

Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen

**Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im
Zeitraum der universitären Ausbildung**



Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln

vorgelegt von

Melanie Taibi

aus

Neunkirchen (Saar)

Köln 2013

1. Berichtstatter: Prof. Dr. Petra Herzmann (Köln)

2. Berichtstatter: Prof. Dr. Johannes König (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 03.07.2013

Danksagung

Viele Menschen waren mir während meiner gesamten Promotion eine wunderbare Unterstützung. Bei ihnen möchte ich mich an dieser Stelle recht herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Petra Herzmann für ihre vorbildliche wissenschaftliche Begleitung. Sie stand mir bei jedem Anliegen zur Verfügung, setzte sich intensiv mit meinen Texten auseinander und gab mir stets produktive Verbesserungsvorschläge. Ein großer Dank gilt auch meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Johannes König, der trotz seiner eigenen vielfältigen Verpflichtungen die Zeit gefunden hat, sich meiner Arbeit anzunehmen und mir wertvolle Ratschläge zu geben. Bedanken möchte ich mich auch herzlich bei Jessica Graf, die mit einem akribischen Blick auf unterschiedlichste Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens jegliche Texte kommentiert und sie mit einer gnadenlosen Kritik auf ein erheblich höheres Qualitätsniveau gebracht hat.

Ein Dankeschön gilt auch einer Reihe von Personen für die anregenden Diskussionen, die mich sowohl inhaltlich als auch methodisch inspiriert haben. Beginnen möchte ich bei Gloria Conrad, mit der ich zu Beginn meiner Promotion zahlreiche Gespräche über das Forschungsdesign geführt und erste Auswertungen vorgenommen habe. Auch Hendrik den Ouden möchte ich für die vielen Arbeitstreffen zur anfänglichen Begriffsfindung danken. Darüber hinaus hat mir unsere so genannte „Qualitative Selbsthilfegruppe“ geholfen, einen Überblick über die zahlreichen und komplexen Theorien der Qualitativen Forschung zu erhalten und mir darüber hinaus gezeigt, dass Wissenschaft äußerst lebhaft sein kann. Vielen Dank auch dafür. Außerdem möchte ich Julia Weber danken, die in letzter Sekunde die gesamte Dissertation korrigiert und mich auf Fehler aufmerksam gemacht hat, die ich mit Freude noch rechtzeitig aus der Arbeit entfernen konnte.

Letztlich möchte ich mich für die emotionale Unterstützung vieler Menschen bedanken, ohne die mir diese Arbeit sicherlich um einiges schwerer gefallen wäre. Zunächst seien hier Katharina Lehmann und Meike Kricke zu nennen, mit denen ich zahllose Stunden gemeinsam gearbeitet habe und bei denen ich immer wieder Energie tanken konnte. Des Weiteren möchte ich meiner langjährigen Freundin Izabela Dabrowska-Diemert danken, die mich nicht nur auf eine akademische Laufbahn gebracht, sondern mir nun auch in vielen Telefongesprächen aus der Ferne immer wieder Mut zugesprochen hat. Ein großer Dank gilt natürlich auch meinem Lebensgefährten Endi, der mir immer zur Seite stand und durch seine immerwährende gute Laune und Zuversicht auch mein Gemüt stets erhellen konnte.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theoretische Rahmung	3
2.1 Überzeugungen - Begriffseinführung.....	5
2.2 Überzeugungen - Strukturmerkmale	8
2.2.1 Komponenten von Überzeugungen.....	8
2.2.2 Struktur von Überzeugungen	9
2.2.3 Inkonsistenzen und Widersprüche in Überzeugungen	12
2.2.4 Gedächtnisspeicherung und Zugang zu Überzeugungen	13
2.3 Überzeugungen - Begriffsabgrenzungen zu verwandten Begriffen	15
2.3.1 Einstellungen	16
2.3.2 Subjektive Theorien.....	18
2.3.3 Gegenüberstellung der Konzepte Einstellungen, Subjektive Theorien und Überzeugungen	21
2.3.4 Begriffswahl für die vorliegende Arbeit	23
2.3.5 Überzeugungen vs. Wissen.....	24
2.4 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen	30
2.4.1 Definition.....	30
2.4.2 Thematische Klassifikationsvorschläge	31
2.4.3 Entstehungsprozesse von Lehrerüberzeugungen	39
2.4.3.1 Entstehung Schul-, Professions- und Unterrichtsbezogener Überzeugungen	40
2.4.3.2 Entstehung Epistemologischer Überzeugungen	44
2.4.3.3 Zusammenfassung der Entstehungsprozesse von Lehrerüberzeugungen	46
2.4.4 Veränderungsmöglichkeiten von Lehrerüberzeugungen	47
2.4.4.1 Positionen für eine Änderungsresistenz.....	48
2.4.4.2 Positionen für eine Veränderbarkeit	49
3 Erkenntnisinteresse, Methodologie und Methoden der Studie.....	56
3.1 Erkenntnisinteresse	56
3.2 Methodologische Positionierung.....	58
3.3 Datenerhebung	62
3.3.1 Sample	62
3.3.2 Erhebungsmethode	62
3.4 Datenauswertung.....	66
3.4.1 Auswertungsmethode.....	66
3.4.2 Fallübergreifende Entwicklung der Theorie	81
4 Ergebnisse der Studie.....	82
4.1 Reflexionsanlässe und dadurch angestoßene Reflexionsprozesse.....	86
4.1.1 Reflexionsanlass Differenz-Erlebnisse	88
4.1.1.1 Aha-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive.....	89
4.1.1.2 Aha-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive	91
4.1.1.3 Aha-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive	92
4.1.1.4 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive	93
4.1.1.5 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive.....	94
4.1.1.6 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive	95
4.1.1.7 Differenz-Erlebnisse: Zusammenfassung.....	97

4.1.2 Reflexionsanlass Problemstellungen	98
4.1.2.1 Erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive	99
4.1.2.2 Erlebte Problemstellungen aus der Beobachtendenperspektive	100
4.1.2.3 Erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive	101
4.1.2.4 Erlebte Problemstellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person	102
4.1.2.5 Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive	104
4.1.2.6 Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive	105
4.1.2.7 Hypothetische Problemstellungen	106
4.1.2.8 Problemstellungen: Zusammenfassung	106
4.1.3 Reflexionsanlass Fragestellungen	107
4.1.3.1 Erlebte Fragestellungen aus der Lernendenperspektive	108
4.1.3.2 Erlebte Fragestellungen aus der Beobachtendenperspektive	110
4.1.3.3 Erlebte Fragestellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person	111
4.1.3.4 Nicht erlebte Fragestellungen aus der Lehrendenperspektive	112
4.1.3.5 Hypothetische Fragestellungen	112
4.1.3.6 Fragestellungen: Zusammenfassung	113
4.1.4 Reflexionsanlass Akademisches Wissen	114
4.1.4.1 Akademisches Wissen: Zusammenfassung	115
4.1.5 Reflexionsanlass Überzeugungen	115
4.1.5.1 Externe Überzeugungen	116
4.1.5.2 Interne Überzeugungen	117
4.1.5.3 Überzeugungen: Zusammenfassung	118
4.2 Anlassübergreifende Strukturen der Überzeugungsentwicklung	119
4.2.1 Reflexionsformen	119
4.2.2 Kontexte und Teilnahme an Kontexten	122
4.2.3 Intervenierende (Rahmen-)Bedingungen der Kontexte	125
4.3 Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen	129
4.3.1 Schul- und Professionstheoretische Überzeugungen	129
4.3.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Fächer: Unterrichtsbezogene Überzeugungen	131
4.3.3 Epistemologische Überzeugungen zu den Fächern	132
4.4 Zusammenfassung der Gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Untersuchung	134
5 Diskussion und Ausblick	138
5.1 Anbindung der Ergebnisse an (Lehrer-)Überzeugungstheorien	138
5.1.1 Überzeugungsentwicklung durch Erfahrungen	138
5.1.2 Überzeugungsentwicklung durch Wissen	141
5.1.3 Überzeugungsentwicklung durch Überzeugungsübernahme	143
5.1.4 Überzeugungsentwicklung durch Überzeugungstransfer	144
5.2 Anbindung der Ergebnisse an (Lehrer-)Reflexionstheorien	146
5.2.1 Konzeptualisierungen von Reflexion	146
5.2.2 Konzeptualisierungen von Reflexionskompetenz	148
5.2.3 Zusammenfassung: Theorieanbindung der Kernkategorie Reflexion	152
5.3 Ausblick	153
5.3.1 Fokussierung auf die erfahrungsbasierte Überzeugungsentwicklung	153
5.3.2 Fokussierung auf die spezifischen Überzeugungsklassen und -bereiche	155
5.3.3 Fokussierung auf die Kernkategorie Reflexion	155

Inhaltsverzeichnis

Literaturverzeichnis	157
Tabellenverzeichnis	176
Abbildungsverzeichnis	177
Abkürzungsverzeichnis	178
Anhang	179
Anhang 1: Interviewleitfaden.....	179
Anhang 2 (s. Datenträger): Interviewtranskripte.....	180

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit schließt an die „Hochkonjunktur der Kompetenzthematik“ (Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009) im Bereich der universitären Lehrerbildung an. Einschlägige Kompetenzmodelle sind sich einig, dass professionelle Kompetenz aus einem Zusammenspiel verschiedener Wissensformen und Berufsbezogenen Überzeugungen¹ besteht (vgl. Kapitel 2).

Ende 2002 veröffentlichten Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser und Rainer Lehmann die Studie MT21², die sich mit der Erfassung von Effekten der Lehrerbildung in sechs Ländern befasst³. Die interessierenden Effekte beziehen sich dabei auf die beiden Kompetenzbereiche Wissen und Überzeugungen, indem herausgearbeitet wird, wie die Lehrerbildung darauf einwirkt. Seit 2008 wird diese Studie unter dem Akronym TEDS-M⁴ erweitert und fortgesetzt. Durch diese und andere Studien erfährt der Kompetenzbereich der Berufsbezogenen Überzeugungen aktuell eine größere Aufmerksamkeit und findet auch in internationalen Vergleichsstudien zur Lehrerprofessionalisierung Berücksichtigung. Ihre Bedeutung erhalten Lehrerüberzeugungen⁵ dadurch, dass ihnen eine Einflussnahme auf Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen in einem von hoher Anforderungsheterogenität geprägten Beruf zugeschrieben wird (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Schoenfeld, 2011). Sie dienen etwa dazu, die komplexen Handlungsfelder der Lehrpersonen zu ordnen und den unterschiedlichen Aufgaben Relevanzen zuzuschreiben (vgl. Nespor, 1987).

Trotz oder möglicherweise gerade wegen dieser verstärkten Aufmerksamkeit bemängeln Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008), dass der Bereich der Überzeugungen in der Lehrerforschung bislang vernachlässigt wurde und ihm nach Möglichkeit auch qualitativ nachgegangen werden sollte. An dieses Forschungsdesiderat knüpft die vorliegende Arbeit an. Ihr Erkenntnisinteresse besteht in der Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen auf Basis einer qualitativen Untersuchung. Mittels Problemzentrierter Interviews mit Studierenden des Lehramtes und einer

¹ In der vorliegenden Arbeit werden alle Adjektive, die Teil eines Fachbegriffes darstellen, substantiviert und entsprechend groß geschrieben. Eine Ausnahme bilden wörtliche Zitate.

² Abkürzung für „Mathematics Teaching in the 21st Century“.

³ Die sechs Teilnahmeländer sind Bulgarien, Deutschland, Mexiko, Südkorea, Taiwan und die USA.

⁴ Abkürzung für „Teacher Education and Development Study: Learning to teach Mathematics“.

