



Leseprobe aus Ehmke, Kuhl und Pietsch, Lehrer. Bildung. Gestalten.,
ISBN 978-3-7799-6177-2

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-6177-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6177-2)

Unter welchen Bedingungen entwickeln sich Überzeugungen im Praxissemester?

Eine Interviewstudie

Nicole Zaruba, Anna Gronostaj, Frederik Ahlgrimm
und Miriam Vock

Abstract

Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften in Praxisphasen im Lehramtsstudium von Bedeutung. Anhand von Interviews mit $N = 16$ Studierenden haben wir die Entwicklung der Überzeugungen von Studierenden im Potsdamer Praxissemester im Zusammenhang mit ihren Praxiserfahrungen untersucht. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse konnten wir drei Entwicklungswege identifizieren: Überzeugungen wurden zum ersten Mal relevant, blieben stabil oder veränderten sich. Ein wichtiger Faktor ist dabei der Umgang der Studierenden mit Praxiserfahrungen, die zu ihren Überzeugungen im Widerspruch stehen. Nach einem konstruktiven Umgang mit diesen Divergenzerfahrungen kam es zu einer leichten Adaption der Überzeugungen; ein Verwerfen der Überzeugungen führte zu einem Praxisschock. Überzeugungen blieben stabil, wenn die Praxiserfahrung Überzeugungen bestätigte oder wenn die praktische Umsetzung der Überzeugung noch nicht gelang, die Überzeugung aber eher abstrakt beibehalten wurde.

1 Einleitung

Praxisphasen im Lehramtsstudium werden von Studierenden als bedeutsame Lerngelegenheiten wahrgenommen (vgl. Boekhoff et al. 2008, S. 53). Ob und wie Praxisphasen aber tatsächlich zur Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium beitragen, ist bislang nur unzureichend erforscht (vgl. Hascher 2006, S. 130 ff.). Konzepte zur Lernbegleitung durch universitäre Begleitseminare und Mentorinnen und Mentoren in der Schule sollen den Studierenden Gelegenheit zur Praxisreflexion geben. Empirische Befunde zeigen jedoch, dass Praxisphasen nicht automatisch mit einer Kompetenzentwicklung einhergehen (vgl.

Rothland/Boecker 2015, S. 119), sondern sie auch die Gefahr unerwünschter Effekte bergen; z. B. dass Studierende eine problematische Praxis unreflektiert imitieren (vgl. Bach 2013, S. 123).

Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 482) und entwickeln sich insbesondere in solchen Ausbildungsformaten, in denen schulpraktische Erfahrungen gesammelt werden können (vgl. Levin 2015, S. 259). In einer Vorläuferstudie hatten wir bereits gefunden, dass sich unterrichtsbezogene Überzeugungen von Studierenden im Praxissemester individuell unterschiedlich entwickeln und teilweise auch stabil bleiben (vgl. Zaruba et al. 2018, S. 232). Wie diese komplexen Entwicklungsprozesse (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 486 f.) ablaufen, untersuchen wir im vorliegenden Beitrag. Im Folgenden stellen wir dar, welche Entwicklungsprozesse sich in Reflexionen Studierender zu ihren Überzeugungen identifizieren lassen und welche Erfahrungen den unterschiedlichen Entwicklungen zugrunde liegen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen

Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) sind individuelle mentale Konstrukte (vgl. Skott 2015, S. 18), die als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden, und „Zielvorstellungen [beschreiben], die präskriptive Richtungsweiser für Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln sind“ (Baumert/Kunter 2006, S. 482/497). Dabei beinhalten Überzeugungen immer subjektive und bewertende Elemente (Kunter/Pohlmann 2015, S. 267). Überzeugungen werden meist in Abgrenzung zu Wissen von Lehrkräften betrachtet. Unter Wissen werden „grundsätzlich erlernbare Fähigkeiten [...] [verstanden], die zeitlich und situationsübergreifend relativ stabil [...] und [...] mithilfe testdiagnostischer Verfahren einer Erfassung zugänglich sind“ (König et al. 2017, o. S.). Im Unterschied zu Wissen müssen Überzeugungen nicht interindividuell verifizierbar sein, sondern nur dem subjektiven Rechtfertigungsglauben der Lehrkraft genügen.

