

Artikel erschienen in:

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen
Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der
Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und
Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50096>



Empfohlene Zitation:

Nicole Zaruba; Anna Gronostaj; Frederik Ahlgrimm; Miriam Vock: Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester: Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant?, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 215–234.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57083>

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester

Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant?

Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Frederik Ahlgrimm und Miriam Vock

ZUSAMMENFASSUNG Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften bereits im Lehramtsstudium relevant und haben insbesondere in längeren Praxisphasen Entwicklungspotenzial. Welche Faktoren für die Entwicklung von Überzeugungen in Praxisphasen von Bedeutung sind, ist bislang aber nur unzureichend erforscht. In Interviews haben wir $N = 16$ Studierende befragt, welche Lerngelegenheiten für die Entwicklung ihrer Überzeugungen im Praxissemester eine Rolle spielten. Dabei konnten wir mittels Inhaltsanalyse vier übergeordnete Faktoren identifizieren: die universitäre Lernbegleitung, die Mentorinnen und Mentoren, die Schülerinnen und Schüler und die Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. Den Faktoren wurden untergeordnete Faktoren (z.B. Hospitationen durch Universitätsdozierende) zugeordnet und es wird dargestellt, warum und unter welchen Umständen diese Lerngelegenheiten für die Entwicklung der Überzeugungen aus Studierendensicht relevant sind.

ABSTRACT Beliefs about teaching and learning are part of a teacher's professional competence. They should, thus, already be considered in teacher preparation as they can evolve, especially in the context of field experience. However, research on the factors that influence the development of teachers' beliefs during school placement is sparse. We asked $N = 16$ preservice teachers which learning opportunities they considered relevant for the development of their beliefs in the *Praxissemester*. Using qualitative content analysis, we identified four main factors: university support, mentors in schools, pupils, and reflection on teaching experiences. We assigned subordinate factors (e.g. accompanying seminars) to the main factors. Subsequently, we describe why and under which circumstances these learning opportunities are relevant for the development of beliefs from the preservice teachers' point of view.

1 EINLEITUNG

Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006). Sie können, vermittelt über die Unterrichtsgestaltung, den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern beeinflussen (Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; s. auch Staub & Stern, 2002). Lehramtsstudierende beginnen ihr Studium mit Vorstellungen zu „gutem Unterricht“, die noch eher naiv und stark von der eigenen Schulzeit geprägt sind (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). Während des Studiums können sich diese Überzeugungen weiterentwickeln (Fives & Buehl, 2012).

Insbesondere Praxiserfahrungen scheinen für die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen von Bedeutung zu sein (Cook & Young, 2004). Dabei sind unterschiedliche Entwicklungswege denkbar: So fanden Zaruba, Gronostaj, Kretschmann & Vock (2018) heraus, dass Studierende im Praxissemester sowohl eher schüler:innenorientierte, konstruktivistische Überzeugungen als auch stärker transmissive Vorstellungen vom Lehren und Lernen entwickeln können. Ebenso können bereits vorhandene Überzeugungen stabil bleiben, was angesichts der kurzen Praxiserfahrungen im Studium nicht überrascht (s. auch Hascher, 2006).

Welche Faktoren aber bei der komplexen Entwicklung von Überzeugungen eine Rolle spielen, ist bisher empirisch nur unzureichend erforscht. So kann der reflektierte, produktive Umgang mit solchen Praxiserfahrungen, die den eigenen Überzeugungen widersprechen, die Entwicklung von Überzeugungen unterstützen (Decker, Kunter & Voss, 2015; Zaruba, Gronostaj, Ahlgrimm & Vock, 2019). Lerngelegenheiten im Praxissemester sind jedoch vielfältig, werden individuell unterschiedlich wahrgenommen (Zaruba et al., 2018) und es ist plausibel, davon auszugehen, dass weitere Faktoren (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung) eine Rolle spielen (Gregoire, 2003). Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir deshalb anhand von Interviews mit Lehramtsstudierenden, welche Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Studierendensicht zur Entwicklung von Überzeugungen beitragen.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen

Lehrkraftüberzeugungen sind individuelle mentale Konstrukte von Lehrkräften (Skott, 2015). Sie „beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 267). Unter dem eher brei-

ter gefassten Begriff „Überzeugungen“ – in der internationalen Forschung *teacher beliefs* – lassen sich „Einstellungen“ und „subjektive Theorien“ subsumieren; teilweise werden sie auch synonym gebraucht (Fussangel, 2008; Pajares, 1992). „Einstellungen“ fokussieren auf die Bewertung eines Einstellungsobjektes und enthalten Ansichten über Merkmale des Objektes (kognitive Komponente), Emotionen zum Einstellungsobjekt (affektive Komponente) und eine behaviorale Komponente, also das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt (Eagly & Chaiken, 1998). Als „subjektive Theorien“ von Lehrkräften werden „kognitive Strukturen“ beschrieben, die „Wissensbestände, aber auch Annahmen und Sichtweisen“ umfassen und mit deren Hilfe Lehrkräfte ihre Wahrnehmungen strukturieren (Fussangel, 2008, S. 69; s. auch Baumert & Kunter, 2006).

Überzeugungen lassen sich v.a. in Abgrenzung zu einem engeren Wissensbegriff definieren. Während Überzeugungen eine evaluative und normative Komponente enthalten (Lipowsky, Thußbas, Klieme, Reusser & Pauli, 2003), beschreibt „Wissen von Lehrkräften“ die Kenntnis bestimmter Fakten und Sachverhalte (deklaratives Wissen) sowie Handlungsroutinen (prozedurales Wissen) (Kunter & Pohlmann, 2015; Lipowsky et al., 2003), die mit „testdiagnostischen Verfahren einer Erfassung zugänglich sind“ (König et al., 2018, S. 6). Da Überzeugungen immer subjektiv sind, ist es schwierig, sie im Sinne einer empirischen Erfassung zu operationalisieren (Schraw & Olafson, 2015). Gut definierte Überzeugungskonstrukte werden in quantitativen methodischen Ansätzen mittels Fragebogen erfasst (z.B. Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Für eine tiefergreifende Beschreibung und Begründung von sehr unterschiedlichen und individuellen Überzeugungen eignen sich besonders Interviewverfahren (Schraw & Olafson, 2015).