⁵ *Lehrerüberzeugungen* wird der Einfachheit halber als Synonym zu *Berufsbezogenen Überzeugungen* von Lehrpersonen verwendet. In Komposita mit dem Bestandteil *Lehrer-* wird zudem auf die Hinzufügung der weiblichen Form verzichtet. Selbstverständlich sind damit Lehrpersonen aller Geschlechtsformen inbegriffen.

auf die Forschungsfrage zugeschnittenen Auswertungsmethode soll ermittelt werden, wo die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen ansetzt und wie sie sich gestaltet. Dabei gliedert sich die Arbeit wie folgt:

- In **Kapitel 1** werden Thema und Aufbau der Arbeit vorgestellt.
- **Kapitel 2** enthält eine Einführung in die Begriffsvielfalt, die sich im Zuge einer Auseinandersetzung mit Lehrerüberzeugungen eröffnet. Dazu wird zunächst der Begriff der Überzeugungen im Allgemeinen vorgestellt und unter Bezugnahme auf Überzeugungstheorien beleuchtet sowie gegenüber verwandten Begriffen abgegrenzt. Anschließend wird eine Definition zu Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen präsentiert und Vorschläge zu ihrer thematischen Klassifizierung aufgeführt. Schließlich werden theoretische Diskurse und empirische Ergebnisse zur Entstehung und Veränderung von Lehrüberzeugungen besprochen.
- **Kapitel 3** beschäftigt sich mit dem Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung. Dazu wird das Erkenntnisinteresse geklärt, bevor die methodologische Positionierung sowie die methodischen Entscheidungen erläutert und begründet werden.
- In **Kapitel 4** werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt. Dazu wird ein Modell präsentiert, welches im Zuge der Auswertung als Gegenstandsbezogene Theorie zur Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehramtsstudierenden erarbeitet wurde. Die einzelnen Elemente dieses Modells werden in den jeweiligen Unterkapiteln detailliert besprochen.
- **Kapitel 5** enthält eine Diskussion der Ergebnisse sowie einen Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten. Zunächst werden die theoretischen Positionen zur Entstehung und Veränderung von Lehrerüberzeugung aus Kapitel 2 mit den Ergebnissen der Studie verglichen und durch diese ergänzt. Nachfolgend wird die Kernkategorie der Untersuchung unter Bezugnahme theoretischer Aussagen aus der Fachliteratur diskutiert und abschließend werden Vorschläge für mögliche Anschlussuntersuchungen an die vorliegende Studie formuliert.

2 Theoretische Rahmung

Im Zuge der Reform der Lehrerbildung und des Versuchs einer Qualitätssicherung durch Ausbildungsstandards in Deutschland steht die *professionelle Kompetenz von Lehrpersonen* im Mittelpunkt zahlreicher wissenschaftlicher und öffentlicher Diskussionen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, 2011). Dabei gibt es unterschiedliche Versuche, Lehrerkompetenz in Modellen darzustellen (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Bromme, 1997; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; KMK, 2004; Oser, 2001; Terhart, 2007; Weinert, 1999, 2001).



Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Baumert & Kunter (2006, 2011)

Mittlerweile scheint sich das oben abgebildete, auf den Kernaussagen des National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) basierende Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011), durchzusetzen. Viele national und international ausgerichtete deutsche Studien wie COACTIV⁶, eine groß angelegte Studie zur Untersuchung der Kompetenz von Lehrkräften am Beispiel des Fachs Mathematik (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) und die bereits erwähnten Studien MT21 und TEDS-M verwenden es als Bezugsrahmen zur Erforschung von Lehrerkompetenzen. Als „nichthierarchisches Modell“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 33) beschreibt es Lehrerkompetenz als Zusammenspiel von kognitiven Aspekten einerseits und motivationalen, metakognitiven und selbstregulativen Aspekten andererseits. Die kognitiven Aspekte, die als

⁶ Abkürzung für „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“.

Professionswissen - genauer als „spezifisches, erfahrungsgesättigtes, deklaratives und prozedurales Wissen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 31) - bezeichnet werden, seien notwendig, „um beschreibbare Anforderungen in spezifischen Domänen zu bewältigen“ (ebd.). Die motivationalen, metakognitiven und selbstregulativen Aspekte - genauer als „Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten“ bezeichnet - werden „als entscheidende Voraussetzung für die Bereitschaft zu handeln“ (ebd.) betrachtet. Der Kompetenzbegriff, der diesem Modell zugrunde liegt, beruht „auf der Vorstellung, dass es sich hierbei um grundsätzlich erlern- und veränderbare Merkmale handelt - eine Annahme, die in den meisten Professionsmodellen für Lehrkräfte so nicht explizit gemacht wird“ (ebd., S. 33).

2.1 Überzeugungen - Begriffseinführung

Die vorliegende Arbeit verwendet als Basiskonzept den Begriff der *Überzeugungen*. Um zu klären, wie sich dieser Begriff ausgebildet hat und was darunter zu verstehen ist, wird er in diesem Kapitel aus der Perspektive unterschiedlicher Forschungsdisziplinen näher beleuchtet.

Der Begriff der Überzeugungen bzw. das englische Pendant *Beliefs*⁷ findet in vielen Forschungsdisziplinen international Verwendung. Spätestens seit dem pragmatischen Ansatz von Charles Sanders Peirce (1839-1914) entwickeln sich Überzeugungen zu einem zentralen Begriff der Philosophie (vgl. Sandkühler, 2009). Zudem setzt sich die (Sozial-) Psychologie seit den 1920er Jahren - mit einer Unterbrechung durch behavioristisch geprägte Forschungen - intensiv damit auseinander (vgl. Thompson, 1992).

Auf der Suche nach einer frühen Definition von Überzeugungen gibt Richardson (1996) als einen der wichtigsten Vertreter den Anthropologen Goodenough (1963) an, der den Begriff *Beliefs* als „guides for assessing the future, [that] are cited in support of decisions, or [that] are referred to in passing judgment on the behaviour of others“ (Richardson, 1996, S. 151) beschreibt. Daneben verweist sie auf Rokeach (1968), der *Beliefs* als „any simple proposition, conscious or unconconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase ‚In believe that ...‘ ” (S. 113) definiert. Als dritten Vertreter erwähnt sie den Philosophen Green (1971), der von einem „belief-system“ (S. 41) als System zusammenhängender Überzeugungen spricht, wobei er keine genaue Definition für *Beliefs* anbietet. Aus den unterschiedlichen Angaben der verschiedenen Forschungsdisziplinen über das Begriffsverständnis und die Natur von Überzeugungen arbeitet Richardson (1996) eine Quintessenz heraus und bezeichnet danach *Beliefs* allgemein als „psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ (S. 103).

Zur Bestimmung der Strukturmerkmale von Überzeugungen gibt es unterschiedliche Ansätze. Eine allgemein akzeptierte Strukturbestimmung existiert dabei auch heute noch nicht. An einigen Stellen werden ihnen drei Komponenten zugeschrieben: eine kognitive, eine affektive und eine handlungsbezogene Komponente. Häufig wird dabei die affektive Aufgeladenheit als zentrale Eigenschaft betont (vgl. Kapitel 2.2.1). Zudem findet sich in der Überzeugungsliteratur die übereinstimmende Annahme, dass Zusammenhänge zwi-

⁷ Die englischen Fachbegriffe werden der deutschen Orthographie angepasst und mit Ausnahme wörtlicher Zitate groß geschrieben.

schen unterschiedlichen Überzeugungen einer Person existieren können. Sie werden entweder als Atom mit einem Kern und diesen Kern umrandenden Überzeugungen beschrieben oder als Gruppen bzw. Cluster zusammenhängender Überzeugungen (vgl. Kapitel 2.2.2).

Ein Schwerpunkt in der Erforschung von Überzeugungen liegt im Bereich Schule und Lehrerberuf (z. B. Biedermann, Brühweiler & Krattenmacher, 2012; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner, Baumert, 2008; Klieme, 2012; König, 2012a; König, Kaiser & Felbrich, 2012; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Richardson, 1996; Steinmann & Oser, 2012; Überblick s. Calderhead, 1996). Zudem beschäftigen sich die Disziplinen Anthropologie, Philosophie, Theologie, Wissenssoziologie, Wissenschaftstheorie und verschiedene Felder der Psychologie unter verschiedenen Erkenntnisinteressen und unterschiedlichen Begriffs- und Merkmalsbestimmungen mit diesem Thema (vgl. Überblick bei Richardson, 1996 und Sandkühler, 2009).

Im Allgemeinen kann kein übergreifendes Erkenntnisinteresse in der Überzeugungsforschung formuliert werden, was mit der erwähnten Verbreitung in vielen unterschiedlichen Forschungsdisziplinen zusammenhängt. Der Fokus liegt in den meisten Untersuchungen jedoch beim Überzeugungs-Objekt selbst, d. h. in der Ermittlung dessen, was Menschen über bestimmte Themen denken. In vielen Disziplinen lassen sich zudem die Ermittlung ihrer Funktionen, darunter ihre Handlungswirksamkeit (Cohen, 1990; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Ertmer, 2005; Furinghetti & Morselli, 2011; Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006; Maass, 2011; Mammes, 2006; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991; Schoenfeld, 2010, 2011; Scott, Chovanec & Young, 1994; Seifried, 2006; Sembill & Seifried, 2009; Speer, 2005; Thompson, 1984) sowie ihre Veränderungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 2.4.4) als gemeinsames Erkenntnisinteresse nennen. Zur Untersuchung von Überzeugungen werden Forschungsmethoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung eingesetzt. Gegebenenfalls werden sie auf den Forschungsgegenstand zugeschnitten bzw. innovative Methoden zur Erfassung von Überzeugungen entwickelt (z. B. Rolka & Halverscheid, 2011). Mitte des 20. Jahrhunderts werden Lehrerüberzeugungen häufig mit Hilfe von Multiple-Choice-Fragebögen untersucht, z. B. mit dem Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI)⁸, einem Erhebungsinstrument des Typs einer Likert-Skala,

⁸ Wie der Begriff *Attitude* zeigt, wurden diese Skalen zur Messung von Einstellungen entwickelt. Die Überzeugungsforschung greift jedoch ebenso darauf zurück, was einen Beitrag zu einer Begriffsverwirrung zwischen Einstellungen und Überzeugungen geleistet haben könnte (Zur Begriffsabgrenzung vgl. Kapitel 2.3).

welches entwickelt wurde, um Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Beziehungen zu ihren Schüler_innen zu unterscheiden (vgl. Richardson, 1996). Nach der so genannten „Kognitiven Wende“ setzen sich qualitative Forschungsmethoden verstärkt durch. Verschiedene Formen von Interviews und Beobachtungen werden eingesetzt, um die Natur des Denkens und die Weltsicht der Lehrer_innen zu erfassen (vgl. ebd.). Aktuell existiert eine größere Anzahl an qualitativen Untersuchungen, wobei in groß angelegten Studien wie etwa COACTIV häufig Kombinationen oder Triangulationen von qualitativen und quantitativen Verfahren zum Einsatz kommen (vgl. Kunter et al., 2011).

2.2 Überzeugungen - Strukturmerkmale

Die Strukturmerkmale von Überzeugungen wurden im vorangehenden Kapitel schon kurz erwähnt. In diesem Teilkapitel sollen sie ausführlicher beschrieben und die Standpunkte verschiedener Wissenschaftler_innen dazu vorgestellt und kommentiert werden. Die Strukturmerkmale werden in der vorliegenden Untersuchung relevant, wenn sie Zusammenhänge mit der Entwicklung der Berufsbezogenen Überzeugungen der befragten Personen aufweisen⁹.

2.2.1 Komponenten von Überzeugungen

Nach Rokeach (1968) bestehen Überzeugungen im Allgemeinen aus drei Komponenten: einer *kognitiven*, einer *affektiven* und einer *handlungsbezogenen*. Die kognitive Komponente repräsentiere das, was eine Person weiß, die affektive rufe Emotionen bezüglich der Überzeugungsgegenstände oder Dingen hervor, die damit im Zusammenhang stehen (wie etwa gegenüber Personen oder auch der Überzeugung selbst) und die handlungsbezogene Komponente löse bestimmte Verhaltensweisen aus.