Oft werden die Konstrukte nicht klar voneinander abgegrenzt; so werden Überzeugungen manchmal synonym zu Einstellungen oder subjektiven Theorien von Lehrkräften gebraucht (vgl. Fussangel 2008, S. 72). Der Begriff „Einstellungen“ fokussiert dabei die Bewertung eines Objektes, auf das sich die Einstellung bezieht (vgl. Kessels/Erbring/Heiermann 2014, S. 190), „subjektive Theorien“ beziehen sich auf die persönliche Wahrnehmung des Erlebens und Handelns einer Lehrkraft (vgl. Mandl/Huber 1983, S. 98). Einstellungen und subjektive Theorien können als einander überschneidende Konzepte verstan-

den werden, die unter den Begriff „Überzeugungen“ subsumiert werden können (vgl. Fussangel 2008, S. 72–78).

Im Lehramtsstudium verdient die Prägung von Überzeugungen besonderes Augenmerk, da die sich entwickelnden Überzeugungen später das unterrichtliche Handeln und die Wahrnehmung der Lehrkräfte beeinflussen können (vgl. Voss et al. 2011, S. 238 f.) sowie sich auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern auswirken können (Staub/Stern 2002, S. 354).

Lehrkräfte haben Überzeugungen zu einer Vielzahl berufsrelevanter Gebiete, z. B. zur Fachdidaktik ihrer Fächer (vgl. z. B. Lavy/Shriki 2008, S. 259 ff.), oder fächerübergreifend über Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht (vgl. Fives/Lacatena/Gerard 2015, S. 249 ff.). Diese unterrichtsbezogenen Überzeugungen werden theoretisch oft in zwei unterschiedliche Sichtweisen unterteilt: in eine konstruktivistische und eine transmissive Sicht auf Lehren und Lernen. Beide lassen sich auch empirisch finden (vgl. Fives/Lacatena/Gerard 2015, S. 253 ff.). Lehrkräfte mit konstruktivistischen Überzeugungen gehen davon aus, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der auf einer aktiven Konstruktion von Wissen beruht (vgl. Richardson 1996, S. 105). Eine transmissive Sicht auf Lehren und Lernen hingegen betrachtet Schülerinnen und Schüler als passive Rezipientinnen bzw. Rezipienten eines klar definierten Wissenskanons (vgl. Voss et al. 2011, S. 238 f.). Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Primarstufenlehrkräfte in solchen Ländern stärker konstruktivistische Überzeugungen aufwiesen, in denen die Gesellschaft als individualistisch beschrieben wird (z. B. Deutschland und Schweiz) (vgl. Felbrich/Schmoltz/Kaiser 2010, S. 324 f.). Empirisch gehen transmissive Lehrkräfteüberzeugungen mit einer weniger lernförderlichen Unterrichtsgestaltung einher (vgl. Dubberke et al. 2008, S. 201), konstruktivistische hingegen mit Unterrichtsqualität und dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Voss et al. 2011, S. 250).

Die Konzepte Transmission und Konstruktivismus wurden von anderen Autorinnen und Autoren weiter ausdifferenziert und erweitert. Für den Naturwissenschaftsunterricht arbeitete Kleickmann (2008) beispielsweise fünf Überzeugungskonstrukte heraus, die sich den Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse zuordnen lassen. Neben (1) *Transmission* beschrieb er vier weitere Facetten: (2) *Laisser-faire und Praktizismus*, (3) *Conceptual-Change-Lernen*, (4) *motiviertes und anwendungsbezogenes Lernen* sowie (5) *Entwicklung eigener Deutungen und Diskussion von Schülervorstellungen*. Die Überzeugungsfacetten 3–5 lassen sich einer konstruktivistischen Sicht auf Lehren und Lernen zuordnen. *Laisser-faire* und *Praktizismus* werden hingegen als ein falsch verstandener Konstruktivismus interpretiert (vgl. Mayer 2004, S. 17). Auch wenn sich die beschriebenen Überzeugungen prinzipiell konzeptuell trennen lassen, so ist das Überzeugungssystem von Lehrkräften meist komplex, mehrdimensional und auch inkongruent, sodass Lehrkräfte auch widersprüchliche Überzeugungen haben können (vgl. Fives/Buehl 2012, S. 486 ff.).