Die sich entwickelnden Überzeugungen beeinflussen die Wahrnehmung und Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und können sich auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken (Dubberke et al., 2008; Staub & Stern, 2002; Voss et al., 2011). Lehrkräfte haben Überzeugungen zu vielfältigen schulbezogenen Themen, z.B. über sich selbst im beruflichen Kontext (Siwatu & Chesnut, 2015) oder über das Lehren und Lernen (Kleickmann, 2008; s. auch Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006 für eine Systematisierung von Überzeugungen). Deshalb sollten Überzeugungen als eine Säule der Kompetenzentwicklung bereits im Studium berücksichtigt werden.

Bei unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden zwei Sichtweisen unterschieden: eine konstruktivistische und eine transmissive Sicht auf Lehren und Lernen (Schraw & Olafson, 2015). Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungen sehen sich selbst eher als Lernbegleiter und das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler als aktive und individuelle Konstruktion von Wissen (Voss et al., 2011). Lehrkräfte mit einer transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen sehen Schülerinnen und Schüler eher als Rezipierende eines von der Lehrkraft vermit-

telten Wissenskanons (Voss et al., 2011). Obwohl es plausibel erscheinen mag, dass sich diese beiden Sichtweisen diametral entgegenstehen, ist das Überzeugungssystem von Lehrkräften komplex und situationsabhängig, sodass dieselben Lehrkräfte sowohl einer konstruktivistischen als auch einer transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen zustimmen können (Fives & Buehl, 2012; Zaruba et al., 2018).

Wie lassen sich konstruktivistische und transmissive Überzeugungen empirisch noch weiter unterscheiden? Kleickmann (2008) formulierte sechs Überzeugungsfacetten für den Naturwissenschaftsunterricht, die sich den o.g. Konstrukten zuordnen lassen. *Motiviertes Lernen*, *Anwendungsbezogenes Lernen* sowie *Conceptual Change-Lernen* stellen Facetten einer konstruktivistischen Sicht auf Lehren und Lernen dar. Das Konstrukt *Transmission* entspricht einer eher traditionellen, transmissiven Sicht auf Lehren und Lernen. *Praktizismus* und *Laissez-faire* bezeichnen einen falsch verstandenen Konstruktivismus, in dem der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler ohne Struktur und Unterstützung durch die Lehrkraft stattfände (Mayer, 2004).

2.2 Die Entwicklung von Überzeugungen

Obwohl Überzeugungen als eher stabile Kognitionen beschrieben werden (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992), können sie sich in Aus- und Weiterbildungskontexten entwickeln. Insbesondere Formate wie das Praxissemester haben das Potenzial, zur Entwicklung der Überzeugungen beizutragen, zumal Überzeugungen von Studierenden noch eher veränderbar sind als Überzeugungen von erfahrenen Lehrkräften (Fives & Buehl, 2012). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden lassen sich auf drei Quellen zurückführen: (1) eigene schulische Erfahrungen, (2) die institutionelle Ausbildung sowie (3) Beobachtungen von Unterricht und eigene Unterrichtserfahrungen (Levin & He, 2008; Richardson, 1996). Damit sich Überzeugungen weiterentwickeln können, müssen die Studierenden vielfältige Lernerfahrung machen können, z. B. in Form von Seminaren, Reflexionen und Felderfahrungen (Fives et al., 2015).

Formate wie das Praxissemester im Lehramtsstudium integrieren alle drei o.g. potenziellen Lerngelegenheiten. Das Praxissemester ist ein relativ neues Format, weshalb bisher noch nicht gut erforscht ist, wie es sich auf die Entwicklung von Überzeugungen auswirkt (Rothland & Boecker, 2015). In einer früheren Studie haben wir gezeigt, dass sich die Überzeugungen von Studierenden im Praxissemester individuell unterschiedlich entwickeln (Zaruba et al., 2018). Welche Faktoren aber sind im Zusammenhang mit einer Weiterentwicklung von Überzeugungen im Praxissemester relevant? Eine Veränderung von Überzeugungen ist komplex und voraussetzungsreich (Gregoire, 2003). Decker et al. (2015) stellen fest, dass intensive angeleitete Reflexion in Seminaren die Entwicklung kon-

struktivistischer Überzeugungen bei Referendar:innen unterstützen kann. In einer Studie von Zaruba et al. (2018) berichteten Studierende, dass sie vor dem Praxissemester noch keine Vorstellungen zu einigen Überzeugungskonstrukten aufwiesen, da sie erst im konkreten schulischen Handlungskontext relevant wurden (s. auch Levin, 2015).

Gregoire (2003) hat im *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change (CAMCC)* Faktoren herausgearbeitet, die bei der Veränderung von Überzeugungen eine Rolle spielen können. Die Voraussetzung für eine Weiterentwicklung der Überzeugungen ist, dass die (angehenden) Lehrkräfte mit einer *reform message* konfrontiert werden, also mit einem Impuls, der zu den aktuellen Überzeugungen in Widerspruch steht. Zaruba et al. (2018) fanden in einer Interviewstudie, dass für Studierende im Praxissemester v. a. Praxiserfahrungen, die nicht konvergent mit den eigenen Vorstellungen von Unterricht sind, solche *reform messages* darstellen. Wir gehen davon aus, dass die Studierenden ihre Überzeugungen, die ihren Ursprung in der eigenen Schulzeit haben, mit Erfahrungen im Praktikum abgleichen und dabei Bestätigung (Konvergenz) oder Widerspruch (Divergenz) wahrnehmen (Richardson, 2003). Divergenzen können kognitive Dissonanzen auslösen und zur Adaption oder auch zum Verwerfen von Überzeugungen führen. Konvergenzen bestätigen vorhandene Überzeugungen.

Wie Studierende aber mit diesen kognitiven Dissonanzen umgehen und welche Rolle dabei Lerngelegenheiten im Praxissemester wie Begleitseminare, Mentor:innenbetreuung und Unterrichtserfahrungen spielen, ist bislang unzureichend erforscht. Gregoires CAMCC (2003) führt weitere Faktoren an, die für die Entwicklung von Überzeugungen relevant sein können. Eine erste Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Dissonanz Erfahrungen ist, dass Studierende Entwicklungsimpulse als (1) *relevant für sich selbst* wahrnehmen. Eine Handlungsempfehlung durch Dozierende nach einem Unterrichtsbesuch wird als weniger relevant eingestuft werden, wenn der:die Studierende deren Vorschläge als praxisfern und somit als irrelevant für die spätere Lehrkrafttätigkeit einstuft. Ein zweiter Faktor, der die Veränderung von Überzeugungen beeinflussen kann, ist, ob die Studierenden Entwicklungsimpulse als (2) *Herausforderung oder Bedrohung* einschätzen. Studierende setzen sich dabei eher mit solchen Handlungs- und Überzeugungsoptionen vertieft auseinander, die als Herausforderung statt als Bedrohung wahrgenommen werden. In diesem Kontext spielen die (3) *Selbstwirksamkeitserwartung* und (4) *Fähigkeit, Veränderungen umzusetzen* sowie (5) *affektive Zustände* eine Rolle. Ob eine Überzeugung final verändert oder verworfen wird, hängt davon ab, ob die Studierenden die Handlungs- und Überzeugungsalternativen als nachvollziehbar und sinnvoll für die eigene Weiterentwicklung einschätzen. Relevant sind in diesem Kontext auch das Vorwissen und die Erfahrungen der Studierenden sowie eine mögliche Voreingenommenheit (s. auch Chaiken, Lieberman & Eagly, 1989).