In der Lehrerforschung wird die Unterteilung in eine kognitive und eine affektive Komponente übernommen, wobei die affektive Komponente immer wieder stärker betont wird. Den Anfang macht dabei Nespor (1987), der ein (vorläufiges) Modell für eine Konzeptualisierung von Lehrerüberzeugungen vorschlägt. Dieses Modell stützt sich einerseits auf die derzeitige Forschung in der Kognitionspsychologie und bezieht andererseits Ergebnisse aus seiner eigenen Feldstudie „Teacher Beliefs Study (TBS)“ (S. 317) ein, die er 1984 mit acht Lehrerinnen und Lehrern der siebten und achten Klasse in Texas durchführt. Die Studie untersucht mit Hilfe von Unterrichtsaufzeichnungen und Repertory-Grid- bzw. Stimulated- Recall-Interviews die Überzeugungen der befragten Personen zu ihrem Unterricht, ihren Schüler_innen und deren Verhalten zu den organisatorischen Kontexten ihres Berufes sowie zu ihrem eigenen Lehrerhandeln. In dieser Feldstudie weisen die Überzeugungen der Lehrpersonen eine stärkere Verbindung zu ihren Gefühlen als zu ihren kognitiven Verarbeitungsprozessen auf, weshalb Nespor (1987) von einem höheren Anteil der affektiven gegenüber der kognitiven Komponente ausgeht. Auch Pajares (1992) spricht von einem „affective load“ (S. 309), einer affektiven Aufgeladenheit von Überzeugungen. Nespor

⁹ In der Auswertung sollen sie jedoch zunächst unberücksichtigt bleiben, da vermieden werden soll, dass sie die Ergebnisse „vorbestimmen“. Stattdessen sollen sie in die Diskussion der Ergebnisse einbezogen werden.

(1987) und Pajares (1992) messen dieser Komponente eine solch hohe Bedeutung bei, dass sie sie sogar zur Unterscheidung der Konzepte Wissen und Überzeugungen verwenden (mehr zur Unterscheidung von Wissen und Überzeugungen vgl. Kapitel 2.3.5). Der aktuelle Forschungsüberblick von Reusser, Pauli und Elmer (2011) stellt die affektive Aufgeladenheit der Lehrerüberzeugungen auch heute noch in den Vordergrund. Die Autor_innen weisen darauf hin, dass es sich bei Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen im Unterschied zu dem fachlichen und pädagogischen Berufswissen „um emotional aufgeladene mentale Strukturen mit normativ-evaluativem Charakter“ (S. 480) handele. Sie „bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (S. 480). Diese Eigenschaftszuweisung zeigt, dass Überzeugungen neben ihrem affektiven auch ein evaluativer Charakter zugeschrieben wird, d. h., sie enthalten nach dieser Betrachtungsweise zusätzlich zu der postulierten Gefühlskomponente auch eine Bewertungskomponente (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Reusser, Pauli & Elmer, 2011; Rodd, 1997). Diese Auffassung schlägt sich allerdings in keinem der Modelle zur Komponentenbestimmung von Überzeugungen nieder. Die dritte von Rokeach (1968) vorgeschlagene Komponente der Handlungsbezogenheit wird in der Literatur zur Lehrerforschung kritisch diskutiert, da der Lehrerberuf besondere Herausforderungen mit sich bringt, die eine handlungsweisende Wirkung oftmals beeinträchtigen können¹⁰.

2.2.2 Struktur von Überzeugungen

In der Literatur gibt es unterschiedliche, zum Teil ähnliche Vorschläge zur Struktur von Überzeugungen. Eine übereinstimmende Annahme ist, dass Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Überzeugungen einer Person existieren.

Rokeach (1968) nimmt an, dass Überzeugungen in einem System organisiert seien, welches alle Überzeugungen einer Person über ihre physische und soziale Realität enthalte. Dieses *Überzeugungssystem* beschreibt er analog zum Aufbau eines Atoms. Den Kern stellen die Grundüberzeugungen dar, die von anderen Überzeugungen umrandet werden. Die Zentralität einer Überzeugung hänge davon ab, wie stark sie mit anderen Überzeugungen verbunden ist und wie sehr sie sich auf diese auswirke. Um zu bestimmen, welche Formen

¹⁰ Siehe dazu auch die Literaturangaben zur Handlungswirksamkeit von Überzeugungen in Kapitel 2.1.

der Überzeugungen welche Wertigkeit besitzen, schlägt er eine Unterteilung in verschiedene Typen mit einhergehender Hierarchisierung vor (Rokeach, 1968, S. 5)¹¹:

- a) Existenzielle vs. Nicht-existenzielle Überzeugungen
Überzeugungen, die einen direkten Zusammenhang mit der eigenen Existenz bzw. Identität aufweisen, besitzen eine stärkere Verbindung mit bzw. Auswirkung auf andere Überzeugungen, als solche, die weniger mit der eigenen Existenz und Identität zusammenhängen.
- b) Geteilte vs. Nicht-geteilte Überzeugungen zur eigenen Existenz und Identität
Überzeugungen über die eigene Existenz und Identität, die von anderen Personen bestätigt werden, weisen eine stärkere Verbindung mit bzw. Auswirkung auf andere Überzeugungen auf, als solche, die keine Bestätigung erfahren.
- c) Abgeleitete vs. Nicht-abgeleitete Überzeugungen
Überzeugungen, die durch eine direkte Begegnung mit dem Überzeugungsobjekt entstanden sind, weisen eine stärkere Verbindung mit bzw. Auswirkung auf andere Überzeugungen auf, als solche, die indirekt von Bezugspersonen oder -gruppen übernommen werden.
- d) Überzeugungen, die den persönlichen Geschmack betreffen
Überzeugungen, die auf beliebigem persönlichem Geschmack beruhen, weisen eine schwächere Verbindung mit bzw. eine schwächere Auswirkung auf andere Überzeugungen auf, als solche, die nicht nur auf Geschmack basieren.

Pajares (1992) fasst Rokeachs (1968) Modell mit einer einfachen Aussage zusammen: Menschen besitzen verschiedene Überzeugungen unterschiedlicher Intensität mit komplexen Zusammenhängen, welche ihre Wertigkeit bestimmen. Die Wertigkeit, d. h. die Position der Überzeugungen im System, könne nachvollzogen werden, wenn ihr Zusammenhang zueinander und zu anderen - möglicherweise zentraleren - Überzeugungen geklärt werde. Auf den Lehrerberuf bezogen wäre nach diesem Modell denkbar, dass eine Person Überzeugungen zu ihrer Identität auf ihren Beruf überträgt. Wenn sie sich beispielsweise als soziale Person bezeichnet, könnte ihr diese Eigenschaft auch in ihrem Beruf wichtig sein.

¹¹ Die Erläuterungen der Überzeugungstypen wurden dem englischen Original von Rokeach (1968) entnommen und sinngemäß ins Deutsche übersetzt.

Green publiziert 1971 ein Modell zur Struktur von Überzeugungen, in welchem er von drei Eigenschaften ausgeht. Diese sind zum Teil mit den Vorschlägen Rokeachs (1968) vereinbar, auch wenn sie nicht damit übereinstimmen¹².

a) Quasi-logische Struktur

Als erste Eigenschaft gibt Green (1971) an, dass die miteinander zusammenhängenden Überzeugungen eine quasi-logische Struktur aufweisen, d. h., es gebe Hauptüberzeugungen und davon abgeleitete Überzeugungen. Von einer quasi-logischen Struktur spricht er deshalb, weil die Ableitung nicht immer logisch nachvollziehbar sein müsse, sondern in erster Linie von der eigenen Logik der jeweiligen Person ausgehe.

b) Psychologische Zentralität

Die zweite Eigenschaft bezeichnet er als psychologische Zentralität. Diese beinhaltet die Wichtigkeit bestimmter Überzeugungen für die betreffende Person. Ihre Wichtigkeit hänge nicht zwingend mit der Position als Haupt- oder abgeleitete Überzeugung zusammen, sondern vielmehr davon, ob sie psychologisch gesehen zentral, d. h. für die Person von großer Bedeutsamkeit, sei. Eine Überzeugung könne von einer anderen abgeleitet und trotzdem psychologisch zentral sein, genauso wie eine Hauptüberzeugung psychologisch peripher sein könne. Diese Dimension ist am ehesten an Rokeachs (1968) Vorschläge anzubinden, der von einer Wertigkeit bestimmter Überzeugungen spricht. Er schreibt den Überzeugungen jedoch nicht aufgrund der großen Bedeutsamkeit für die Person eine hohe Wertigkeit zu, sondern aufgrund ihrer starken Verbundenheit zu anderen Überzeugungen.

c) Clusteranordnung

Als dritte Eigenschaft gibt Green (1971) an, dass Überzeugungen immer in Gruppen oder Clustern organisiert seien: „Beliefs come always in sets or groups, never in complete independence of one another“ (S. 42). Unterschiedliche Cluster können dabei durchaus isoliert nebeneinander existieren und keine Verbindung aufweisen. Als Beispiel nennt er die Aussage „Religion ought to stay out of politics“ (S. 47). Auf den Lehrerberuf übertragen wäre nach dieser Beschreibung beispielsweise denkbar, dass eine Lehrperson zur Erziehung ihrer eigenen Kinder andere Überzeugungen aufweist als zur Erziehung ihrer Schüler_innen.

¹² Es ist nicht ersichtlich, ob Green (1971) seine Ideen von Rokeachs (1968) Modell abgeleitet hat. Sein Werk „The activities of teaching“ enthält weder ein Literaturverzeichnis noch Referenzen im Fließtext.

Roscoe und Sriraman (2011, S. 602) fassen die Idee der Cluster-Anordnung in Anlehnung an Green (1971), Törner (2002) und Philipp (2007) folgendermaßen zusammen:

- Beliefs are held in clusters. Individual clusters are held independent and isolated from one another.
- Within belief clusters, an individual belief exists on a scale from primary to derivative according to a quasilogical relationship with other beliefs.
- Within belief clusters, an individual belief exists on a scale from central to periphery according to its degree of conviction in relationship to other beliefs.

Pajares (1992) ergänzt kritisch zu Green (1971), dass Überzeugungen aus einem Cluster auch gleichzeitig Teil eines anderen Überzeugungs-Clusters sein können. Nach dieser Sichtweise können beispielsweise die Überzeugung eines_r Lehrer_in zu einem bestimmten pädagogischen Thema mit seinen_ihren Überzeugungen über die Gesellschaft an sich, über eine bestimmte Gemeinschaft, über die Familie usw. übereinstimmen. Entgegen dem oben formulierten Beispiel wäre somit ebenso möglich, dass sich die Überzeugungen einer Lehrperson zur Erziehung ihrer eigenen Kinder mit ihren Überzeugungen zur Erziehung ihrer Schüler_innen decken. Diese Betrachtungsweise lässt sich an Rokeachs (1968) Modell anbinden, welches durch seinen atomähnlichen Aufbau anzeigt, dass auch Überzeugungen zu verschiedenen Themen einen Zusammenhang aufweisen können. Die komplexen Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Überzeugungen erschweren laut Pajares (1992) einen empirischen Zugang enorm.

2.2.3 Inkonsistenzen und Widersprüche in Überzeugungen

In den oben beschriebenen Vorschlägen zur Struktur von Überzeugungen finden sich Hinweise darauf, dass verschiedene Überzeugungen einer Person nicht immer miteinander konsistent sein müssen. Es ist denkbar, dass sich Überzeugungen widersprechen oder zumindest unzusammenhängend sind. Greifen wir das erwähnte Beispiel erneut auf, könnten Lehrpersonen andere Überzeugungen über die Erziehung ihrer eigenen Kinder als über die Erziehung ihrer Schüler_innen vertreten.

Mit Rokeachs (1968) Modell könnten solche Inkonsistenzen und Widersprüche dadurch erklärt werden, dass verschiedene Überzeugungen eine unterschiedliche Position im System einnehmen und so weit voneinander entfernt liegen, dass keine Verbindung hergestellt werden kann bzw. muss. Green (1971) erklärt sich mögliche Inkonsistenzen mit der Clus-

ter-Bildung von Überzeugungen. Jedes Cluster besitze metaphorisch gesprochen einen „Schutzschild“ gegenüber anderen Clustern. Dadurch würde eine Überkreuzung oder gegenseitige Beeinflussung verhindert und es sei möglich, dass gegensätzliche Überzeugungen parallel zueinander in unterschiedlichen Clustern existieren. Solange diese Überzeugungen nicht aufeinander bezogen werden, bleibe die Inkonsistenz bestehen.