2.2 Die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen in Praxisphasen

Überzeugungen von Lehrkräften sind während des Studiums und zu Beginn der praktischen Ausbildung noch eher unspezifische, wenig elaborierte Vorstellungen vom Lehren und Lernen, die stark von eigenen Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler geprägt sind (vgl. Fives/Lacatena/Gerard 2015, S. 257). Zentral für die Weiterentwicklung von Überzeugungen scheinen Felderfahrungen zu sein (vgl. Cook/Young 2004, S. 355 ff.).

Die empirischen Befunde zur Entwicklung von Überzeugungen in Praxisphasen zeichnen aber kein einheitliches Bild: Eine Langzeitstudie von Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978) zeigt, dass angehende Lehrkräfte in den 1970er Jahren mit zunehmender Praxiserfahrung ein rezeptiveres Verständnis von Lehren und Lernen entwickelten. Decker/Kunter/Voss (2015, S. 51 ff.) fanden hingegen bei Referendarinnen und Referendaren, dass diese durch intensive Reflexion stärkere konstruktivistische Überzeugungen entwickelten. Es ist ebenfalls plausibel, dass sich Praxisphasen gar nicht auf die Überzeugungen der Studierenden auswirken (vgl. Hascher 2006, S. 133). Zaruba et al. (2018, S. 232) fanden für Lehramtsstudierende im Praxissemester alle drei beschriebenen Verläufe: Veränderung hin zu stärker transmissiver Überzeugung, Veränderung hin zu stärker konstruktivistischer Überzeugung, keine Veränderung.

Auch Yerrick und Hoving (2003, S. 399 ff.) stellten fest, dass Studierende mit ihren Felderfahrungen in der Schule unterschiedlich umgehen und beschreiben zwei Entwicklungstypen: Studierende, die den transmissiven Lehrstil ihrer eigenen Schulzeit reproduzieren und die Veränderung ihrer Überzeugungen ablehnen, und solche, die durch Reflexion ihre Praxis und Überzeugungen adaptieren.

Das *Cognitive-Affective Model of Belief Change* von Gregoire (2003, S. 165) beschreibt, wie sich Überzeugungen von Lehrkräften verändern. Wie (angehende) Lehrkräfte mit Erfahrungen und Impulsen umgehen, die nicht ihrem aktuellen Überzeugungskanon entsprechen, wird in diesem Modell als zentraler Faktor – neben weiteren Kontextfaktoren wie Emotionen und Motivation – für die Entwicklung von Überzeugungen genannt (ebd.). Ausgehend von der Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger 1978/2012, S. 15 ff.) kann angenommen werden, dass Studierende, die ihre Erfahrungen in der Schulpraxis als konvergent mit ihren Überzeugungen bewerten, diese bestätigen und beibehalten. Von den Überzeugungen abweichende, also divergente Erfahrungen, könnten kognitive Dissonanzen auslösen und zu einer Veränderung der Überzeugungen führen (vgl. Gregoire 2003, S. 164). Wie Studierende im Praxissemester die Entwicklung ihrer Überzeugungen in Zusammenhang mit ihren Erfahrungen bewerten, wurde bislang noch nicht empirisch untersucht, weshalb wir in dieser Studie auf den Aspekt der kognitiven Dissonanz fokussieren.

In unserer Studie untersuchen wir, wie sich die Überzeugungen der Studierenden entwickeln und welche Rolle der Umgang mit Praxiserfahrungen spielt. Welche Entwicklungsprozesse berichten Studierende bei der Reflexion ihrer Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Verlauf des Praxissemesters, und welche Rolle spielt dabei ihr Umgang mit Praxiserfahrungen?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Das Potsdamer Praxissemester

Seit dem Jahr 2008 absolvieren an der Universität Potsdam alle Lehramtsstudierenden im Masterstudium ein 16-wöchiges Schulpraktikum, das durch universitäre Seminare vor- und nachbereitet sowie begleitet wird, und in dem sie hospitieren und selbst unterrichten. In der Schule werden sie durch Mentorinnen und Mentoren im Unterricht begleitet.

