. 1: Deskriptive Daten

<i>Variablen</i>	<i>N</i>	<i>Items</i>	<i>α</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Konstruktivistisch (eigen) / (ipsat.)	116	11	0.706	2.89 / -2.23	5.82 / 2.33	4.42 / 0	0.47 / 0.75
Instruktional (eigen) / (ipsat.)	116	9	0.685	1.56 / -3.27	4.89 / 2.48	3.45 / 0	0.59 / 0.88
Systematisch (eigen) / (ipsat.)	116	3	0.442	3.33 / -1.81	6.00 / 1.99	5.11 / 0	0.56 / 0.74
Unterstützung	116	24	0.907	1.58	3.96	3.07	0.46
Einschränkung	116	24	0.825	1.08	2.71	1.66	0.36
Lob	116	24	0.894	2.00	4.00	3.21	0.41
Tadel	116	24	0.850	1.38	3.54	2.39	0.43
Inkonsistenz	116	24	0.891	1.00	3.04	1.65	0.45
Konstruktivistisch (erlebt)	115	11	0.855	1.09	5.45	3.10	0.73
Instruktional (erlebt)	115	9	0.574	2.56	5.22	4.21	0.49
Systematisch (erlebt)	115	3	0.558	2.33	6.00	4.30	0.72
Alter (in Jahren)	116			18	38	25.72	3.84
Fachsemester (Anzahl)	116			1	7	2.05	1.26
Geschlecht	116	männlich (n = 49), weiblich (n = 67)					
BA/MA	116	Bachelorstudiengang (n = 34), Masterstudiengang (n = 82)					
Berufswunsch	116	Lehramt an beruflichen Schulen (n = 101), Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung (n = 15)					

Quelle: eigene Darstellung

4.2 Latente Klassenanalyse zur Identifikation elterlicher Erziehungsstile

Auf Grundlage der für beide Elternteile aggregierten Einschätzung des Erziehungsverhaltens wurde eine latente Klassenanalyse durchgeführt, um stilprägende Muster in den angewandten Erziehungspraktiken zu identifizieren.

Die 2-Cluster-Lösung weist eine bessere Modellanpassung auf als die 1-Cluster-Lösung (AIC: 522.601 vs. 659.104; BIC: 566.659 vs. 686.640; Loglikelihood, H0 Wert: -245.301 vs. -319.552; number of free parameters: 16 vs.

10). Weiterhin weist der Entropie-Wert von 0.916 auf eine adäquate Anpassung hin (vgl. Celeux & Soromenho 1996). Die 3-Cluster-Lösung weist im Vergleich zur 2-Cluster-Lösung zwar niedrigere Werte bei den Informationskriterien (AIC: 468.389 vs. 522.601; BIC: 528.968 vs. 566.659; Loglikelihood, H0 Wert: -212.194 vs. -245.301; number of free parameters: 22 vs. 16), jedoch auch einen geringeren Entropie-Wert (0.852) auf; weiterhin bringt die 3-Cluster-Lösung verglichen mit der 2-Cluster-Lösung keinen inhaltlichen Mehrwert, weshalb die 2-Cluster-Lösung für die weiteren Berechnungen gewählt wurde.

Anhand der klassenspezifisch vorrangigen Erziehungspraktiken (Fettdruck in Tab. 2) wird ersichtlich, dass der elterliche Erziehungsstil im Cluster „Einschränkend, inkonsistent und tadelnd“ verglichen mit denen im Cluster „Unterstützend-lobend“ durch weniger Unterstützung und weniger Lob, dafür aber durch mehr Einschränkung, Tadel und Inkonsistenz gekennzeichnet war.