Rolka (2006) ergänzt die Erklärungsansätze von Inkonsistenzen und Widersprüche durch die Möglichkeit, dass Personen diese aufgrund fehlender Reflexion gar nicht als solche wahrnehmen. Damit bestätigt sie eine Hinweis Calderheads (1996), nach dem es für die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen wichtig sei, über sich widersprechende Überzeugungen zu reflektieren, um die eigene Entwicklung zu kontrollieren.

2.2.4 Gedächtnisspeicherung und Zugang zu Überzeugungen

Nespor (1987) gibt an, dass Überzeugungen als episodische Erinnerungen vorliegen, welche sich aus Erfahrungen oder kulturell vermitteltem Wissen speisen. Diese episodischen Erinnerungen spielen in seiner Studie eine Schlüsselrolle im Handeln seiner Untersuchungspersonen. So beruft sich eine der befragten Lehrerinnen in der Schaffung ihrer Lernumgebung auf ihre eigenen Kindheitserinnerungen, ein anderer befragter Lehrer beruft sich bei seinen Lehrmethoden in Mathematik auf die Techniken, die er in einem früheren Trainingsprogramm für angehende Lehrer_innen angewendet hat. Von einer episodischen Speicherung ausgehend ist mit Reusser, Pauli und Elmer (2011) denkbar, dass manche Überzeugungen im Sinne eines „impliziten Wissens“ (Neuweg, 2002) Menschen nur bruchstückhaft zugänglich oder gar unbewusst bleiben. „Je stärker Überzeugungen in das subjektive Geflecht situationsspezifischer Kognitionen [...] verwoben sind, desto schwieriger sind sie für das Bewusstsein zugänglich“ (Reusser et al. 2011, S. 482). Diese Sichtweise steht auch mit der oben erwähnten Überlegung Rolkas (2006) in Einklang, dass manche Überzeugungen unreflektiert bleiben und von den betreffenden Personen dadurch nicht bewusst wahrgenommen werden. Für den Lehrerberuf bedeutet dies, dass Lehrerüberzeugungen unbewusst bleiben können, obgleich sie möglicherweise auf Handlungsentscheidungen einen Einfluss ausüben. Möglich wäre etwa, dass eine Lehrperson unbewusst der Überzeugung ist, Latein sei ein statisches Regelsystem und hauptsächlich durch eine festgelegte Reihenfolge von Regeln zu erlernen. Die Konsequenz daraus könnte sein, dass diese Lehrperson ihren Unterricht ausschließlich an den Vorgaben der Lehrbücher orientiert. Für die vorliegende Untersuchung ist dieser Aspekt insofern von Interesse, als dass eine Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen methodisch ermöglicht werden

muss, um davon ausgehend deren Entwicklungsprozesse nachvollziehbar zu machen (vgl. Kapitel 3.3.2).

2.3 Überzeugungen - Begriffsabgrenzungen zu verwandten Begriffen

Eine Problematik in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Überzeugungen ergibt sich - neben ihrer Verbreitung in vielen Forschungsdisziplinen und der damit einhergehenden divergierenden Konzeptualisierung - durch eine Fülle ähnlicher, oft inhaltlich stark überschneidender Begriffe. Pajares trägt für den angloamerikanischen Raum bereits 1992 folgende Synonyme zu dem Begriff der *Beliefs* zusammen: *Einstellungen, Werte, Urteile, Axiome, Meinungen, Ideologien, Wahrnehmungen, Konzepte, konzeptuelle Systeme, Vorbegriffe, Dispositionen, Implizite Theorien, Individuelle Theorien, Interne mentale Prozesse, Handlungsstrategien, Handlungsregeln, Praktische Prinzipien, Perspektiven, Verstehensrepertoire, Soziale Strategien (...)*¹³. Zudem wird der Begriff der *Subjektiven Theorien* in der deutschsprachigen Fachliteratur seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts häufig verwendet (Dann, 1989; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Auch heute ist die Begriffslage noch immer äußerst heterogen. *Subjektive Theorien* (Majer, 2008; Oehme, 2007; Scheufelen, 2008; Viebrock, 2007), *Einstellungen* (Bos, 2010; Damm, 2010; Porsch, 2010), *Kognitionen* (Dann, 2000; Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006; Leuchter, Pauli, Reusser & Klieme, 2008), *Vorstellungen* (Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006; Thierack, 2002), *Sichtweisen* (Sembill & Seifried, 2009; Seifried, 2010) oder auch der englische Begriff *Beliefs* (Rolka, 2006; Goldin, Rösken & Törner, 2009; Roesken, Pepin & Toerner, 2011) finden in vielen Untersuchungen Einzug.

Aus dieser Begriffsvielfalt sollen im Folgenden die Begriffe *Einstellungen* und *Subjektive Theorien* näher beschrieben und mit dem der Überzeugungen verglichen werden. Die Wahl zur Begriffsabgrenzung fällt auf diese beiden Konzepte, da sie in der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur zur Erforschung des Lehrerberufes vielfach untersucht und dabei häufig nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Mammes, 2008). Betrachtet man sie näher, fällt auf, dass sie tatsächlich zahlreiche Parallelen aufweisen, sodass an mehreren Stellen die berechnete Frage auftaucht, was diese Konzepte voneinander unterscheidet und weshalb in der vorliegenden Arbeit der Begriff der *Überzeugungen* verwendet wird. Zur Klärung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Konzepte werden im Folgenden die Definitionen und die historische Entwicklung der Begriffe, sowie die Strukturmerkmale, das Erkenntnisinteresse, die Forschungsbereiche und Forschungsmethoden der Konzepte *Einstellungen* und *Subjektiven Theorien* erläutert, ähnlich der Begriffseinführung der Überzeugungen in den Kapiteln 2.1 und 2.2, bevor sie

¹³ Übersetzung der Autorin.

gegeneinander abgegrenzt werden und die Entscheidung für den Begriff der Überzeugungen begründet wird. Am Ende dieses Kapitels wird darüber hinaus der Begriff des *Wissens* kurz erläutert und gegenüber dem der Überzeugungen abgegrenzt, da auch dieser in der Überzeugungsliteratur häufig erscheint und mitunter Überschneidungen mit dem Konzept der Überzeugungen aufweist.

2.3.1 Einstellungen

Der Begriff der *Einstellungen*, in der englischsprachigen Literatur unter *Attitudes* oder *Sets* bekannt, wird insbesondere von der Sozialpsychologie geprägt. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erstmals verwendet, erhält er seine Grundbedeutung durch die Arbeit „The Polish peasant in Europe and America“, veröffentlicht 1918 von Thomas und Znaniecki (vgl. Meinefeld, 1988). Seit dieser Zeit und verstärkt seit den 1970er Jahren erforscht die Sozialpsychologie die Struktur und die Funktionen von Einstellungen sowie ihre Beziehung zum menschlichen Verhalten (vgl. Sandkühler, 2009). Nachdem der Begriff in den 50er und 60er Jahren eine Blütezeit genießt, erfährt er anschließend aufgrund einer Skepsis gegenüber der postulierten Verhaltensrelevanz eine Ernüchterung. Seit den 1980er Jahren behauptet er seine Rolle in der Sozialpsychologie erneut, nunmehr durch seine Verknüpfung mit neueren Konzepten der Informationsverarbeitung (vgl. Wiswede, 2004). In anderen Disziplinen wie etwa der Philosophie oder der Wissenschaftstheorie wird das Konzept der Einstellungen im Gegensatz zu dem der Überzeugungen nicht aufgegriffen (vgl. Sandkühler, 2009).

Zur Definition von Einstellungen werden, wie auch bei dem Überzeugungsbegriff, je nach Wissenschaftsauffassung, Zeitpunkt und Forschungsperspektive verschiedene Versuche vorgenommen (vgl. Hanft, 1998). Eine frühe Definition von Thurstone (1957) bezeichnet Einstellungen als „den Grad der positiven oder negativen Gefühle für oder gegen einen psychologischen Gegenstand, der ein Symbol, eine Person, eine Aussage, ein Schlagwort oder eine Idee sein kann“ (zitiert nach Müller & Wendeler, 1970, S. 650). Spätere Publikationen bezeichnen Einstellungen als „eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet“ (Eagly & Chaiken 1998, S. 269). Auf diese Definition wird auch in der aktuellen Fachliteratur noch verwiesen (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2008; Johnson & Boynton, 2010).

Zur Bestimmung der Strukturmerkmale von Einstellungen entwickeln Rosenberg und Hovland (1960) ein Drei-Komponenten-Modell, das zwischen einer *kognitiven*, einer *affek-*

tiven und einer *konativen* Komponente (Verhaltenskomponente) unterscheidet. Die kognitive Komponente bestehe aus Wissen über das Einstellungsobjekt, z. B. „Ich weiß, dass diese Politikerin kompetent ist“. Die affektive Komponente beinhalte Emotionen und Gefühle, die vom Einstellungsgegenstand ausgelöst werden, z. B. „Ich finde diesen Politiker sympathisch“. Die konative bzw. die Verhaltenskomponente umfasse sowohl Handlungen als auch Verhaltensabsichten in Bezug auf den Einstellungsgegenstand, z. B.: „Ich wähle diesen Politiker.“ (vgl. Bohner 2003; Wiswede, 2004). Die einzelnen Komponenten können dabei in verschiedener Ausprägung vorliegen. Oftmals wird aber auch ihre enge Verbindung betont: „Die empirische Forschung hat [...] gezeigt, dass die affektiven und kognitiven Aspekte, soweit sie durch verbale Äußerungen erhoben werden, sehr häufig miteinander korrespondieren. Insofern gibt es eine Reihe von Autoren, die eine eindimensionale (oder zweidimensionale) Definition von Einstellungen präferieren, zumal der Verhaltensbezug (konative Komponente) bei einigen Einstellungen irrelevant sein kann“ (Wiswede, 2004, S. 112f.).

Das Erkenntnisinteresse der Einstellungsforschung erstreckt sich über zahlreiche Themen; viele Theorien zur Entstehung, Struktur und Veränderung von Einstellungen werden entwickelt. Beispiele sind die Gleichgewichtstheorie Heiders (1946), das Kongruenzmodell von Osgood und Tannenbaum (1955), die Theorie der kognitiven Dissonanz von Festinger (1957), die Ausarbeitung von Katz und Scotland (1959) zu verschiedenen Funktionen von Einstellungen (vgl. Brunner & Zeltner, 1980) und das Elaborations-Wahrscheinlichkeitsmodell von Petty und Cacioppo (1986) (vgl. Bierhoff & Werner, 2002). Das ursprüngliche Interesse der Sozialpsychologie gilt der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten mit dem Ziel einer Vorhersage des Verhaltens einer Person gegenüber einem Objekt (vgl. Hanft, 1998). Nachdem jedoch erhebliche Kritik an der Handlungswirksamkeit von Einstellungen geübt wird, wird in neuen Forschungsbemühungen angestrebt, „das Individuum als aktives, sein Handeln bestimmendes Subjekt zu sehen, das Situationen jeweils neu interpretiert und sein Handeln an dieser Sinnggebung orientiert. [...] Analysiert wird, wie Individuen Einstellungen verarbeiten sowie emotional und kognitiv organisieren“ (Hanft, 1998, S. 115).

Methoden zur Erforschung von Einstellungen finden sich überwiegend im quantitativen Bereich. Zum Einsatz kommen Fragebögen mit eindimensionalen (Likert- oder Guttman-Skalen oder mehrdimensionalem Charakter (Semantisches Differenzial, Multiattributmodelle), die speziell zur Messung von Einstellungen entwickelt werden. Zudem werden Experimente durchgeführt, in denen das Verhalten der Proband_innen beobachtet wird (vgl.

Huth, 2012). Die Grundstruktur vieler Messverfahren besteht darin, dass die Befragten „mit einer Anzahl standardisierter Aussagen konfrontiert [werden], aus deren Beantwortung der Grad der Ausprägung einer positiven oder negativen Einstellung gegenüber dem jeweiligen Einstellungsobjekt in skalenspezifischer Weise berechnet wird. Der Einstellungswert einer Person wird durch einen Punkt auf der als Kontinuum zwischen Zuneigung und Ablehnung gedachten Einstellung repräsentiert und ist in dieser Form einer weiteren quantifizierenden Auswertung zugänglich“ (Meinefeld, 1988, S. 121f.).