3.2 Stichprobe und Studiendesign

$N = 16$ Studierende wurden im Sommer 2015 nach Abschluss ihres Praxissemesters interviewt. Alle meldeten sich freiwillig. Die meisten waren weiblich ($n = 11$) und studierten Lehramt für Gymnasien ($n = 11$), je eine Person studierte Grundschullehramt und Lehramt für die Sekundarstufe I. Drei machten keine Angabe. Die Interviews dauerten zwischen 55 und 98 Minuten.

Um die zugrundeliegenden Überzeugungen zu evozieren, wurden die Studierenden mittels Repertory-Grid-Technik (vgl. Kelly 1955, S. 152 ff.), einem Verfahren zur Ermittlung des persönlichen Konstruktsystems, befragt. Im Fokus standen dabei ihre Überzeugungen zu Motiviertem Lernen, Anwendungsbezogenem Lernen, Conceptual-Change Lernen, Transmission, Laisser-faire und Praktizismus. Dafür wurden zwei Vignetten erstellt, die eine eher konstruktivistisch eingestellte und eine transmissiv eingestellte Lehrperson beschreiben. Diesen Vignetten ordneten die Studierenden je zwei Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit zu oder Lehrkräfte, bei denen sie im Studium hospitiert hatten. Im Vergleich mit diesen Lehrkräften formulierten die Studierenden persönliche Konstrukte in den o. g. Überzeugungsfacetten. Z. B. wurden die Studierenden gefragt: „Wenn Sie Frau Meyer und Herrn Schmidt (*nach konstruktivistischer Vignette ausgewählt*) mit Herrn Albrecht (*transmissive Vignette*) vergleichen, welche Rolle spielte der Anwendungsbezug im Unterricht dieser Lehrkräfte?“ Die Antworten wurden nicht korrigiert, so dass auch naive oder fehlerhafte Konstrukte übernommen wurden. Anschließend wurde die Studentin bzw. der Student aufgefordert, eigene Überzeugungen zum persönlichen Konstrukt (z. B. Alltagsbezug) im Vergleich mit den Lehrkräften zu er-

läutern. Danach wurden die Studierenden zur Stabilität und Veränderung ihrer Überzeugungen befragt.

Die Interviews wurden im Anschluss nach dem Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2013, S. 17 ff.) und nach Mayring (2010, S. 62 ff.) inhaltsanalytisch darauf hin ausgewertet, welche Erfahrungen die angegebene Entwicklung beeinflusst haben. Dabei wurden zunächst in einem deduktiven Ansatz alle Textstellen identifiziert, in denen die Entwicklung der jeweiligen Überzeugungsfacette reflektiert wurde. Anschließend wurden Interpretationen der Praxiserfahrungen induktiv kodiert und geclustert. Zur Sicherung der Güte der Ergebnisse nahmen wir fallübergreifende Analysen von Erfahrungsstrukturen vor (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014, S. 25 ff.). Die kommunikative Validierung der Ergebnisse erfolgte durch *peer-checks* und *member-checks*. Für die Ergebnisdarstellung wurden die Namen der Studierenden pseudonymisiert.

4 Ergebnisse

4.1 Überzeugung wird zum ersten Mal relevant

Einige Studierende hatten vor dem Praxissemester noch keine Überzeugung zu dem besprochenen Thema: „Naja, irgendwie zu Beginn hatte ich nicht wirklich eine Einstellung, weil überhaupt keine Erfahrung“ (Jenny).

4.2 Überzeugungen bleiben stabil

Einige Studierende berichten, dass ihre Überzeugungen stabil geblieben waren. Hier lassen sich zwei unterschiedliche Entwicklungswege identifizieren (s. Abb. 1): Im ersten wird eine Umsetzung in der Praxis als schwierig bewertet; obwohl sie die praktische Umsetzung ihrer Überzeugungen noch nicht als gelungen einstufen, bleiben ihre Überzeugungen stabil: „Mein Anspruch hat sich nicht verändert [...], verschiedene Methoden zielgerichtet einzusetzen. Ich habe es aber im Praxissemester oft nicht umsetzen können“ (Alma).