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir, wie Studierende Lerngelegenheiten im Praxissemester, insbesondere Unterrichtserfahrungen, Mentor:innenbetreuung und Begleitseminare, mit Blick auf die Entwicklung ihrer unterrichtsbezogenen Überzeugungen bewerten.

Welche Faktoren von Lerngelegenheiten spielen bei der Entwicklung von Überzeugungen Lehramtsstudierender im Praxissemester eine Rolle?

3 METHODISCHES VORGEHEN

Im Sommersemester 2015 haben wir $N = 16$ Studierende nach Beendigung ihres Praxissemesters interviewt. Alle meldeten sich in Begleitseminaren freiwillig auf einen Aufruf. Die meisten waren weiblich ($n = 11$ Studierende) und studierten Lehramt für Gymnasien ($n = 11$ Studierende). Es wurden auch Studierende des Grundschullehramts ($n = 1$) und des Lehramts für die Sekundarstufe I ($n = 1$) befragt. Drei Studierende machten keine Angabe zur Art des Lehramts. Die Namen der Befragten wurden für die Ergebnisdarstellung pseudonymisiert.

Die Überzeugungen der Studierenden wurden mittels Repertory-Grid-Technik (Kelly, 1955) erfasst. Die Repertory-Grid-Technik ist ein Verfahren zur Ermittlung des persönlichen Konstruktsystems (s. auch Zaruba et al., 2019). Die Methode wurde gewählt, um persönliche Formulierungen und Assoziationen (Konstrukte) zu Überzeugungsfacetten herauszuarbeiten. Innerhalb der persönlichen, selbst formulierten und weniger abstrakten Konstrukte schätzen die Studierenden sich selbst ein, erläutern die Entwicklung ihrer Ansichten und beschreiben Faktoren, die zu dieser Entwicklung beigetragen haben. Ziel ist es, durch die Berücksichtigung von persönlichen Assoziationen eine tiefgreifende Reflexion des eigenen Konstruktsystems und der Entwicklung der eigenen Ansichten zu erreichen.

Die persönlichen Konstrukte werden erhoben, indem die oder der Studierende Lehrkräfte in Bezug auf die ihnen zugeschriebenen Überzeugungen miteinander vergleicht. Wir formulierten zwei dichotome Vignetten (einen konstruktivistischen und einen transmissiven Lehrer:innentypus), denen die Studierenden jeweils zwei Lehrkräfte (sog. Elemente) zuordnen sollten, die ihnen aus ihrer eigenen Schulzeit bekannt waren oder in deren Unterricht sie in Praktika hospitiert hatten. Im Vergleich mit diesen Lehrkräften verbalisierten die Studierenden ihre persönlichen Konstrukte in den Überzeugungsfacetten Motiviertes Lernen, Anwendungsbezogenes Lernen, Conceptual-Change Lernen, Transmission, Laisser-faire und Praktizismus. Eine Beispielfrage im Bereich Motivation lautete: „Wenn Sie Frau Schmidt und Herrn Mustermann (nach konstruktivistischer Vignette gewählt) mit Frau Schulz (nach transmissiver Vignette gewählt)

vergleichen, welche Rolle spielte die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht dieser Lehrkräfte?“ Da der Fokus auf dem Evozieren der persönlichen Konstrukte lag, korrigierten wir keine fehlerhaften oder naiven Überzeugungskonstrukte. Danach wurde die:der Studierende gebeten, ihre:seine eigenen Überzeugungen zum selbst formulierten Konstrukt (z. B. Spaß im Unterricht) im Vergleich mit den anderen Lehrkräften zu beschreiben.

Anschließend wurden diese Überzeugungen leitfadengestützt im Interview reflektiert. Die Studierenden wurden dabei zur Entwicklung ihrer jeweiligen Überzeugungen sowie den Einflussfaktoren in der von ihnen wahrgenommenen Entwicklung befragt. Nachdem die Studierenden ihre Überzeugungen beschrieben und im Vergleich zu den anderen Elementen eingeschätzt haben, wurde z. B. Folgendes gefragt: „Warum schätzen Sie sich so ein? Hätten Sie sich vor dem Praxissemester anders eingeschätzt? Welche Rolle spielte das Praxissemester für die Bestätigung oder Veränderung Ihrer Überzeugung?“ Dabei wurden explizit die Bereiche Unterrichtserfahrungen, Begleitseminare und Mentorinnen und Mentoren angesprochen (Beispielfrage: „Welche Rolle spielten dabei Ihre eigenen Unterrichtserfahrungen?“) und es wurde offen nach weiteren möglichen Faktoren gefragt. Die Interviews wurden im Anschluss nach Dresing und Pehl (2013) transkribiert und mit einer Kombination der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit MAXQDA 2018 daraufhin ausgewertet, welche Erfahrungen die angegebene Entwicklung beeinflusst haben. Es wurde in zwei Schritten vorgegangen: Zuerst wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien, abgeleitet aus dem Interviewleitfaden, vorstrukturiert. In der Kategorie „Sonstiges“ wurden bei jeder Überzeugungsfacette Erklärungen für die Entwicklung von Überzeugungen außerhalb der drei vorgeschlagenen Kategorien Unterrichtserfahrungen, Mentor:innenbetreuung und Begleitseminare gesammelt. Der so vorstrukturierte Text wurde anschließend induktiv kodiert und Kategorien für die Entwicklung der Überzeugungen wurden herausgearbeitet. Dabei wurden aus den Interviews induktiv Unterkategorien herausgearbeitet, wenn im Material vorhanden.