Ergebnisse aus der Einstellungsforschung werden innerhalb der angewandten Psychologie genutzt. Schwerpunkte sind beispielsweise Verhaltenstrainings, soziale Beeinflussungsprozesse, Einflussnahme auf das Konsum- und Wahlverhalten und der Abbau von Vorurteilen (vgl. Brunner & Zeltner, 1980). Darüber hinaus bedient sich die Soziologie dieses Konzeptes zur Erforschung der Veränderungsprozesse von Einstellungen (vgl. Meinefeld, 1988), und auch die Pädagogische Psychologie und die Pädagogik interessieren sich für Einstellungen von Lehrpersonen und Schüler_innen und ihre Wirkungsweisen im Kontext Schule (vgl. Porsch, 2010; Bos, 2010; Grigutsch, Raatz & Törner, 1998).

2.3.2 Subjektive Theorien

Das Konzept der *Subjektiven Theorien* hat seine Ursprünge in der Allgemeinen Psychologie und der Sozialpsychologie (vgl. Groeben & Scheele, 2010). Es entsteht im Zuge der Ausarbeitung eines neuen Forschungsprogramms in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts und soll einen Paradigmenwechsel herbeiführen, indem die bis dato verwendeten Methoden in der Psychologie, die durch ein behavioristisches Menschenbild geprägt sind, kritisiert werden und der Mensch als reflexives Objekt in die Forschung einbezogen werden soll (vgl. Groeben et al., 1988). Die Forschungen zu Subjektiven Theorien beschränken sich dabei hauptsächlich auf den deutschsprachigen Raum.

Im „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ definieren Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) Subjektive Theorien als „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind“ (S. 22). Des Weiteren verstehen sie sie „als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 22). Ihre „Akzeptierbarkeit als ‚objektive Erkenntnis‘ [sei] zudem ‚zu prüfen‘“ (ebd.).¹⁴

¹⁴ Diese Definition wird im Forschungsprogramm Subjektive Theorien als „enge“ (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S.22) Explikationsvariante verstanden. Die „weite Variante“ (ebd.) verzichtet auf die Kriterien des Dialog-Konsens-Verfahrens und der Überprüfung der Akzeptierbarkeit als objektive Erkenntnis.

Die Autor_innen schreiben Subjektiven Theorien eine Strukturparallelität zu wissenschaftlichen Theorien zu. Sie verstehen den Menschen als potenziell autonomes und aktiv konstruierendes handelndes Subjekt (vgl. Groeben et al., 1988) mit den Merkmalen der „Intentionalität, Reflexivität, potentiellen [sic!] Rationalität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ (ebd., S. 16). Durch die Anwendung wissenschaftsähnlicher Strategien bilden sie eigene persönliche Theorien und werden so zu Subjektiven Theoretiker_innen des Alltags. Strategien zur Bildung dieser Theorien seien etwa das Sammeln subjektiver Daten, das Entwickeln subjektiver Hypothesen bzw. Gesetzmäßigkeiten und die Subsumierung der Daten unter die subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten. Dadurch entstandene Kognitionen der Selbst- und Weltsicht enthalten analog zu objektiven bzw. wissenschaftlichen Theorien Definitionen und Explikationen der Theoriekonstrukte mit entsprechenden Argumentationsstrukturen und werden zur Erklärung, Prognose¹⁵ und Technologie¹⁶ genutzt.

Im Mittelpunkt des Forschungsprogramms steht das menschliche Handeln¹⁷ und dessen Erklärung. Das Forschungsinteresse liegt insbesondere im Hervorrufen „der intentionalen Innensicht des/der Handelnden“ (ebd., S. 154), also in der Ermittlung von Handlungsgründen und -zielen, weshalb das Forschungsprogramm von seinen Begründer_innen handlungstheoretisch-kognitivistischen Ansätzen zugeordnet wird. Subjektive Theorien werden als „Sinndimension des Handelns“ (Groeben & Scheele, 2010, S. 152) betrachtet und damit kausal relevant für das Handeln. Die Grundidee ist dabei, dass „das handelnde Subjekt sich auf Annahmen, Hypothesen, Beobachtungen stützt“ (Bromme & Rheinberg, 2006, S. 318). Stimmen die in empirischen Untersuchungen ermittelten Subjektiven Theorien nicht mit den beobachtbaren Handlungen der Untersuchungspersonen überein, so gehen die Autor_innen des Forschungsprogramms davon aus, dass die handlungsleitenden Subjektiven Theorien nicht korrekt ermittelt wurden (Realitäts-Adäquanz). Keinen Erklärungsanspruch erhebt das Forschungsprogramm für Routine-Handlungen, Intransparenz-Situationen und Zuständen von Desintegration von Kognition/Emotion und Verhalten. In solchen Fällen werde das Handeln, so die Autor_innen, nicht von subjektiven Theorien gesteuert.

¹⁵ Unter *Prognose* verstehen die Autor_innen, dass „von gegebenen Antezedensbedingungen (und entsprechenden Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten) aus die Sukzedensbedingung oder Dann-Komponente der Subjektiven Hypothese/Gesetzmäßigkeit prognostiziert [wird]“ (Groeben et al., 1988, S. 68).

¹⁶ Unter *Technologie* verstehen die Autor_innen, dass „von gegebenen Sukzedensbedingungen aus über die entsprechenden Subjektiven Hypothesen/Gesetzmäßigkeiten nach den zuordnenbaren Antezedensbedingungen gesucht [wird], die als Maßnahmen zur Erreichung der angezielten Dann-Komponente zu realisieren sind“ (Groeben et al., 1988, S. 68).

¹⁷ Zur Definition des Handlungsbegriffs im Forschungsprogramm Subjektive Theorien s. Groeben et al. (1988), S. 12f.

Zur Erfassung und Rekonstruktion Subjektiver Theorien werden im Rahmen der Entstehung des Forschungsprogramms zahlreiche Methoden entwickelt, z. B. die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT), die Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL), die Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA), die Ziel-Mittel-Analyse (ZMA) und die Alltagssprachliche Flexibilisierungsversion¹⁸. Besondere Aufmerksamkeit erhält zudem das Prinzip des „Mitspracherechts der Untersuchten“ (Groeben et al., 1988, S. 7), das sich im so genannten Dialog-Konsens-Verfahren niederschlägt. Im Dialog-Konsens-Verfahren teilt

der Subjektive Theoretiker zunächst dem Interviewer seine jeweils thematischen Kognitionen über Welt und Selbst [mit]; der Interviewer rekonstruiert das von ihm Verstandene als Subjektive Theorie des Interviewten und legt sie diesem zur Prüfung [...] vor. Verweigert der Subjektive Theoretiker seine Zustimmung, [versucht] [...] der Interviewer seine Verstehensleistung zu verbessern [...]. Im Fall der Zustimmung können dagegen beide, Interviewer und Subjektiver Theoretiker, von einer gelungenen Verständigung ausgehen. (ebd., S. 137)

Die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien erfolgt somit nicht ausschließlich durch den die Forscher_in oder die Forschergruppe, sondern unter aktivem Einbezug der Untersuchungsperson („kommunikative Validierung“). Aus dem Erkenntnisinteresse der Erforschung der Handlungssteuerung Subjektiver Theorien leiten die Autor_innen des Forschungsprogramms auch ab, dass eine Notwendigkeit bestehe, die in der jeweiligen Untersuchung rekonstruierten Subjektiven Theorien daraufhin zu überprüfen, ob sie mit dem beobachtbaren Verhalten der Untersuchungspersonen übereinstimmen (vgl. Groeben & Scheele, 2010). Dazu erfolgt eine zweite Forschungsphase aus der Beobachterperspektive einer dritten Person („explanative Validierung“), in welcher „die Inhalte der Subjektiven Theorien mit entsprechenden beobachtbaren Verhaltensdimensionen verglichen [werden]“ (Groeben & Scheele, 2010, S. 155).

Der größte Forschungsbereich über Subjektive Theorien stellt die Schule und der Lehrerberuf dar, in dessen Zusammenhang das Forschungsprogramm auch größtenteils entwickelt wird (Hofer, Dobrick, Tacke, Pursian & Preuss, 1982; Wahl, 1979; Wahl, Schlee, Krauth & Mureck, 1983; Dann, Humpert, Krause & Tennstädt, 1982; Überblick s. Groeben et al.,

¹⁸ Einen guten Überblick über verschiedene Erhebungsmethoden im Bereich der Subjektiven Theorien bieten die Aufsätze von Scheele und Groeben (2010) sowie der Aufsatz von König (2002). Weiterführende Literatur s. Scheele & Groeben (1988); Scheele (1992).

1988, S. 259-262; Groeben & Scheele, 2010, S. 157). Darüber hinaus existieren Studien im Bereich der Beratung, Gesundheitswissenschaft und Gerontologie, Erwachsenenbildung und Organisationsforschung (vgl. König, 2002).

2.3.3 Gegenüberstellung der Konzepte Einstellungen, Subjektive Theorien und Überzeugungen

Eine grundlegende Gemeinsamkeit innerhalb der Konzepte *Einstellungen*, *Subjektive Theorien* und *Überzeugungen* besteht im Erkenntnisinteresse der Ermittlung der „Innensicht“ des Menschen. In allen drei Fällen interessiert, was der Mensch denkt und welche Auswirkung dieses Denken auf das Handeln hat. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der Forschungsdisziplin, in der die Konzepte entwickelt werden. Sowohl Subjektive Theorien als auch Einstellungen und Überzeugungen haben ihre Ursprünge in der Psychologie (überwiegend in der Sozialpsychologie) bzw. werden von dieser stark (mit-)geprägt. Zudem erfahren sie eine Verbreitung in zahlreichen weiteren Forschungsbereichen. Man findet sie beispielsweise im Bereich Schule und Lehrerberuf gleichermaßen vertreten, was zur Konsequenz hat, dass eine Begriffswahl für Forschungsarbeiten in diesem Bereich erschwert wird.

Ein grundlegender Unterschied zwischen den drei Konzepten besteht in einer eigenständigen Positionierung innerhalb der Wissenschaftsdisziplin. Das Konzept der Subjektiven Theorien besitzt ein eigenes Forschungsprogramm in der Psychologie, wohingegen Einstellungen und Überzeugungen einen Forschungsbereich in der Psychologie, aber auch in anderen Großdisziplin(en) ohne eigene Forschungsprogramme darstellen. Damit zusammen hängt eine Existenz bzw. Nicht-Existenz einer klar umrissenen Definition der drei Konzepte. Subjektive Theorien besitzen eine solche, wohingegen die beiden anderen Konzepte sogar in derselben Forschungsdisziplin lediglich eine Reihe unterschiedlicher Begriffsexplikationen aufweisen.

Der zweite Unterschied besteht in der internationalen Verbreitung der Konzepte. Einstellungen und Überzeugungen sind in der internationalen Forschung verbreiteter als Subjektive Theorien. Ein Erklärungsversuch dazu ist, dass sich Subjektive Theorien als Begriff im englischsprachigen Raum nicht durchgesetzt haben, wohingegen Einstellungen und Attitudes oder Sets bzw. Überzeugungen und Beliefs als Eins-zu-Eins-Übersetzung Gebrauch finden. Groeben und Scheele (2010) erklären sich die fehlende internationale Verbreitung des Konzepts der Subjektiven Theorien mit der englischen Bedeutungsvariation von „subject“ und „subjective“ (S. 160).

Weiterhin unterscheiden sich die drei Konzepte durch die jeweiligen Schwerpunktsetzungen in ihrer Erforschung. Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien sowie in der Einstellungsforschung liegt der ursprüngliche Schwerpunkt in der Erforschung des Wirkungsverhältnisses von Denken und Handeln. Auch wenn dieses Interesse in Forschungsarbeiten zu Überzeugungen ebenfalls auftaucht, so hat der Großteil der Arbeiten ein größeres Interesse an den Gegenständen, auf die sich Überzeugungen beziehen.