Im zweiten Entwicklungsweg findet sich aufgrund konvergenter Praxiserfahrungen eine Bestätigung der Überzeugungen. Jenny erklärt, dass für sie die Lehrerpersönlichkeit das Wichtigste für erfolgreiches Schülerlernen ist. Auf die Nachfrage, ob sich ihre Überzeugungen im Verlaufe des Praxissemesters verändert haben, antwortet sie: „Nein, höchstens bestätigt. Also am Anfang liest man ja nur irgendwelche Studien, man hat die Theorie so und so ist es und im Praxissemester hat sich das bestätigt [...]“.

4.3 Überzeugungsadaption nach Divergenzerfahrung

Konstruktiver Umgang: leichte Überzeugungsadaption

Wenn Studierende von einer Veränderung ihrer Überzeugungen berichten, dann sprechen sie meist von einer leichten Anpassung ihrer Überzeugungen hin zu einem „realistische[n] Bild“ (Jenny). Leo beschreibt die Veränderung seiner Überzeugung zum Thema offene Lernangebote und selbstgesteuertes Lernen:

Das [...] hat sich tatsächlich geändert, weil ich [...] hätte am Anfang eher mich hier eingeordnet, also viel frei anwenden und so. Aber [...] ich habe] 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.“ Das ist auch nicht jedermanns Sache, das kann man nicht immer machen. Also, das ist auf jeden Fall wichtig [...] aber ich glaube so ein Mittelweg ist da gar nicht verkehrt.

Bei diesen Studierenden lässt sich ein eher konstruktiver Umgang mit einer Divergenzerfahrung erkennen. Die Studentin bzw. der Student hat die Dissonanzerfahrung reflektiert und ihre bzw. seine Überzeugung in der Folge angepasst. In Leos Beispiel wird deutlich, dass die Divergenzerfahrung zu einer Adaption der Überzeugung führte. Die Überzeugung wurde nicht völlig infrage gestellt, sondern es wurde „ein Mittelweg“ gefunden.

Praxisschock: Relativierung der Überzeugungen

Frieda lehnt mit Nachdruck das theoretische Wissen aus dem Studium ab und bewertet es als praxisfern. Sie wirkt deutlich desillusioniert:

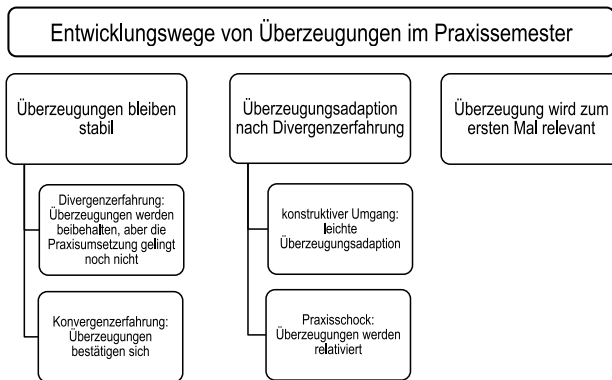
[...] dieses ganze Gerede [...] über Selbststeuerung und Kompetenzentwicklung und diesem ganzen theoretischen Unterbau, den ich jetzt hatte [...] da sind viele Worthülsen und Phrasen, die im Prinzip nichts mit dem Praxisalltag zu tun haben, super schwer umzusetzen sind und das ist eben diese gekünstelte Freiheit. [Die Schülerinnen und Schüler] würden [...] garantiert nicht Lyrik machen oder zumindest nicht alle. [...] das steht im Curriculum und ich muss das machen und [...] das muss ich denen irgendwie beibringen und dabei tun wir so, als würden wir denen auch noch Kompetenzen beibringen irgendwie oder die darin fördern und das dann auch noch mit den unterschiedlichen Voraussetzungen.

Jenny begründet ihre Ernüchterung mit dem eigenen Anfangsidealismus: „Also, am Anfang [...] dieser Idealismus, alle zu begeistern und immer alle mitzunehmen.“

Bei diesen Studierenden kann man auf der Grundlage der berichteten Desillusionierung eine Art „Praxisschock“ feststellen, also ein mehr oder weniger enttäushtes Revidieren der eigenen progressiven Überzeugung.