Tab. 2: Clustervergleich hinsichtlich des wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhaltens (t-Test)

Erziehungsstil-Skalen	Einschränkend, inkonsistent u. tadelnd n = 21		Unterstützend-lobend n = 95		Mittlere 95 % CI						
	M	SD	M	SD	Differenz	LB	UB	t	p	df	Cohen's d
Unterstützung	2.48	0.40	3.20	0.36	-0.718	-0.893	-0.542	-8.100	<0.001	114	1.960
Lob	2.84	0.43	3.30	0.36	-0.454	-0.633	-0.275	-5.025	<0.001	114	1.232
Einschränkung	2.14	0.33	1.55	0.27	0.591	0.456	0.726	8.677	<0.001	114	-2.096
Tadel	2.70	0.42	2.32	0.41	0.377	0.182	0.573	3.817	<0.001	114	-0.923
Inkonsistenz	2.38	0.31	1.49	0.28	0.891	0.754	1.028	12.866	<0.001	114	-3.117

Quelle: eigene Darstellung

4.3 Pearson Produkt-Moment Korrelationen

Die korrelativen Analysen zeigen, dass die eigene konstruktivistische Orientierung signifikant negativ mit der eigenen instruktionalen ($r = -0.61$) sowie der eigenen Systematik-Orientierung ($r = -0.29$) verknüpft ist (siehe Tab. 3; ipsative Werte). Sie korreliert signifikant positiv mit einer als unterstützend-lobend wahrgenommenen elterlichen Erziehung ($r = 0.29$) sowie mit einem in der eigenen Schulzeit als systematisch wahrgenommenen Unterricht ($r = 0.23$). Die eigene instruktionale Orientierung korreliert signifikant negativ mit der eigenen Systematik-Orientierung ($r = -0.59$). Weiterhin korreliert diese sowohl signifikant negativ mit einer als instruktional ($r = -0.29$) als auch mit einer als

systematisch wahrgenommenen Orientierung der Lehrpersonen in der eigenen Schulzeit ($r = -0.27$). Die eigene Systematik-Orientierung korreliert signifikant negativ mit einem als konstruktivistisch ($r = -0.21$) sowie signifikant positiv mit einem als instruktional erlebten Unterricht ($r = 0.28$).

Tab. 3: Pearson Produkt-Moment Korrelationen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Konstruktivistisch (ipsativ)											
2. Instruktional (ipsativ)	-0.61***										
3. Systematisch (ipsativ)	-0.29**	-0.59***									
4. Elterlicher Erziehungsstil ^a	0.29**	-0.11	-0.16								
5. Konstruktivistisch (erlebt)	0.13	0.06	-0.21*	0.10							
6. Instruktional (erlebt)	0.06	-0.29**	0.28**	0.08	-0.33***						
7. Systematisch (erlebt)	0.23*	-0.27**	0.08	0.15	0.47***	0.04					
8. Alter	0.01	0.09	-0.12	-0.22*	-0.19*	-0.06	-0.19*				
9. Fachsemester	0.04	0.07	-0.12	-0.05	0.09	0.01	0.02	-0.20*			
10. Geschlecht ^b	0.06	-0.29**	0.28**	0.01	-0.08	0.15	0.09	-0.29**	0.01		
11. BA/MA ^c	0.04	-0.21*	0.22*	0.04	-0.27**	0.10	-0.05	0.35***	-0.61***	0.02	
12. Berufswunsch ^d	0.01	-0.03	0.03	-0.09	-0.02	0.05	0.11	-0.11	-0.04	0.23*	0.02

Hinweise: $115 \leq N \leq 116$; ^aElterlicher Erziehungsstil: 0 = Einschränkung, inkonsistent und tadelnd, 1 = Unterstützend-lobend; ^bGeschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; ^cBA/MA: 0 = Bachelorstudiengang, 1 = Masterstudiengang; ^dBerufswunsch: 0 = Lehramt an beruflichen Schulen, 1 = Innerbetriebliche Aus- und Weiterbildung; *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Quelle: eigene Darstellung

4.4 Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

Tabelle 4 fasst die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen zusammen. Für die eigene konstruktivistische Orientierung erweisen sich ein als unterstützend-lobend wahrgenommener elterlicher Erziehungsstil ($\beta = 0.263$) sowie ein aus Schüler/-innensicht erlebter systematischer Unterricht ($\beta = 0.192$) als signifikante Prädiktoren. Hat man die Lehrer/-innen in seiner eigenen Schulzeit eher als instruktional erlebt, tendiert man selbst nicht zu einer instruktionalen Sichtweise ($\beta = -0.218$). Vergleichbares zeigt sich unter Kontrolle des Geschlechts und des Studiengangs für einen als systematisch erlebten Unterricht ($\beta = -0.248$). Die eigene Systematik-Orientierung geht signifikant positiv mit einem als instruktional erlebten Unterricht einher ($\beta = 0.202$).