Bezüglich der Forschungsmethoden sind keine Gemeinsamkeiten innerhalb der drei Konzepte zu verzeichnen. Überzeugungen und Subjektive Theorien werden (aktuell) überwiegend mithilfe qualitativer Verfahren untersucht, wohingegen in der Einstellungsforschung hauptsächlich quantitative Verfahren zum Einsatz kommen. Subjektive Theorien und Einstellungen besitzen im Gegensatz zu Überzeugungen eigene Methoden zu ihrer Erfassung und Rekonstruktion.

In den Beschreibungen der Strukturmerkmale der Konzepte gibt es Überschneidungen zwischen Überzeugungen und Einstellungen. Beiden Konzepten werden eine kognitive, eine emotionale und eine handlungsbezogene Komponente zugeschrieben. Subjektive Theorien heben sich demgegenüber ab. Ihnen wird eine Strukturparallelität zu wissenschaftlichen Theorien zugeschrieben, was in den Konzepten Einstellungen und Überzeugungen nicht angesprochen wird. Die fehlende Strukturparallelität von Einstellungen und Überzeugungen zu wissenschaftlichen Theorien könnte damit zusammenhängen, dass sie gefühlbasierte Bewertungen von Gegenständen enthalten, die keine rationale Begründung benötigen und möglicherweise sogar intuitiv bleiben. Damit hängt auch die Betonung der Rationalität und Intentionalität von Subjektiven Theorien gegenüber der Berücksichtigung der affektiven Aufgeladenheit bei Einstellungen und Überzeugungen zusammen. Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien wird der Mensch als rational denkend und seine Handlungen planend und erklärend verstanden. Eine affektive Beeinflussung von Handlungen wird nicht berücksichtigt. Die Konzepte der Einstellungen und Überzeugungen weisen hingegen auf die starke Bedeutung der affektiven Komponente hin, die mit der kognitiven Komponente möglicherweise sogar im Widerspruch stehen kann. Aus dieser Perspektive kann nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden, dass der Mensch als rational denkend und seine Handlungen planend und erklärend verstanden wird.

Weiterhin heben sich Subjektive Theorien gegenüber Einstellungen und Überzeugungen durch das Postulat der Überprüfbarkeit ihrer Objektivität ab. Die Objektivität Subjektiver Theorien wird genuin als überprüfbar betrachtet. Einstellungen und Überzeugungen wer-

den hingegen als für die Person subjektiv gültig verstanden, ohne dass der Wahrheitsgehalt der Aussagen überprüft werden muss (oder kann).

2.3.4 Begriffswahl für die vorliegende Arbeit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Rekonstruktion der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen im Zeitraum ihrer universitären Ausbildung. Mit Blick auf dieses Forschungsanliegen soll nun herausgestellt werden, weshalb das Konzept der *Überzeugungen* gegenüber dem der *Subjektiven Theorien* und der *Einstellungen* geeigneter ist.

Wie zuvor erwähnt, werden alle drei Konzepte im Rahmen der Schul- und Unterrichtsforschung untersucht. Am intensivsten erforscht sind dabei jedoch Überzeugungen bzw. Beliefs, die besonders in der internationalen Forschung einen hohen Stellenwert einnehmen. In der englischsprachigen Fachliteratur findet sich eine eigene Teacher-Beliefs-Forschung, die sich speziell mit dem Lehrerberuf auseinandersetzt (z. B. Calderhead, 1996; Ernest, 1989a,b; Leder, Pehkonen & Törner, 2002; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Thompson, 1992). Diese Schwerpunktsetzung findet sich in diesem Ausmaß weder in der Einstellungsforschung noch in der Forschung zu Subjektiven Theorien. Einstellungen weisen andere Schwerpunktbereiche auf, z. B. Einstellungen gegenüber Ethnien, Nationalitäten und Geschlechtern (vgl. Bierhoff, 2006), gegenüber politischen Parteien oder menschlichem Handeln, z. B. dem Konsumverhalten (vgl. Brunner & Zeltner, 1980). Subjektive Theorien haben zwar einen starken Bezug zur Lehrerforschung, können sich international jedoch nicht durchsetzen. Die Verbreitung kann sich die vorliegende Untersuchung zunutze machen, indem sie sich in der Interpretation ihrer Ergebnisse auf vielfältige Aussagen aus der Fachliteratur zu Lehrerüberzeugungen stützen kann.

Eine weitere Begründung der Entscheidung für den Begriff der Überzeugungen liegt in der Feststellung, dass eine Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen in Bezug auf den Lehrerberuf weder in der Fachliteratur zu Überzeugungen, noch zu Einstellungen oder Subjektiven Theorien intensiv und systematisch vorgenommen wurde. Die vorliegende Untersuchung kann sich folglich kaum auf Annahmen und Hypothesen stützen, was ihr einen explorativen Charakter verleiht, der sich auch im methodischen Vorgehen widerspiegeln muss. Es wird eine Offenheit benötigt, die durch die Methoden sichergestellt werden muss, um die Ergebnisse nicht schon im Vorfeld zu prädestinieren. Diese Sicherstellung kann durch Forschungsmethoden geschehen, die der Artikulation und Erläuterung der Überzeu-

gungen der Untersuchungspersonen größtmöglichen Raum geben und zudem alle denkbaren (und nicht denkbaren) Einflussfaktoren berücksichtigen, die auf die Entwicklung der Überzeugungen einwirken können. Eine solche Offenheit geht weder aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien hervor, noch aus der Forschungsliteratur zu Einstellungen. In beiden Fällen existieren festgelegte Erhebungs- sowie Auswertungsverfahren, die in der Einstellungsforschung zudem ausschließlich quantitativer, also hypothesenüberprüfender Natur sind. Das Konzept der Subjektiven Theorien, so wie es in der aktuellen Literatur zur Lehrerforschung beschrieben wird, erschwert eine Berücksichtigung sämtlicher Einflussgrößen zusätzlich, da dort Subjektive Theorien in die Nähe des „Wissens IN/AUS der Praxis“ (Schüpbach, 2007, S. 51) gestellt werden. Dieses Wissen werde „durch (eigenes) unterrichtliches Handeln im Schulzimmer in der Praxis erworben“ (ebd., S. 50f.). Diese Aussage stellt die Praxiserfahrung der angehenden Lehrpersonen als zentrale Entwicklungsgrundlage hervor und grenzt dadurch andere Einflussfaktoren aus.

Zur Erfassung von Überzeugungen gibt es, anders als bei Einstellungen und Subjektiven Theorien, bis dato keine verbindlichen Forschungsmethoden. In der Forschungsliteratur findet man demgegenüber vielfältige Methoden, die an den jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden können. Zudem werden meist qualitative Methoden eingesetzt, die ausdrücklich eine Offenheit gegenüber dem Gegenstand postulieren (vgl. Lamnek, 2005).

2.3.5 Überzeugungen vs. Wissen

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *Überzeugungen* und *Wissen* analog zu dem Kompetenzverständnis von Baumert und Kunter (2006, 2011; vgl. Kapitel 2) als konzeptuell getrennt verstanden. Dies muss insofern deutlich gemacht werden, als dass in der Lehrerforschung diese Unterscheidung oftmals nicht vorgenommen oder sogar bewusst abgelehnt wird (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2012). Kagan (1990) behauptet etwa, dass Wissen immer subjektiv sei und deshalb kein neuer Begriff benötigt werde. Auch Alexander, Schallert und Hare (1991) geben an, dass Wissen alles umfasse, was Menschen als wahr betrachten, ungeachtet dessen, ob es verifiziert werde oder nicht. Und Pajares (1992) erklärt, dass Überzeugungen verschiedenen Wissens-Kategorien unterliegen. Deklaratives Wissen setze ein Vertrauen in Quellen, in die Logik einer Sache oder in deren Sinnhaftigkeit voraus. Prozedurales Wissen sei abhängig von ständigen Beurteilungen und Bewertungen von Situationen, Kontexten und Personen¹⁹. Eine aktuelle Kritik an

¹⁹ Dabei greift er auf Lewis (1990) zurück, der behauptet, die Quelle jedes Wissens sei die Überzeugung, da die Aneignung von Wissen eine Beimessung von Wertigkeit sei.

der Trennung von Überzeugungen und Wissen von Sembill und Seifried (2009)²⁰ nimmt Bezug auf die Gedächtnisforschung. Die Ergebnisse der Gedächtnisforschung zeigen, so die beiden Autoren, dass auch Fakten mit Bewertungen verbunden seien. Neuere Gedächtnistheorien gehen „von neuronalen Vernetzungen und Aktivierungen aus, die keinen eindeutig abgrenzbaren Hirnregionen zugeordnet sind. Der Abgleich von Erregungsmustern erfolgt sowohl beim Einspeichern als auch beim Erinnern durch emotionale Aufladung und Bewertung“ (S. 345f.). Vor diesem Hintergrund betrachten sie Überzeugungen als „Cluster komprimierten Wissens“ (ebd.).

Eine andere Betrachtungsweise der beiden Begriffe, die „in den meisten neueren Überblicksartikeln zur Lehrerkompetenz durchgehalten“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 41) und auch in dieser Arbeit vertreten wird, ist - bei gleichzeitiger Anerkennung ihrer Zusammenhänge - eine konzeptuelle Trennung, die zumindest dann notwendig wird, wenn wie in der vorliegenden Arbeit die beiden Konzepte separat voneinander untersucht werden sollen. Calderhead (1996) betont in diesem Zuge den subjektiven Charakter von Überzeugungen gegenüber dem objektiven Charakter von Wissen. Baumert & Kunter (2011) geben an, dass Überzeugungen und Wissen „einen unterschiedlichen epistemologischen Status“ (S. 41) beanspruchen. Dabei berufen sie sich insbesondere auf Fenstermacher (1994), der die Unterscheidung mit unterschiedlichen Rechtfertigungsansprüchen begründet und davon ausgeht „Wissen sei gerechtfertigter wahrer Glaube“²¹ (nach Baumert & Kunter, 2011, S. 41). Die ausführlichste Trennung von Überzeugungen und Wissen nimmt Nespor (1987) vor, indem er sechs strukturelle Merkmale angibt, die zur Unterscheidung herangezogen werden können²²:

²⁰ In ihren Ausführungen verwenden Sembill & Seifried (2009) den Begriff der *Sichtweisen*.

²¹ Das Theorem „Wissen ist gerechtfertigter wahrer Glaube (bzw. Überzeugung)“ ist in der Philosophie weit verbreitet (vgl. Sandkühler, 2009). Zur Kritik an diesem Standpunkt s. Sandkühler, 2009, S. 87, 118-129.

²² Die Merkmale wurden von der Autorin dem englischen Original von Nespor (1987) entnommen und sinngemäß wiedergegeben.

1. Existenzbezogene Vermutungen

Überzeugungen beinhalten im Gegensatz zu Wissen Behauptungen und Annahmen über die Existenz oder Nicht-Existenz von Dingen. Als lebendiges Beispiel nennt Nespor (1987) die Überzeugung, dass Gott existiere. Es gebe aber auch weniger eindeutige und weitaus profanere Beispiele, bei denen von Überzeugungen statt Wissen gesprochen werden kann. Bezogen auf Lehrerüberzeugungen handele es sich zum Beispiel um Überzeugungen über die Existenz bzw. Nicht-Existenz von Fähigkeiten, Reife oder Fleiß der Schüler_innen.

2. Alternativität

Überzeugungen bringen häufig eine Bildung alternativer Welten und Wirklichkeiten hervor. Es seien Idealvorstellungen dessen, was in der Realität nicht existiere, eine Art Wunsch. Ein solches Ideal findet Nespor (1987) in seiner Studie beispielsweise bei einer Lehrerin, deren Überzeugungen von gutem Unterricht auf einem selbst konstruierten Idealbild basieren, das sie schon als Kind entwickelte, ohne jemals eine_n Lehrer_in gehabt zu haben, der_die diesem Bild entspricht. Ihr selbst gelingt es auch nicht, dieser Idealvorstellung gerecht zu werden. Nichts desto trotz behält sie die entsprechende Überzeugung bezüglich guten Unterrichts bei.

Das Merkmal der Alternativität weist auf einen strukturellen Unterschied zu Wissen hin. Wissen wirke sich auf Unterrichtsziele und Aufgaben aus, wenn die Ziele und der Weg dahin klar definiert und vorgegeben seien, wohingegen Überzeugungen dann greifen, wenn es um Ideen zu möglichen Alternativen geht.