Zusammenfassend ließen sich in den Interviews drei übergeordnete Entwicklungsmuster für die Überzeugungen Studierender im Praxissemester feststellen (s. Abb. 1). Entweder die Studierenden berichten, dass sie vor dem Praxissemester keine bewussten Überzeugungen zum Thema hatten und dass die Überzeugung erstmalig durch Erfahrungen im Praxissemester relevant wird. Eine weitere Variante ist, dass die Überzeugungen vorab vorhanden waren und diese im Verlauf des Praxissemesters stabil blieben. Eine dritte Möglichkeit ist, dass sich die Überzeugungen verändern. Stabile Überzeugungen berichten die Studierenden sowohl nach Konvergenz- als auch nach Divergenzerfahrungen. Im Fall der Divergenzerfahrungen wurde die Überzeugung in der Theorie beibehalten, in der Praxis wurde aber noch keine Umsetzungsmöglichkeit gefunden. Nach Divergenzerfahrungen kann es auch zu Überzeugungsadaptionen kommen. Wir fanden bei den Studierenden zwei unterschiedliche Wege, wie sie ihre Überzeugungen anpassten. Entweder adaptierten sie ihre Überzeugungen nur leicht und passten sie der von ihnen wahrgenommenen Realität an. Oder sie revidierten ihre Überzeugungen infolge einer Art Praxisschocks komplett, weil sie ihre ursprünglichen Überzeugungen als idealistisch oder praxisfern bewerteten.

Abbildung 1: Entwicklungswege von Überzeugungen im Praxissemester



5 Diskussion und Implikationen

Überzeugungen zum Lehren und Lernen sind komplexe mentale Konstrukte (vgl. Skott 2015, S. 18; Fives/Buehl 2012, S. 486 ff.), die sich je nach wahrgenommenen Lernangeboten im Praxissemester individuell entwickeln können

(vgl. Zaruba et al. 2018, S. 232). Eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Überzeugungen scheint der Umgang mit solchen Erfahrungen zu spielen, die im Widerspruch zur bestehenden Überzeugung stehen (vgl. Gregoire 2003, S. 164). Wie aber Studierende im Praxissemester die Entwicklung ihrer Überzeugungen im Kontext ihrer Praxiserfahrungen bewerten, wurde bislang in der Forschung nicht betrachtet.

In den Interviews konnten wir drei Entwicklungswege von Überzeugungen feststellen. Entweder die Überzeugungen bleiben im Verlauf des Praxissemesters stabil oder sie werden nach Divergenzerfahrungen adaptiert. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Überzeugungen im Kontext des Praxissemesters erstmals relevant werden. Ausgehend vom *Cognitive-Affective Model of Belief Change* (vgl. Gregoire 2003, S. 164) kann angenommen werden, dass Studierende Impulse durch Praxiserfahrungen mit ihren Überzeugungen in Beziehung setzen und individuell unterschiedlich auf erlebte Divergenz und Konvergenz reagieren.

Viele Studierende haben zumindest eine vage Überzeugung zu allen angesprochenen Konstrukten. In einigen Fällen wurde aber deutlich, dass die Studierenden vor dem Praxissemester keine Vorstellungen zum Überzeugungskonstrukt hatten. Dieser Befund ist mit Blick auf die Forschungsmethodik relevant. Häufig werden Überzeugungen mittels Fragebögen erfasst (vgl. z. B. Decker/Kunter/Voss 2015, S. 49). Die Studierenden können aber nicht angeben, dass sie noch keine Überzeugung zu dem Themenbereich haben. Bei der zukünftigen Gestaltung von Fragebögen sollte dieser Befund berücksichtigt werden.