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse prüften wir durch kommunikative Validierung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Im zweifach kodierten Material wurden *peer-checks* in Gutachtersitzungen durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in *member-checks* aktuellen Praxissemesterstudierenden und in der Studie befragten Studierenden zur Diskussion gestellt. Die Erfahrungsstrukturen wurden fallübergreifend analysiert; wir haben also nur solche Ergebnisse berücksichtigt, die sich im zugrundeliegenden Material mehrfach fanden.

4 ERGEBNISSE DER STUDIE

In den Interviews reflektieren die Studierenden die Entwicklung ihrer persönlichen Überzeugungskonstrukte im Praxissemester. Dabei beschreiben sie Faktoren, die in der dargestellten Entwicklung relevant waren. Relevant bedeutet in diesem Kontext, dass die Studierenden in der Reflexion feststellen, dass sich ihre Überzeugung weiterentwickelt hat und dem beschriebenen Faktor eine Rolle in dieser Entwicklung attestieren. Dabei gehen sie auch darauf ein, unter welchen Umständen die Faktoren zur Entwicklung ihrer Überzeugungen beigetragen haben. Im Folgenden stellen wir die von den Studierenden über verschiedene Fälle hinweg als relevant bezeichneten Faktoren dar und beschreiben, unter welchen Bedingungen diese als relevant wahrgenommen wurden. Als relevante Faktoren konnten die universitäre Lernbegleitung, die Schülerinnen und Schüler, Mentorinnen und Mentoren und die Reflexion der eigenen Erfahrungen identifiziert werden (s. Tab. 1).

Universitäre Lernbegleitung

Der Faktor „universitäre Lernbegleitung“ wird individuell unterschiedlich bewertet. Die Unterrichtshospitation durch Hochschuldozierende wird als bedeutsam erlebt, wenn das Unterrichtskonzept der Studierenden aus wissenschaftlicher Perspektive reflektiert wird: „Deshalb fand ich das auch gut, dass es diese Hospitationen gab. Das finde ich ganz wichtig, dass man da aus wissenschaftlicher Sicht noch jemanden hat, der auch einem auf Vorbereitung für das Referendariat einem ganz gut so Feedback gibt“ (Hannah).

Universitäre Begleitseminare werden v. a. dann als hilfreich eingeschätzt, wenn sie konkrete Impulse für die Umsetzung der Überzeugungsfacette in Praxiskonzepte liefern und auf handlungspraktische Fragestellungen fokussieren. „Sie [die Dozentin] hat uns da relativ viele Anreize gegeben, immer wieder auch zu üben [...] und nicht immer nur zu vermitteln. [...] Da kommt jemand aus der Praxis, der wirklich auch auf die Anwendung abzielt“ (Evelin). Martin betont die hohe praktische Relevanz der im Französischunterricht behandelten Themen: „[...] also da haben wir auch wirklich mal Themen besprochen für den Französischunterricht, die man dann mitnehmen konnte, [...] die generellen Prinzipien haben wir da besprochen, das war dann hilfreich, was wir auch protokolliert haben und ausgewertet haben.“ Die Studierenden schätzen an den Begleitseminaren außerdem den Austausch mit den Mitstudierenden, wenn dieser an konkreten eigenen Praxiserfahrungen anknüpft:

Die Seminare, da ganz besonders der Austausch mit Kommilitonen. Also oft hatte man es ja dann, dass Kommilitonen gerade im gleichen Stoffgebiet unterwegs sind und dann konnte man sich austauschen irgendwie. Wie hast du das

gemacht? Wie habe ich das gemacht? Was hat bei dir gut funktioniert? Einfach, ja, so darüber reden und Ideen austauschen. (Jenny)

Im Material finden sich jedoch zahlreiche Textstellen, in denen die Begleitseminare als irrelevant für die Entwicklung von Überzeugungen beschrieben werden. Ein zentrales Thema ist hier der wahrgenommene fehlende Bezug zu handlungsrelevanten Problemen im Unterricht. So kritisiert Ava: „So war es halt so ein bisschen teilweise nicht so hilfreich, in vielerlei Hinsicht. Weil [...] jeder erzählt mal so von seinen Sorgen und Nöten, aber mehr kommt nicht so viel raus.“ Auch Sabrina bemängelt den fehlenden Bezug zu handlungsrelevantem Wissen im bildungswissenschaftlichen Begleitseminar: „[...] das war dann meistens so ein bisschen Theorie, wo man denkt, ok, ja, sehr nett, aber ich kriege gerade eigentlich die Praxis zu spüren und denke mir, ja das sind Traumtheorien, die du mir gerade erzählst.“ Einige Studierende schätzen den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als oberflächlich ein. Leo betont hier v. a. die fehlende Lösungsorientierung in den Gesprächen: „Also, ich sage mal, es hat gut getan darüber zu reden, weil ich es halt von mir aus angesprochen habe. [...] Geändert hat es an meiner Vorgehensweise allerdings wenig. Ja, einfach, weil es ging ja mehr darum, um über die Probleme zu reden, anstatt sie zu lösen direkt“.

Schülerinnen und Schüler

Ein zentraler Faktor, der als relevant für die Entwicklung der Überzeugungen beschrieben wird, sind die Schülerinnen und Schüler. Die Studierenden validieren und adaptieren die Konzepte zur Umsetzung ihrer Überzeugungen anhand von Schüler:innenrückmeldungen: „Das indirekte Feedback der Schüler, natürlich. Also sie haben mich dann dazu gebracht, meinen Unterricht dann noch mal zu überdenken oder gewisse Schritte, die ich vergessen hatte, das ist alles durch die Fragen der Schüler oder die Reaktion der Schüler entstanden“ (Marla).

Ebenso bedeutsam scheint das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse zu sein. Fiete beschreibt die Bedeutsamkeit, die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu kennen:

Nein, ich habe eher gedacht das wäre viel leichter. Ich habe gemerkt wie schwer das ist, auch in der Planung und ich habe einfach gemerkt, du musst also die Schüler kennen. Man kann nicht, man kann kein Unterricht natürlich auf irgendwen zuschneiden, den man nicht kennt, man muss auch schon mal ein paar Wochen da gewesen sein und dann kann man sich wahrscheinlich auch immer noch vertun, aber da ist auf jeden Fall total entscheidend, dass man es nicht so voreingenommen auf Passung hin macht, so von wegen der kommt aus der und der Familie und hat ja letztes eine 6 geschrieben, sondern, dass man die Schüler über mehrere Wochen beobachtet und das wirklich ganz genau

macht. Und dann kann man es auch machen und dann ist es trotzdem immer noch sauanstrenghend.