3. Affektive und evaluative Aspekte

Überzeugungen haben einen höheren Anteil der affektiven und evaluativen Komponenten als Wissen, so Nespor (1987). Das Wissen über eine Domäne sei weitgehend unabhängig von den Gefühlen, die damit verbunden sind. Der Autor erwähnt hier das Beispiel des Schachspiels. Wissen über dessen Regeln hänge nicht davon ab, ob man Schach mag, langweilig findet oder geheimnisvoll (obwohl der Erwerb der Regeln sicherlich davon beeinflusst werde). In der Literatur zu Lehrerforschung findet dieses Merkmal von Überzeugungen besonders in Bezug auf die Schüler-Lehrer-Beziehung²³ Berücksichtigung. Affektive und evaluative Komponenten können sich vor allem auf die Bereitschaft zum Engagement bei Lehrer_innen auswirken (vgl. Schwarzer & Warner, 2011).

²³ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier auf die Gender-inkludierende Sprachform verzichtet.

4. Episodische Speicherung

In Anlehnung an Abelson (1979) weist Nespor (1987, S. 320) auf die Annahme hin, dass das Wissen einer Person aus semantischen Netzwerken bestehe, welche in ihre logischen Bestandteile, z. B. Listen von einzelnen und zusammenhängenden Informationen, aufgebrochen werden können. Überzeugungen hingegen seien im Gedächtnis episodisch organisiert, bestehend aus persönlichen Erfahrungen und Ereignissen. Mit dem Hinweis darauf, dass diese Annahme in der Literatur kontrovers diskutiert werde und es auch episodisch basierte Wissensmodelle gebe, sieht Nespor (1987) eine treffendere Behauptung darin, dass Überzeugungen im Gegensatz zu Wissen ihre Bedeutsamkeit häufig aus wichtigen Erfahrungen oder Ereignissen beziehen und dass diese Episoden die Einordnung späterer Ereignisse beeinflussen. Dies bestätigt auch Pajares (1992), indem er auf unterschiedliche Wirkungsweisen von Wissen und Überzeugungen verweist. Überzeugungen seien zur Organisation und Definition von Tätigkeiten einflussreicher als Wissen und fungieren als bessere Prognose für das Handeln. Angewandt auf den Lehrerberuf würde dies erklären, warum in Nespor's (1987) Studie viele Lehrer_innen ihre Inspiration für die Unterrichtsgestaltung aus ihrer Erfahrung als Lehrperson oder auch aus ihrer eigenen Schulzeit erhalten. Die handlungssteuernde Wirkung von Überzeugungen ist insbesondere in der Lehrerforschung jedoch umstritten²⁴.

5. Dissens

Dieses Merkmal besage, dass Überzeugungen prinzipiell diskutiert werden können bzw. dass darüber gestritten werden könne. Es müsse keine Übereinstimmung bezüglich deren Wahrheit oder Gültigkeit geben. Dies unterscheide sie vom Wissen, welches den Charakter des allgemeinen Konsens trage. Diese Eigenschaft von Überzeugungen sei eine logische Schlussfolgerung aus den zuvor genannten Merkmalen. Wenn Überzeugungen affektive und evaluative Eigenschaften besitzen, wenn sie auf lebendigen Erinnerungen und Erfahrungen beruhen und wenn sie Annahmen über alternative Wirklichkeiten beinhalten, dann, so Nespor (1987), verschließen sie sich im Gegensatz zu Wissen gegen objektive Beurteilungen. Pajares (1992) ergänzt dazu, dass nicht einmal eine interne Kongruenz der Überzeugungen innerhalb des eigenen Überzeugungssystems notwendig sei. Dies impliziere, dass Überzeugungen von Natur aus widerlegbar, unflexibel und weniger dynamisch sei-

²⁴ In der in Kapitel 2.1 angegebenen Literatur zur Handlungswirksamkeit finden sich gegensätzliche Standpunkte zu der Frage, ob sich Überzeugungen auf Handlungen oder Handlungsintentionen auswirken.

en. Wissenssysteme hingegen seien offen für Bewertungen und kritische Überprüfungen.

6. Unabgrenzbarkeit

Nespor (1987) versteht Überzeugungen als lose miteinander verbundene Systeme mit hoch variierbaren und unsicheren Verknüpfungen zu Ereignissen, Situationen und Wissen. Dieses Merkmal besage einerseits, dass Überzeugungen feststehende Bereiche ihrer Anwendung haben, weil sie sich aus bedeutsamen Ereignissen und Erfahrungen entwickeln und mit ihnen verbunden seien. Andererseits zeige die Variierbarkeit auch, dass die Überzeugungen auf radikale und unvorhersehbare Weise willkürlich auf andere Bereiche übertragen werden können, etwa von der eigenen Kindererziehung einer Lehrperson auf deren Erziehung der eigenen Schüler_innen. Dies unterscheidet sie vom Wissen, welches generell klar definierte Anwendungsbereiche vorschreibe bzw. eine Ausdehnung auf andere Bereiche nur unter Einhaltung vorgegebener Regeln erlaube.

Aus der Vielzahl an unterschiedlichen Vorschlägen zur Unterscheidung der beiden Konzepte Überzeugungen und Wissen entwickelt Pajares (1992) den Konsens, dass Überzeugungen auf Bewertungen und Beurteilungen aufgebaut seien, wohingegen sich das Wissen auf objektive Tatsachen stütze. Dies bestätigt auch Richardson (1996), die aus einer philosophischen Perspektive den Unterschied darin sieht, dass Wissen auf wahren Begebenheiten beruht, d. h., dass eine Vermutung von einer Gemeinschaft übereinstimmend als wahr akzeptiert wird. Dieses Wissen habe erkenntnistheoretische Geltung und es gebe Beweise, die es stützen. Überzeugungen beanspruchen hingegen keinen Wahrheitsgehalt und beinhalten Aussagen, die von dem Individuum selbst als wahr betrachtet werden. Und auch Calderhead (1996) stimmt mit dieser Quintessenz überein, indem er angibt: „Although beliefs generally refer to suppositions, commitments, and ideologies, knowledge is taken to refer to factual propositions and the understandings that inform skilful action” (S. 715).

Legt man diesen Konsens zugrunde, dann kann geschlussfolgert werden, dass eine Überzeugung dann zu Wissen wird, wenn sie allgemein als wahr anerkannt wird. Somit scheint der Übergang von Überzeugungen zum Wissen ein fließender zu sein. Sandkühler (2009) fasst diese Auffassung folgendermaßen zusammen:

Eine aus guten Gründen nach Regeln der Sprache, des Begriffsschemas, der Bedeutungszuweisen, der Logik, gerechtfertigte, kommunizierbare und von Dritten verstehbare Überzeugung ist für uns, das heißt für epistemische Subjekte und für semantische Gemeinschaften, eine nach menschlichem Maß wahre Überzeugung und deshalb Wissen. (S. 128)

Für den Lehrerberuf würde dies bedeuten, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen dann als Lehrerwissen verstanden werden können, wenn sie mit entsprechenden wissenschaftlichen Theorien übereinstimmen.

2.4 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen im Zeitraum ihrer universitären Ausbildung. Dazu soll nun geklärt werden, wie sich der Begriff der *Berufsbezogenen Überzeugungen* inhaltlich füllt und welche theoretischen Annahmen sowie empirischen Ergebnisse zu ihrer Entwicklung in der entsprechenden Fachliteratur vorliegen. Dazu ist anzumerken, dass in der Literatur zwischen einer Entwicklung im Sinne von Entstehung und einer Entwicklung im Sinne von Veränderung, also Weiterentwicklung der Überzeugungen, unterschieden wird. Dies kann in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, da keine Längsschnittuntersuchung durchgeführt wird und folglich auch nicht geklärt werden kann, ob es sich um eine Entstehung neuer Überzeugungen oder um eine Veränderung bestehender Überzeugungen handelt. Da der Begriff der Entwicklung beide Optionen miteinander vereint, wird er gegenüber den beiden anderen Begriffen vorgezogen. Alle Annahmen und Ergebnisse zu den Bereichen Entstehung und Veränderung sollen in der Ergebnisdiskussion der vorliegenden Untersuchung aufgegriffen und mit den Erkenntnissen der Arbeit verglichen werden (vgl. Kapitel 5.1).

2.4.1 Definition

Wie schon im letzten Kapitel erläutert, gibt es eine Fülle unterschiedlicher Termini, die dem Begriff der Überzeugungen inhaltlich und konzeptuell sehr ähnlich sind. Dabei wurde auch herausgestellt, dass sich in der Literatur zur Lehrerforschung aktuell der Begriff der *Überzeugungen* (als deutsches Pendant zu *Beliefs*) gegenüber den anderen Begriffen durchzusetzen scheint. Reusser, Pauli und Elmer (2011) erklären sich diesen Trend mit einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit innerhalb der empirischen Lehrer(bildungs)forschung, etwa durch Studien wie MT21 (Blömeke, Kaiser, Lehmann, 2008), TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) oder TALIS²⁵ (OECD, 2009), in denen Überzeugungen (bzw. Beliefs) als eine Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen betrachtet werden. Auch im deutschsprachigen Raum wird verstärkt von Überzeugungen gesprochen, wenn die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen skizziert wird (Baumert & Kunter, 2006; Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008; Kampa, Kunter, Maaz & Baumert, 2011). Allerdings wurde und wird noch immer bemängelt, dass einheitliche Konzepte und Definitionen des Begriffs der *Lehrerüberzeu-*

²⁵ Abkürzung für „Teaching and Learning International Survey“.

gungen oder *Teacher-Beliefs* fehlen (vgl. Blömeke, 2012; König, 2012b; Reusser, Pauli & Elmer, 2011). Es gibt sogar Versuche, gänzlich auf eine Definition zu verzichten und stattdessen mit Merkmalskatalogen zu arbeiten (vgl. Rolka, 2006). Im aktuellen Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2011) findet sich jüngst eine präzise auf den Lehrerberuf zugeschnittene Begriffsbestimmung von Überzeugungen. Die Autor_innen Reusser, Pauli und Elmer verstehen unter Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen folgendes:

Affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-, Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst), sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr und wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (S. 478)

Diese Begriffsbestimmung integriert sowohl theoretische Annahmen zu Lehrerüberzeugungen als auch Ergebnisse empirischer Arbeiten. Neben Charakteristika und thematischen Klassifizierungen werden auch Funktionen bzw. Wirkungsweisen von Lehrerüberzeugungen angesprochen. Ausgespart bleiben in dieser Begriffsbestimmung allerdings Aussagen zur Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen, denen in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird. Es muss zudem betont werden, dass die hiesige Begriffsbestimmung insgesamt einen noch geringen empirischen Gehalt aufweist, da Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen besonders im deutschsprachigen Raum erst seit den oben angesprochenen Studien prominent erforscht werden und entsprechend wenige Studien in die Begriffsbestimmung einbezogen wurden. Aus diesem Grunde wird diese jüngste Definition in der vorliegenden Arbeit mehr als konzeptionelle Annäherung an den zu untersuchenden Gegenstand denn als feststehende Definition verstanden.

2.4.2 Thematische Klassifikationsvorschläge

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern breiten sich über unterschiedliche Themenbereiche aus, weshalb für Forschungszwecke immer wieder thematische Klassifizierungsversuche unternommen werden. Pajares (1992) zählt verschiedene Untersuchungsfelder auf, die im Bereich der Lehrerüberzeugungen bis Anfang der 1990er Jahre in der englischsprachigen Literatur thematisiert werden. Darunter finden sich die Felder Lehrerwirksamkeit, Epistemologische Überzeugungen, Überzeugungen bezüglich

der Ursache von Lehrer- oder Schülerverhalten (Attributionen, Kontrollüberzeugungen, Motivation, Leseverstehen, Mathematikangst), Selbstkonzepte, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und andere Überzeugungen bezüglich spezifischer Themen und Disziplinen. Im Anschluss an diese Aufzählung werden systematische Klassifikationsversuche vorgenommen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Calderhead, 1996; Ernest, 1989a; Reusser, Pauli & Elmer, 2011), die jedoch teilweise ohne Bezugnahme aufeinander stattfinden, was zur Konsequenz hat, dass nunmehr neben der erwähnten begrifflichen Uneinheitlichkeit auch eine Uneinheitlichkeit in den Klassifikationen vorliegt. Zur groben Übersicht über den zeitlichen Verlauf der thematischen Klassifizierungen werden im Folgenden drei Klassifikationsvorschläge aus den deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen vorgestellt, die den Forschungsstand zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiedergeben. Hier sei vorausgestellt, dass in der vorliegenden Studie die zweitgenannte Klassifikation - also diejenige aus MT21 nach Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008) - genutzt wird, um die erhobenen Überzeugungen der befragten Personen zu ordnen.