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass die Entwicklung der Überzeugungen im Praxissemester mit der Art des Umgangs mit Divergenzerfahrungen einhergeht. Wenn die Überzeugung noch nicht mit Praxiserfahrung verknüpft werden konnte, der Anspruch aber unverändert besteht, bleibt die Überzeugung stabil. Wenn Divergenzerfahrungen als Korrektur einer theoretischen Sicht zugunsten der Integration von Praxiserfahrungen verstanden werden, der grundsätzliche Anspruch aber fortbesteht, kommt es zu einer leichten Anpassung der Überzeugungen. Stehen sich aber Praxiserfahrung und Überzeugung aus Sicht der Studierenden diametral entgegen, lässt sich eine Desillusionierung im Sinne eines Praxischocks und ein Rückfall in Richtung traditionellerer Überzeugungen beobachten. Werden Überzeugungen beibehalten, aber noch nicht in der Praxis erprobt, ist der Lernprozess noch „on-hold“ und eine Bewertung der Praxistauglichkeit der Überzeugung steht noch aus. Wenn es zu einer leichten Anpassung „an die Realität“ kommt, haben die Studierenden begonnen, Theorie und Praxis dialektisch zu betrachten (vgl. Cramer 2014, S. 353). Sie bewahren den Kern ihrer Überzeugung, gespeist durch den theoretischen Unterbau aus dem Studium und eigenen Schulerfahrungen, versuchen diese aber an das neue Praxiswissen anzupassen. Ausgehend von der Theorie

der kognitiven Dissonanz (vgl. Festinger 1978/2012, S. 15 ff.) kann man annehmen, dass die Studierenden nach Konvergenz ihrer Ansichten und der vorgefundenen Praxis streben. Eine Auflösung der Divergenzerfahrung zugunsten einer Integration beider Sichtweisen kann als konstruktive Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis verstanden werden. Diese Auflösung findet beim Praxisschock nicht statt, sondern eher eine unkritische Imitation der Praxis.

Wie können Studierende in der Lernbegleitung besser bei der Auflösung von Divergenzerfahrungen unterstützt werden? Ein Ansatzpunkt wäre eine Schulung der Mentorinnen und Mentoren zum konstruktiven Umgang mit Divergenzerfahrung in der Unterrichtsnachbesprechung. Hier könnten auch Unterrichtskonzepte mit Blick auf das theoretische Vorwissen der Studierenden diskutiert werden. So könnten Studierende darin unterstützt werden, ihre Überzeugungen in der Praxis umzusetzen. Abhängig von der Überzeugung sollten aber auch Konvergenzerfahrungen Gegenstand einer kritischen Reflexion sein. Wenn sich nicht-lernförderliche Überzeugungen in der Praxis bestätigen, sollten Seminare, Hospitationen und schulische Lernbegleitung Lernanlässe durch gemäßigte kognitive Dissonanzen schaffen.

Dabei ist ein sensibles Vorgehen nötig, da ein Übermaß an unaufgelösten kognitiven Dissonanzen im Sinne eines Praxisschocks auch zu einem Zweifel an der eigenen Eignung als Lehrkraft führen könnte (vgl. Festinger 1978/2012, S. 15 ff.). Ein Berufseinstieg mit gefestigtem Selbstkonzept ist angesichts des Belastungsanspruchs an Lehrkräfte (vgl. Rothland 2007, S. 7 ff.) wünschenswert.

Unsere Studie beruht auf Selbstauskünften, die möglicherweise durch sozial erwünschte Aussagen von den tatsächlichen Erfahrungen abweichen. In weiteren Studien sollten daher auch implizite Überzeugungen untersucht werden. Anders als bei Zaruba et al. (2018, S. 232 f.) können wir keine Aussage über die Qualität der Entwicklung treffen. Da die Überzeugungsentwicklungen über alle Fälle und Überzeugungsfacetten hinweg analysiert wurden, kann nicht eingeschätzt werden, was z. B. die Entwicklung lernförderlicher Überzeugungen begünstigt. In einer Folgestudie könnte untersucht werden, welche Arten von Überzeugungen sich bestätigen und welche sich verändern.

Literatur

- Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 9, S. 469–520.