Mentorinnen und Mentoren

Einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Überzeugungen schreiben die Studierenden ihren Mentorinnen und Mentoren zu, die sie in der Schule begleiten. Die Mentorinnen und Mentoren werden in diesem Prozess v. a. als bedeutend eingeschätzt, wenn sie den Studierenden konstruktives Feedback zu ihren eigenen Praxiskonzepten geben: „vor allem meine Mentorin, die mich da super unterstützt hat, eine Hilfe war, eine gute Kritikerin. [...] Also wirklich eine Stütze und auch darauf bedacht, dass ich wirklich mich entwickle und nicht: Na nu mach“ (Sabrina). Frieda unterstreicht die Rolle von bestärkenden Rückmeldungen durch den Mentor: „Und in Deutsch habe ich ein rundum positives Feedback bekommen, auch zu dem Niveau“ (Frieda). Außerdem werden das Erfahrungswissen der Mentorinnen und Mentoren und die daraus resultierenden Praxistipps als hilfreich bewertet: „[...] meine Mentorin, die mir da die Tipps gegeben hat, wie man das abfragen kann, wie man das sichern kann [...]“ (Martin). Jenny schätzt an ihren Mentorinnen und Mentoren vor allem deren Ideen zur Vorstrukturierung von Praxiskonzepten und deren Kenntnis der Schülerinnen und Schüler: „Also ja, die Mentoren, die ja sehr viel mehr Erfahrung haben als ich. Gerade, was dann auch so zeitliche Sachen angeht, wie lange Schüler für was brauchen.“ Auch Jenny bewertet die Rückmeldungen durch die Mentorinnen und Mentoren als positiv: „Also, so von den Mentoren gab es konstruktives Feedback, warum jetzt vielleicht manche Sachen nicht so geklappt haben, wie man sich das gehofft hat.“

Die Studierenden berichten häufig, dass sie den Unterricht, in dem sie bei ihrem bzw. ihrer Mentor:in hospitieren, mit ihren Überzeugungen abgleichen. Dabei nehmen sie sowohl Positivbeispiele wahr, wenn der beobachtete Unterricht ihren Überzeugungen entsprach, als auch Negativbeispiele, die ihren Vorstellungen von Unterricht widersprachen:

Ansonsten, muss ich sagen, habe ich eher Dinge gesehen, also was jetzt den Unterricht angeht, wie ich sie nicht machen möchte, weil das halt nur Old-School-Teaching war, wo ich halt die ganze Zeit nur dasaß und dachte, nein, also irgendwie widerspricht das jetzt allem, wie ich es mir vorgestellt hätte, wie man das umsetzen hätte können oder wie auch immer. (Alma)

Auch Jenny berichtet von der Veränderung ihrer Überzeugung zu Freiarbeit in der Folge von Unterrichtshospitationen: „[...] durch die Beobachtung wieder Positivbeispiele, Negativbeispiele habe ich halt festgestellt, dass man die Schüler leicht überfordert, wenn man sie halt immer nur in die freie Anwendung schickt und immer nur sagt: „Ok, jetzt seid mal kreativ und jetzt macht mal.“

Die Studierenden beschreiben es auch als bedeutsamen Faktor, wenn zwar der bei dem bzw. der Mentor:in hospitierte Unterricht und eigene Überzeugungen voneinander abweichen, die Studierenden aber gleichzeitig ihren Unterricht nach eigenen Vorstellungen gestalten können. So berichtet Marla: „Allerdings war meine Französischmentorin immer sehr offen. Sie hat selbst frontal unterrichtet, hat sich aber immer, hat mich immer alles machen lassen, was ich im Kopf hatte und das fand ich sehr wichtig. Diese Offenheit. Mach mal, danach reden wir darüber.“

Wenige Studierende beschreiben ihre Mentorinnen und Mentoren als nicht hilfreichen Faktor, wenn sie zur Entwicklung ihrer Überzeugungen befragt werden. Die Mentorinnen und Mentoren werden v. a. dann nicht als hilfreicher Faktor beschrieben, wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass die Mentorinnen und Mentoren wenig Zeit für sie haben, wie z. B. Leo berichtete, oder dass sich die Betreuung auf die konkrete Anleitung des Unterrichts ohne tiefgehende Feedbackgespräche beschränkt: „Ich habe auch relativ wenig Feedbackgespräche mit denen geführt. Also mit meiner Spanischmentorin gar nicht und mit meiner Französischmentorin ab und zu, aber da ging es dann eher um methodische Sachen, weniger um so Motivation oder innerer Antrieb“ (Anna).

Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen

Als sehr bedeutend für die Entwicklung ihrer Überzeugungen schätzen die Studierenden die Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrung ein. Die Studierenden reflektieren, ob ihre Praxiskonzepte ihre Überzeugungen erfolgreich in den Unterrichtsalltag übersetzen und bestätigen, adaptieren oder verwerfen ihre Überzeugungen infolgedessen: „[...] so wirklich von meiner Seite aus, indem ich mir halt Gedanken gemacht hab, über Unterricht, sozusagen meine Konzeption von Unterricht, wie ich mir das vorstelle“ (Marcus). Auch Frieda hebt die Bedeutung der Reflexion der eigenen Erfahrungen für die Entwicklung der Überzeugungen hervor: „Das [die Bedeutung von Lebensweltbezug] war mir schon vorher klar, das hat sich eigentlich nur noch mehr verstärkt, weil ich gemerkt habe, dass die Voraussetzung [...] ist, dass die [Schüler:innen] auch Lust kriegen und das geht eben super gut über den Lebensweltbezug [...]“.

Das Beispiel von Jenny illustriert einen solchen Reflexionsprozess zur Überzeugungsfacette Wissensvermittlung und unterstreicht die Bedeutung der Erfahrungsreflexion:

Einfach weil ich der Meinung war, dass man für bestimmte Dinge einfach erst mal einen konkreten Input braucht, um sie dann sinnvoll anwenden zu können. Hat sich aber gezeigt, dass nur das Faktenwissen tatsächlich so ein bisschen totes Wissen ist oder träges Wissen ist und dass das bei den Schülern nicht sonderlich gut ankommt. Also muss man von vornerein probieren, den Fakt mit dem Kon-

text in Einklang zu bringen. Von daher würde ich sagen, dass ich das später mehr probiert habe aufgrund der Erfahrung, die ich da gemacht habe.