Tab. 4: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen

Variablen	Konstruktivistisch (ipsativ)				Instruktional (ipsativ)				Systematisch (ipsativ)			
	B	SE(B)	β	<i>p</i>	B	SE(B)	β	<i>p</i>	B	SE(B)	β	<i>p</i>
Konstante	-1.267	0.411		0.003	3.459	0.748		< 0.001	-1.464	0.738		0.050
Elterlicher Erziehungsstil ^a	0.508	0.173	0.263	0.004								
Konstruktivistisch (erlebt)									-0.071	0.094	-0.071	0.450
Instruktional (erlebt)					-0.389	0.149	-0.218	0.010	0.302	0.137	0.202	0.030
Systematisch (erlebt)	0.199	0.093	0.192	0.035	-0.300	0.100	-0.248	0.003				
Geschlecht ^b					-0.439	0.147	-0.250	0.003	0.379	0.128	0.257	0.004
BA/MA ^c					-0.414	0.158	-0.217	0.010	0.293	0.142	0.184	0.042
<i>korr. R² [F(df), p]</i>	0.105 [7.682(2), 0.001]				0.228 [9.408(4), < 0.001]				0.160 [6.421(4), < 0.001]			

Hinweise: ^aElterlicher Erziehungsstil: 0 = Einschränkung, inkonsistent und tadelnd, 1 = Unterstützend-lobend; ^bGeschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; ^cBA/MA: 0 = Bachelorstudiengang, 1 = Masterstudiengang

Quelle: eigene Darstellung

5. Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag widmeten wir uns der explorativen Frage, inwieweit die Sichtweisen angehender Berufsschullehrkräfte und Ausbildender mit dem erlebten elterlichen Erziehungsverhalten und mit dem in der eigenen Schulzeit erlebten Unterricht zusammenhängen. Unsere Analysen stützen die auf Basis des Modelllernens getroffene Annahme, dass eigene Sichtweisen auf Lehren und Lernen nicht nur durch Rollenvorbilder aus der eigenen Schulzeit, sondern teilweise auch durch das familiäre Umfeld geprägt werden. So zeigen unsere Auswertungen auf, dass Personen, welche ihre Eltern als Vorbilder eines offenen und unterstützenden Erziehungsverhaltens erlebt haben, auch selbst zu einer Sichtweise tendieren, welche auf die Förderung eigenverantwortlichen Lernens und Entwickelns abzielt und mit der beruflichen Rolle eines „Lernberaters“ verbunden ist (konstruktivistische Orientierung).

Erwartungswidrige Befunde ergeben sich hingegen für die eigene instruktionale Sichtweise, die in künftigen Studien weitere Differenzierungen der theoriegeleiteten Annahmen wie auch des Erhebungsdesigns erforderlich machen: Hat man die Lehrer/-innen in seiner Schulzeit eher als instruktional-direktiv erlebt, tendiert man selbst *nicht* zu einer solchen Sichtweise. Im Rückgriff auf die

soziale Lerntheorie nach Bandura (1986) ist das offenkundige Ausbleiben einfacher Nachahmungstendenzen in erster Linie mit hemmenden Bedingungsfaktoren wie bspw. der empfundenen Unähnlichkeit mit einem potentiellen Rollenvorbild oder unzureichenden eigenen Kompetenz- und Ergebniserwartungen mit Blick auf eine erfolgreiche Umsetzung beobachteten Verhaltens erklärbar. Darüber hinaus kann eine negative emotionale Erlebensqualität instruktionaldirektiven Lehrer/-innenverhaltens zu einer geringeren Bereitschaft führen, beobachtetes Verhalten und vermutete Einstellungen der betreffenden Rollenvorbilder einfach zu übernehmen. In Folgestudien müssten diese vielfältigen Bedingungsfaktoren gezielt erhoben werden und als Moderator- oder Mediatorvariablen in die statistischen Auswertungen einfließen. Als zusätzliche Erklärungsgröße drängt sich angesichts von Studienprogrammen, die schwerpunktmäßig vom konstruktivistischen Lehr-Lernparadigma durchdrungen sind, aber auch eine kritische Reflexion des erlebten Schulunterrichts auf, die eine bewusste Distanzierung von instruktionalen Strategien befördern könnte. Um hierüber näheren Aufschluss zu gewinnen, müssten eigene Sichtweisen zu Beginn und am Ende des Studiums erhoben und verglichen werden.