- Boekhoff, Inga/Franke, Kerstin/Dietrich, Fabian/Arnold, Karl-Heinz (2008): „Effektivität universitärer Lehrerbildung in konsekutiven Studiengängen (EduLikS) unter besonderer Berücksichtigung Schulpraktischer Studien“. www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008_Druckversion_Netz_EduLikS_Bericht.pdf (Abfrage: 28.03.2019).
- Cook, Paul/Young, Janet (2004): Face-to-face with children. In: *Journal of Curriculum Studies*, H. 36 (3), S. 341–360.
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. In: *Die Deutsche Schule*, H. 106 (4), S. 344–357.
- Decker, Anna-Theresia/Kunter, Mareike/Voss, Thamar (2015): The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. In: *European Journal of Psychology of Education*, H. 30 (1), S. 41–61.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Dubberke, Thamar/Kunter, Mareike/McElvany, Nele/Brunner, Martin/Baumert, Jürgen (2008): Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 22 (34), S. 193–206.
- Felbrich, Anja/Schmotz, Christiane/Kaiser, Gabriele (2010): Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lernangelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 297–326.
- Festinger, Leon (1978/2012): *Theorie der kognitiven Dissonanz*. 2. Auflage, Faksimile-Reprint der Erstausgabe. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fives, Helenrose/Buehl, Michelle (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: Harris, Karen R./Graham, Steve/Urduan, Tim (Hrsg.): *APA Educational Psychology Handbook*. Band 2: Individual differences and cultural and contextual factors. Washington: American Psychological Association, S. 471–499.
- Fives, Helenrose/Lacatena, Natalie/Gerard, Laura (2015): Teachers' beliefs about teaching (and learning). In: Fives, Helenrose/Gregoire Gill, Michelle (Hrsg.): *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge. S. 249–265.
- Fussangel, Kathrin (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- Gregoire, Michelle (2003): Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. In: *Educational Psychology Review*, H. 33, S. 147–179.
- Hascher, Tina (2006): *Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung*. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 130–148.
- Kelly, George (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Kessels, Ursula/Erbring, Saskia/Heiermann, Liesel (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 3, S. 189–202.
- Kleickmann, Thilo (2008): Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis. Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- König, Johannes/Doll, Jörg/Buchholtz, Nils/Förster, Sabrina/Kaspar, Kai/Rühl, Anna-Maria/Strauß, Sarah/Bremerich-Vos, Albert/Fladung, Ilka/Kaiser, Gabriele (2017): Pädagogisches Wissen versus fachdidaktisches Wissen? Struktur des professionellen Wissens bei angehenden Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrkräften im Studium. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. www.link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-017-0765-z.pdf (Abfrage: 03.06.2019).
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer. S. 261–281.
- Lavy, Ilana/Shriki, Atara (2008): Investigating changes in prospective teachers' views of a good teacher while engaging in computerized project-based learning. In: *Journal of Mathematics Teacher Education*, H. 11 (4), S. 259–284.
- Levin, Barbara (2015): The development of teachers' beliefs. In: Fives, Helenrose/Gregoire Gill, Michelle (Hrsg.): *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, S. 48–65.
- Mandl, Heinz/Huber, Gunther (1983): Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 30, S. 98–112.
- Mayer, Richard E. (2004): Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? In: *American Psychologist*, H. 59 (1), S. 14–19.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhard/Dann, Hanns-Dietrich (1978): *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, John (Hrsg.): *Handbook of research on teacher education*. 2. Auflage. New York: Macmillan, S. 102–119.
- Rothland, Martin (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–10.
- Rothland, Martin/Boecker, Sarah (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, H. 8 (2), S. 112–134.
- Schraw, Gregory/Olafson, Lori (2015): Assessing teacher's beliefs. Challenges and solutions. In: Fives, Helenrose/Gregoire Gill, Michele: *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York/London: Routledge, S. 87–105.
- Skott, Jeppe (2015): The promises, problems, and prospects of research on teachers's beliefs. In: Fives, Helenrose/Gregoire Gill, Michelle (Hrsg.): *International handbook of research on teachers's beliefs*. New York/London: Routledge, S. 13–30.

- Staub, Fritz/Stern, Elsbeth (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 94 (2), S. 344–355.
- Voss, Thamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann, S. 235–257.
- Yerrick, Randy/Hoving, Timothy (2003): One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. In: *Science Education*, H. 87 (3), S. 390–418.
- Zaruba, Nicole/Gronostaj, Anna/Kretschmann, Julia/Vock, Miriam (2018): Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In: Krüger, Anja/Radisch, Falk/ Willems, Ariane/Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 223–235.