5 DISKUSSION UND IMPLIKATIONEN

Überzeugungen von Lehrkräften sind subjektive und individuelle Annahmen über unterrichts- und schulbezogene Themen, die sich durch eine wertende Komponente auszeichnen (Kunter & Pohlmann, 2015) und eine große Bedeutung für die Wahrnehmung, Interpretation und Gestaltung von Unterrichtsprozessen haben (Dubberke et al., 2008). Sie entwickeln sich im Laufe der Bildungsbiografie sehr unterschiedlich (Zaruba et al., 2018, Zaruba et al., 2019), insbesondere durch eigene Erfahrungen (Fives et al., 2015), wie etwa im Praxissemester.

Doch welche Faktoren spielen für eine Weiterentwicklung von Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Praxissemester aus Studierendensicht eine Rolle? In 16 Interviews haben wir fallübergreifend vier Faktoren identifiziert, die die Entwicklung der Studierenden aus ihrer Sicht beeinflusst haben: die universitäre Lernbegleitung, die Mentorinnen und Mentoren, die Schülerinnen und Schüler und die Reflexion eigener Erfahrungen. Diesen vier Merkmalen konnten untergeordnete Faktoren (z. B. Begleitseminare und Unterrichtsbesuche bei universitärer Lernbegleitung) zugeordnet werden. Außerdem arbeiteten wir heraus, warum und unter welchen Umständen die jeweiligen Faktoren für eine Entwicklung von Überzeugungen relevant sind (s. Tab. 1).

Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die Studierenden in fast jedem Fall auf ihre Erfahrungen in der Praktikumsschule (z. B. eigene Unterrichtserfahrungen, Hospitation von Unterricht) rekurrierten, um die Entwicklung ihrer Überzeugungen zu erklären. Das zeigt, dass die angehenden Lehrkräfte selbst erfahrungsbasiert lernen und ihre Überzeugungen in der Schulpraxis validieren (Richardson, 2003). Die Studierenden äußerten in den Interviews ihren Bedarf, prozedurales Wissen – also praxisrelevantes Handlungswissen – zu erwerben, um mit Blick auf ihre zukünftigen beruflichen Anforderungen handlungsfähig zu sein (Kunter & Pohlmann, 2015). Dieser Befund überrascht angesichts des alltäglichen Handlungsdrucks (Altrichter, Posch & Spann, 2018) kaum, der mit eigenverantwortlichem sowie angeleitetem Unterricht im Praxissemester einhergeht. Diese Erkenntnis ergänzt Befunde von König, Darge, Klemenz und Seifert (2018), die die Bedeutung des Praxissemesters für den Erwerb handlungsnahen pädagogischen Wissens unterstreichen. Es wird deutlich, dass aus Sicht der befragten Studierenden Begleitseminare, in denen Dozierende versuchen, Inhalte ohne Verbindungen zu konkreten Praxiserfahrungen zu vermitteln, als wenig lernwirksam ange-

Tabelle 1 Faktoren, die fallübergreifend als bedeutsam für die Entwicklung von Überzeugungen im Praxissemester identifiziert wurden

Faktoren	untergeordnete Faktoren	Geäußerte Gelingensbedingungen
Universitäre Lernbegleitung	Unterrichtshospitationen durch Universitätsdozierende	<ul style="list-style-type: none"> das eigene Unterrichtskonzept wird aus wissenschaftlicher Sicht reflektiert
	universitäre Begleitseminare	<ul style="list-style-type: none"> Seminare liefern Impulse für die praktische Umsetzung der Überzeugung handlungspraktische Fragestellungen werden fokussiert Austausch mit Kommiliton:innen zu konkreten Praxisfragen ist möglich der Austausch mit Kommiliton:innen verläuft nicht oberflächlich der Bezug zu handlungsrelevanten Fragestellungen ist nachvollziehbar
Schülerinnen und Schüler	Feedback von Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler führen zur Reflexion des eigenen Unterrichtskonzeptes
	Kennenlernen von Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtskonzepte müssen auf die jeweilige Schüler:innen-gruppe angepasst werden
Mentor:innen	Feedback durch Mentor:innen	<ul style="list-style-type: none"> Studierende fühlen sich durch konstruktives Feedback unterstützt Mentor:innen liefern Erklärungsansätze für Divergenzerfahrungen (<i>Warum hat mein Praxiskonzept nicht funktioniert?</i>) Studierende fühlen sich durch positive Rückmeldungen bestärkt Mentor:innen haben genug Zeit für Studierende Gespräche mit Mentor:innen sind tiefgreifend genug
	Erfahrungswissen und Praxistipps der Mentor:innen	<ul style="list-style-type: none"> Mentor:innen liefern Praxisideen zur Umsetzung abstrakter Vorstellungen von Unterricht, z. B. wissen die Studierenden, dass am Ende einer Stunde Erkenntnisse gesichert werden müssen, Mentor:innen haben praktische Ansätze, wie eine Sicherung bei der Lerngruppe gestaltet werden kann
	Kenntnis der Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> Mentor:innen geben Hinweise darauf, wie Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtskonzepte reagieren, z. B. wie viel Zeit die Bearbeitung einer Aufgabe in Anspruch nimmt
	Beobachtung von Positiv-/Negativbeispielen von Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> Studierende validieren ihre Überzeugungen in Hospitationen von Unterricht ihrer Mentor:innen und kategorisieren diesen Unterricht in Positiv- und Negativbeispiele
	Freiraum	<ul style="list-style-type: none"> Studierende und Mentor:innen weisen unterschiedliche Überzeugungen zum Lehren und Lernen auf, die Mentor:innen gestehen den Studierenden aber dennoch Freiraum zu, sich auszuprobieren
Reflexion der eigenen Erfahrungen		<ul style="list-style-type: none"> Studierende planen ausgehend von ihren Vorstellungen von Unterricht Praxiskonzepte und prüfen diese auf ihre Wirksamkeit

sehen werden (vgl. auch Korthagen & Kessels, 1999), weil die Studierenden sie als nicht relevant einschätzen (Gregoire, 2003).

Ein zweites Ergebnis ist, dass weniger die Erfahrungen selbst („experience alone as change agent“; Fives et al., 2015, S. 259) als vielmehr die Auseinandersetzung damit zur Entwicklung von Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden beitrug (Fives & Buehl, 2012). In einigen Fällen reflektierten die Studierenden die Wirksamkeit ihrer Unterrichtskonzepte im Praxissemester selbst und entwickeln ihre Überzeugungen auf dieser Grundlage weiter (Faktor: Reflexion von Unterrichtserfahrungen, s. Tab. 1). Meist aber wurde der Reflexionsprozess maßgeblich in der schulischen und universitären Lernbegleitung moderiert. Die Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen fand überwiegend im Austausch mit anderen statt: mit Mentorinnen und Mentoren, Schülerinnen und Schülern, Mitstudierenden und Dozierenden.