Hat man in seiner Schulzeit Lehrpersonen erlebt, deren Verhalten eine starke Orientierung an systematischer Vermittlung von Grundkonzepten und Einübung erkennen ließ (Systematikorientierung), tendiert man selbst eher zu einer konstruktivistischen und weniger zu einer instruktionalen Sichtweise. Auch diese interessante Tendenz wäre unter der Zielsetzung, möglicherweise prägende Einflüsse des Studiums zu erhellen, in Vorher-Nachher-Untersuchungen zu klären. Dabei wäre aber auf eine exaktere Erfassung der Systematikorientierung mit erweiterter Itemliste zu achten. Die relativ geringe Anzahl an Items könnte in der aktuellen Studie mit dafür verantwortlich sein, dass die Skalenreliabilität mit $\alpha = 0.442$ (vs. $\alpha = 0.706$ bei konstruktivistisch und $\alpha = 0.685$ bei instruktional) eher im unterdurchschnittlichen Bereich liegt.

Zu berücksichtigen ist jedoch auch bei einer Längsschnitterhebung, dass die retrospektive Erfassung des erlebten elterlichen Erziehungsverhaltens und des Verhaltens von schulischen Rollenvorbildern durch Erinnerungsverzerrungen und/oder sozial erwünschte Antworttendenzen verfälscht sein kann. Gerade deshalb erscheint aber die eingehende, bewusste, auch dialogische Auseinandersetzung Studierender mit Entstehungsfaktoren von Lehrer/-innensichtweisen in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung von hoher Relevanz. Um eigene Sichtweisen systematisch durchdringen und im Sinne eines Professionalisierungsprozesses ggf. modifizieren zu können, müssen sich angehende Berufsschullehrkräfte und Auszubildende nicht nur konzeptionell mit Lehr-Lern-Paradigmen beschäftigen, sondern diese auch vor dem Hintergrund eigener – und bislang möglicherweise unbewusst prägender – Erfahrungen reflektieren.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1978). *Beanspruchung von Schülern. Methodisch-didaktische Aspekte*. BMBW Werkstattberichte herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Regensburg: Aumüller Druck KG.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S. (2011). Überzeugungen in der Lehrerausbildungsforschung. Wie lässt sich dasselbe in unterschiedlichen Kulturkreisen messen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 53–65.
- Borg, I. (2006). Arbeitswerte, Arbeitszufriedenheit und ihre Beziehungen. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 61–79). Göttingen: Hogrefe.
- Celeux, G. & Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification*, 13(2), 195–212.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt: Campus.
- Hannover, B., Zander, L. & Wolter, I. (2014). Entwicklung, Sozialisation und Lernen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 139–165). Weinheim: Beltz.
- Hock, M. (2008). Erziehungsstile und ihre Auswirkungen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 491–500). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1995). *ESI, Erziehungsstil-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Muthén & Muthén, Los Angeles, CA. Verfügbar unter <https://www.statmodel.com/download/usersguide/Mplus%20Users%20Guide%20v6.pdf> [09.11.2017].
- Nespor, J. (1985). *The Role of Beliefs in the Practice of Teaching: The Final Report of the Teacher Beliefs Study*. R & D Center of Teacher Education. The University of Texas at Austin. Reports – Research.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). New York: MacMillan.
- Scherer, P. (2017). *Erfahrene Erziehungsstile und eigene Grundorientierungen zu Lehren und Lernen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bamberg.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Sektion BWP (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf [09.11.2017].

- Sembill, D. (1987). Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 83(3), 213–232.
- Sembill, D. (2008). Zeitver(sch)wendung in Bildungsprozessen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 19–46). Münster: Waxmann.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Basel: Beltz.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Inaugural-Dissertation. Universität Köln. Verfügbar unter <http://kups.ub.uni-koeln.de/5319/> [13.11.2017].
- Van Fleet, A. (1979). Learning Teach: The Cultural Transmission Analogy. *Journal of Thought*, 14(4), 281–290.