Ein wichtiger Faktor in der Validierung der Überzeugungen der Studierenden sind ihre Schülerinnen und Schüler. Deren Feedback sowie das Kennenlernen der zu unterrichtenden Schüler:innengruppen sind wichtige Informationen für die Praktikabilität bestimmter Unterrichtskonzepte und, in der Folge, die Validierung oder Verwerfung ihrer Überzeugungen. In den berichteten Beispielen zeigt sich, dass der Entwicklungsfokus der Studierenden nicht die Imitation wahrgenommener guter Praxis war, sondern dass die Studierenden ihre Unterrichtspraxis mit Blick auf die Schüler:innengruppe kritisch-reflexiv betrachteten, wie von z. B. Hascher (2006) gefordert. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Studierenden ihre Erfahrungen insoweit professionell reflektieren können, als sie sich der Situativität der Erfahrung bewusst sind. Wenn die Studierenden ihre Erfahrung jedoch als allgemeingültig betrachteten, wäre nicht von einer professionellen Entwicklung auszugehen (Hascher, 2006, 2012). Für eine Einordnung der Erfahrungen sind insbesondere Angebote der schulischen und universitären Lernbegleitung geeignet.

Ein weiterer Faktor, der die Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden aus ihrer Sicht beeinflusst hat, ist die universitäre Lernbegleitung in Form von Begleitseminaren und Unterrichtshospitationen durch Dozierende. Damit aber die universitäre Lernbegleitung für die Entwicklung der Überzeugungen eine relevante Rolle spielen konnte, musste aus Studierendensicht eine Bedingung erfüllt sein: Reflexionsprozesse, auch im Austausch mit Mitstudierenden, mussten an konkreten handlungspraktischen und für den Unterricht relevanten Fragestellungen ansetzen. Auch das kann als Hinweis gewertet werden, dass sich Studierende im Praxissemester auf den Erwerb prozeduralen Wissens fokussieren (Korthagen & Kessels, 1999). Die Notwendigkeit, handlungspraktische Fähigkeiten zu erwerben, betont auch Gregoire (2003) im CAMCC: Entwicklungsprozesse bei Überzeugungen gehen mit der Fähigkeit einher, eine veränderte Sicht auch in der Praxis umsetzen zu können. Wenn Studierende bspw. im Se-

minar diskutierten, dass motivierte Schülerinnen und Schüler besser lernen als nicht motivierte (Kunter & Trautwein, 2013), dann würde ihnen mglw. noch das Wissen dazu fehlen, wie man die Schülerinnen und Schüler in der nächsten Unterrichtsstunde z. B. im Fach Englisch, 8. Klasse, Thema New York, motiviert.

Aus Studierendensicht war für die Entwicklung von Überzeugungen außerdem ein konkret lösungsorientierter, tiefgreifender Austausch mit Mitstudierenden im Seminar wichtig und kein bloßer Erfahrungsaustausch. Diese Erkenntnis ergänzt Befunde von Decker et al. (2015). Die Autorinnen dieser Studie konnten zeigen, dass intensive Reflexionsprozesse in Seminaren bei Lehramtskandidat:innen im Referendariat mit der Entwicklung konstruktivistischer Überzeugungen zum Lehren und Lernen zusammenhing.

Eine Schlüsselrolle für die Entwicklung von Überzeugungen schrieben die Studierenden ihren Mentorinnen und Mentoren zu. Als besonders bedeutsam stellte sich die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch ihre Mentorinnen und Mentoren in Form von hilfreichem Feedback oder durch die Weitergabe von handlungspraktischem, prozeduralem Wissen heraus (Kunter & Pohlmann, 2015). Das handlungspraktische Wissen und die wahrgenommene konstruktive Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren können die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden positiv beeinflussen (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Es ist plausibel davon auszugehen, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung förderlich auf die Entwicklung von Überzeugungen auswirkt (Gregoire, 2003).

Befunde von z. B. Hascher (2012) und Rothland und Boecker (2014), die zeigen, dass sich Studierende in Praxisphasen vor allem auf Imitationslernen beschränken, statt eine kritisch-reflexive Haltung einzunehmen, bestätigen sich in der von uns interviewten Gruppe nicht. Die Studierenden betonten, dass sie in der Hospitation von Unterricht ihrer Mentorinnen und Mentoren, ausgehend von ihren eigenen Vorstellungen von Unterricht, Positiv- und Negativbeispiele beobachten, also Unterricht von Praxisexpert:innen auch kritisch bewerteten und ihn selbst ganz anders machen würden. Außerdem fanden sie es sehr hilfreich für die Entwicklung ihrer Überzeugungen, wenn ihre Mentorinnen und Mentoren ihnen die Freiheit ließen, ihre eigenen Vorstellungen von Unterricht auszuprobieren, selbst wenn der Unterricht der Mentorinnen und Mentoren diesen Vorstellungen nicht entsprach. Das ist zumindest ein Hinweis darauf, dass die für diese Studie befragten Studierenden die schulische Lernbegleitung mglw. differenziert betrachten und spräche für eine eher explorative Haltung der Studierenden (Hascher, 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Studierenden ihre Überzeugungen vom Lehren und Lernen ständig im Vergleich zur Unterrichtspraxis reflektierten und versuchten, ihre Vorstellungen in der Praxis zu validieren (Richardson, 2003). Unterstützt wurde dieser Prozess, wenn Reflexionen unmit-

telbar und dicht auf die Erfahrungen der angehenden Lehrkräfte bezogen wurden. Das Praktikum wird also in besonderem Maße da lernwirksam, wo Studierende Erfahrungen sammeln, diese mit ihren eigenen Erwartungen und Überzeugungen abgleichen (und sich damit derselben bewusst werden) und mit anderen darüber kommunizieren.

Es kann dabei zumindest nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass die Studierenden eine vorgefundene Praxis unreflektiert übernehmen (Hascher, 2012) und traditionelle Ansichten zum Lernen aus ihrer Schulzeit replizieren (Kunter & Pohlmann, 2015; Richardson, 2003). Bei dieser Schlussfolgerung muss aber darauf hingewiesen werden, dass die befragten Studierenden sich freiwillig für ein Interview gemeldet haben und ggf. nicht solche Studierende befragt wurden, die im Praxissemester v. a. durch unreflektierte Handlungsimitation gelernt haben. Es sollte bedacht werden, dass die Implikationen deshalb nur eingeschränkt auf die Gesamtkohorte übertragen werden können. Im Material wird deutlich, dass die in der Studie befragten Studierenden ihre Mentorinnen und Mentoren zwar als Expertinnen und Experten mit Erfahrung schätzten, ihre Überzeugungen auch in Abgrenzung zu ihren Mentorinnen und Mentoren festigten, wenn sie deren Praxis als problematisch beurteilten und erkannten, wie sie nicht unterrichten möchten („Old-School-Teaching“, Alma). Diese Studierenden scheinen ihre Mentorinnen und Mentoren, anders als bei Hascher (2006), eher emanzipiert und reflektiert zu betrachten.

Wie kann man die Studierenden im Praxissemester darin unterstützen, ihre Überzeugungen weiterzuentwickeln und sich kritisch mit der vorgefundenen Praxis auseinanderzusetzen? Zunächst müssten sich die Studierenden ihrer eigenen Ansichten vom Lehren und Lernen bewusstwerden. Eine Möglichkeit, dies in der Praxis umzusetzen, stellen z. B. Reflexionsübungen in Seminaren dar, die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit aufgreifen. Diese könnten im Kontext aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zur lernförderlichen Unterrichtsgestaltung (vgl. z. B. Lipowsky, 2015) diskutiert werden. Außerdem sollten die Studierenden die Möglichkeit bekommen, gezielt prozedurales Wissen zur Umsetzung eigener Überzeugungen zum Lehren und Lernen aufzubauen und dies aus wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren, um für die Studierenden relevante Lerninhalte zu schaffen. Um bspw. gezielt das Praxiswissen zur Umsetzung konstruktivistisch-orientierten Unterrichts zu erweitern und somit konstruktivistische Überzeugungen in der Praxis zu validieren (Richardson, 2003), könnten Studierende z. B. in Kleingruppen in den Begleitseminaren eigene Unterrichtsentwürfe daraufhin untersuchen, welche Lehr-Lern-Überzeugungen sich darin zeigen, oder gemeinsam Unterrichtskonzepte entwickeln, die auf der konstruktivistischen Didaktik basieren. Diese könnten anschließend in der Schule ausprobiert werden und wieder im Seminar reflektiert werden. Außerdem könnten die Mentorinnen und Mentoren darin geschult werden, wie sie die Studieren-

den in der Umsetzung ihrer Überzeugungen im Unterricht unterstützen können und wie in gemeinsamen Reflexionsgesprächen Unterricht auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse kritisch reflektiert werden kann.

Limitationen und Ausblick

Unsere Befunde beruhen auf Selbstauskünften von Studierenden, die sich freiwillig für ein Interview meldeten. Aufgrund dieser Selbstselektivität sind Rückschlüsse auf die gesamte Praxissemesterkohorte nur eingeschränkt möglich. Außerdem ist es möglich, dass die Studierenden sich selbst reflektierter im Umgang mit der „Tipps- und Tricks-Vermittlungskultur“ (Hascher, 2012) der Mentorinnen und Mentoren darstellen, als sich de facto in ihrem Unterrichtshandeln zeigen würde. In weiterführenden Studien könnten Unterrichtsbeobachtungen das Handeln der Studierenden daraufhin prüfen, ob sie tatsächlich ihre Überzeugungen in die Praxis umsetzen oder doch eher Handlungsrouninen der Mentorinnen und Mentoren übernehmen, selbst wenn diese ihren Ansichten widersprechen. Außerdem sollte in folgenden Studien untersucht werden, ob die Studierenden tatsächlich lernförderliche Überzeugungen in die Praxis umsetzen wollen. Mit der Repertory-Grid-Technik konnten zwar eigene explizite Überzeugungskonstrukte anhand von Erfahrungs- und Beobachtungsbeispielen reflektiert werden, aber keine impliziten und ggf. sogar unbewussten Einstellungen erfasst werden (Gawronski & Bodenhausen, 2006). Weitere Studien sollten deshalb ergänzend zu expliziten Maßen die Entwicklung impliziter Einstellungen im Praxissemester in den Blick nehmen. Um Rückschlüsse für die gesamte Praxissemesterkohorte ziehen zu können, wäre es ratsam, die in der Diskussion aufgestellten Thesen im Kontext eines *mixed-method-designs* quantitativ zu prüfen.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Chaiken, S., Liberman, A. & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Hrsg.), *Unintended Thought* (S. 212–252). New York: Guilford Press.
- Cook, P. & Young, J. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 341–360.
- Decker, A.-T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61.

- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse – Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 193–206.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (S. 269–322). Boston: McGraw.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lernangelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 297–326). Münster: Waxmann.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Fives, H., Lcatena, N. & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International handbook of research of teachers' beliefs* (S. 249–265). New York: Routledge.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Gawronski, B. & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132(5), 692–731.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–149). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Kleickmann, T. (2008). *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschul-lehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Dissertation, Westfälische-Wilhelms-Universität, Münster.
- König, J., Darge, K., Klemenz, S. & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehr- amtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Doll, J., Buchholtz, N., Förster, S., Kaspar, K., Rühl, A.-M., Strauß, S., Bremerich-Vos, A., Fladung, I. & Kaiser, G. (2018). Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. *Zeitschrift für Erzie- hungswissenschaft*, 21(3), 1–38.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Müller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261–281). Berlin: Springer.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill, *Inter- national Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 48–65). New York: Routledge.
- Levin, B. B. & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–105). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F., Thußbas, C., Klieme, E., Reusser, K. & Pauli, C. (2003). Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Er- gebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematik- lehrkräfte. *Unterrichtswissenschaft*, 31(3), 206–237.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy con- struct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). New York: Macmil- lan.

- Richardson, V. (2003). Preservice Teachers' Beliefs. *Advances in Teacher Education*, 6, 1–22.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 386–397.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schraw, G. & Olafson, L. (2015). Assessing teacher's beliefs. Challenges and solutions. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' beliefs* (S. 87–105). New York: Routledge.
- Siwatu, K. O. & Chesnut, S. (2015). The career development of preservice and inservice teachers: Why teachers' self-efficacy beliefs matter. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 212–229). New York: Routledge.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–30). New York: Routledge.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of educational psychology*, 94(2), 344–355.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 235–257). Münster: Waxmann.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 715–737). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F. & Vock, M. (2019). Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester? Eine Interviewstudie. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 20–32). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxischock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters verändern. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.