Der älteste Klassifikationsvorschlag kommt aus der englischsprachigen Literatur der 1990er Jahre. Er wird von Calderhead (1996) ausgearbeitet und enthält fünf Bereiche von Lehrerüberzeugungen²⁶:

1. Überzeugungen über Schüler_innen

Annahmen von Lehrpersonen über Schüler_innen und darüber, wie sie lernen, scheinen, so Calderhead (1996), die Schüler-Lehrer-Interaktion²⁷ und die Lehr-, Lernmethoden der Lehrer_innen zu beeinflussen. Dies zeige sich beispielsweise darin, wie sie die Aufgaben strukturieren, wie stark sie die Eigenaktivität fördern, welche Lernatmosphäre sie schaffen oder ob sie entdeckendes Lernen einsetzen. Auch das Verhalten der Lehrer_innen gegenüber ihren Schüler_innen variere je nach ihren Überzeugungen. Bei der Einschätzung ihrer Schüler_innen spielen Kriterien eine Rolle wie etwa Mitarbeit und Fleiß, aber auch die Persönlichkeit und sogar ihre Attraktivität sei nicht unerheblich.

²⁶ Die Erläuterungen der fünf Bereiche wurden dem englischen Original von Calderhead (1996) entnommen und sinngemäß wiedergegeben.

²⁷ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier auf die Gender-inkludierende Sprachform verzichtet.

2. Überzeugungen über das Lehren

Hier spricht Calderhead (1996) die unterschiedlichen Überzeugungen über die Natur und die Ziele des Lehrens bei Lehrpersonen an. Manche betrachten Lehren als einen Prozess der Wissensvermittlung, andere als einen des Lernbegleitens. Andere Lehrer_innen legen wiederum mehr Wert auf die sozialen Beziehungen und die Klassengemeinschaft. In diesem Zusammenhang weist er auf Studien hin, welche zeigen, dass sich Überzeugungen über das Lehren je nach Ausbildungsphase und Expert_innenstatus ändern. So beginnen Lehramtsstudierende meist mit kontrollorientierten Überzeugungen. Sie konzentrieren sich auf die Disziplinierung der Schüler_innen und geben die Schüleraktivitäten präzise vor. Mit zunehmender Übung gewinnen sie an liberalen und schülerorientierten Überzeugungen und geben Stücke der Kontrollorientierung ab. Nach dem Einstieg in die Vollzeitarbeit fallen jedoch viele wieder in die alten Strukturen zurück. Solche Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass eine stark kontrollorientierte Ideologie in den Schulen vorherrscht, die entsprechendes Lehrerverhalten bekräftigt.

3. Überzeugungen über einen Gegenstand

Hier kommt Calderhead (1996) auf das jeweilige Unterrichtsfach und dessen unterschiedliche Gegenstände zu sprechen. Jeder Gegenstandsbereich umfasse eine Reihe von Überzeugungen darüber, was der Gegenstand überhaupt ist bzw. bedeutet und was es heißt, ihn zu kennen. Daraus könne eine Bevorzugung unterschiedlicher Aufgabenbearbeitungen resultieren. Studien zu diesen so genannten Epistemologischen Überzeugungen gebe es bis in die 90er Jahre in den Fächern Mathematik, Englisch (als Muttersprache), Fremdsprachen und Sozialwissenschaften. Sie zeigen, dass eine große Bandbreite von sehr begrenzten bis hin zu sehr vielseitigen Überzeugungen existiere. Teilweise besitzen Lehrer_innen auch variierende Überzeugungen je nach Kontext. Ein Englisch-Lehrer betrachtete beispielsweise sein Fach in der einen Klasse als kreativ und literaturbasiert, in der anderen Klasse hingegen als System von sprachlichen Regeln.

4. Überzeugungen über das Erlernen des Lehrens

Die Überzeugungen über die Entwicklung von Professionalität und das Erlernen des Lehrens erweise sich, so Calderhead (1996) besonders in der Ausbildungsphase als relevant. Sie beeinflussen den Umgang der angehenden Lehrer_innen mit den

Ausbildungsangeboten sowie die Auswahl bzw. Wertbeimessung der Angebote. Calderhead (1996) findet heraus, dass sich viele Überzeugungen von angehenden und ausübenden Lehrer_innen gleichen. So vertreten beide Gruppen eine ähnliche Auffassung über die Funktion von Vorbildern in der Ausbildung oder über die Bedeutung der Persönlichkeit der (angehenden) Lehrpersonen. Praxiserfahrung werde insgesamt als wichtigster Faktor in der Lehrerausbildung betrachtet.

5. Überzeugungen über sich selbst und die Lehrerrolle

Die Arbeit einer Lehrperson sei mit einem hohen Maß an persönlicher Teilhabe verbunden. Lehrpersonen müssen Beziehungen aufbauen und eine entsprechende Rolle einnehmen, um eine gute Lernatmosphäre zu schaffen und Interesse am Unterricht zu wecken. Hier verweist Calderhead (1996) auf biographische Studien, welche zeigen, dass die selbstbezogenen Überzeugungen einen bedeutenden Einfluss auf die Rolleneinnahme und die Anwendung von bestimmten Lehr-, Lernmethoden in der Schule haben.

Ein zweiter, auf das Fach Mathematik bezogener, Klassifikationsvorschlag wird von Blömeke et al. (2008, S. 19, 221) in der Studie MT21 vorgenommen. Die Wissenschaftler_innen orientieren dabei sich zum Teil an dem zuvor erläuterten Modell von Calderhead (1996) sowie an gängigen Ausdifferenzierungen der deutschen und englischsprachigen Fachliteratur (Cooney, Barry & Bridget, 1998; Ernest, 1989b; Hofer & Pintrich, 2002; McLeod, 1992; Op't Eynde, DeCorte & Verschaffel, 2002; Thompson, 1992). Sie unterscheiden vier Überzeugungsklassen:

1. Schul- und Professionstheoretische Überzeugungen

Diese Überzeugungsklasse enthält die drei Unterpunkte Funktion von Schule, Aufgaben von Lehrpersonen und Inhalte der Lehrerausbildung.

Zur Funktion von Schule unterscheiden die Autor_innen zunächst zwischen der Sozialisation und der Selektion. Sozialisation wird wiederum in die Subdimensionen Qualifikation/Personalisation und Integration/Enkulturation unterteilt. Qualifikation bezieht sich auf die Funktion, „Kindern und Jugendlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, gesellschaftlich wichtige Aufgaben zu übernehmen“ (Blömeke et al., 2008, S. 280). Personalisation bedeutet, dass eine „Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Blömeke et al., 2008, S. 282) stattfinden soll. Integration wird

als „aktive Zusammenführung von Individuum und bestehender Gesellschaft“ (Blömeke et al., 2008, S. 282) verstanden. Enkulturation²⁸ betont „die Funktion des dynamischen Hineinwachsens eines Individuums in eine Gesellschaft“ (ebd.). Unter Selektion wird diejenige Funktion von Schule verstanden, eine Verteilung „gesellschaftliche[r] Positionen [...] nach einem allgemein anerkannten Maßstab“ (ebd.) vorzunehmen. Die „schulische Leistung des Individuums [stelle dabei] das zentrale Verteilungsprinzip dar. [...] Im deutschen Schulsystem [...] macht sich das Leistungsprinzip besonders in Form von Prüfungen und in der Vermittlung so genannter ‚Berechtigungen‘ bemerkbar“ (ebd.).

Auch die Aufgaben von Lehrpersonen werden in verschiedene Bereiche unterteilt. Hier unterscheiden die Autor_innen zwischen lehrorientierten Aufgaben, kompetenzorientierten Aufgaben, Erziehung als Aufgabe und außerschulischen Aufgaben. Lehrorientierte Aufgaben beziehen sich auf die Gestaltung des Lehrprozesses, z. B. das Unterrichten von Inhalten oder die Leistungsbewertung (vgl. Müller, Felbrich, Blömeke, 2008b). Kompetenzorientierte Aufgaben betreffen eine „Perspektive, die sich auf die Lernergebnisse bei Schülerinnen und Schülern bezieht“ (ebd., S. 286). Aus den Ergebnissen der Lernprozesse könne auf die Gestaltung von Lehrprozessen rückgeschlossen werden. Die Erziehung als Aufgabe betrifft das Einwirken auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen, etwa durch persönliche Beratung der Schüler_innen bei vorliegendem Kenntnisstand ihrer Bedürfnisse. Außerschulische Aufgaben beziehen sich beispielsweise auf „Klassenfahrten sowie Engagement für Musik-, Theater-, Sport und ähnliche Veranstaltungen“ (ebd., S. 286).

Überzeugungen bezüglich der Inhalte der Lehrerausbildung werden in die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und erziehungswissenschaftliches Wissen unterteilt. In der Studie MT21 wird erfragt, inwiefern die Studierenden die Ausbildungsinhalte dieser Bereiche erhöhen würden. Fachwissen beinhaltet die Inhalte der Fachwissenschaften, wie etwa Arithmetik, Algebra, Geometrie, Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung. Fachdidaktisches Wissen enthält „die Didaktik der genannten Fachgebiete“ (ebd., S. 291). Erziehungswissenschaftliches Wissen bezieht sich auf das Classroom Management, Motivationsstrategien und die Unterrichtspraxis.

²⁸ Blömeke et al. (2008) verwenden den Begriff der Enkulturation anstelle von Integration (Definition s.o.) und Legitimation (als Rechtfertigung vorhandener Herrschaftsstrukturen).

2. Überzeugungen zum Lehren und Lernen des Faches Mathematik

Diese Überzeugungsklasse wird in MT21 in folgende drei Bereiche unterteilt: Zielvorstellungen²⁹ (angehender) Mathematiklehrerinnen und -lehrer, Unterrichtsmethodische Präferenzen³⁰ und Classroom Management (vgl. Müller, Felbrich, Blömeke, 2008a). Sie ist nach Angabe der Autor_innen „handlungsnäher“ (ebd., S. 247) als die Klasse der Epistemologischen Überzeugungen, da sie „auf Ziele der angehenden Lehrpersonen für den Mathematikunterricht und unterrichtsmethodische Umsetzung Bezug [nimmt] sowie die Ebene des Classroom Management [berücksichtigt]“ (ebd.).

Die Zielvorstellungen des Mathematikunterrichts werden in einen kognitiven und einen affektiv-motivationalen Bereich aufgeteilt. Bezüglich der kognitiven Lernziele unterscheiden die Autor_innen zwischen Routineaufbau, Problemlösen/Modellieren, Argumentieren/Begründen sowie Beweisen. Unter affektiv-motivationalen Lernzielen verstehen sie das Bemühen der (angehenden) Lehrpersonen, Schüler_innen zur Auseinandersetzung mit bestimmten Aufgabestellungen anzuregen, sodass Interesse aufgebaut wird, was wiederum die Lernleistungen erhöht. Interesse sei wiederum mit gefühlsbezogenen Faktoren verknüpft, sodass affektive Aspekte unter der Kategorie der Lernziele mit berücksichtigt werden.

Im Bereich der Unterrichtsmethodischen Präferenzen unterscheiden die Autor_innen zwischen dem traditionell-direktiven Ansatz und dem Ansatz des eigenaktiven Lernens der Schüler_innen. Ersterer sei „von einer starken Lehrerlenkung, kleinschrittigem Vorgehen und intensiver Kontrolle, fragend-entwickelnden und drill-and-practice-Lehrformen, rezeptivem Lernen auf Schülerseite sowie Fehlen interaktiver Elemente gekennzeichnet“ (ebd., S. 253). Letzterer beruhe „auf selbstgesteuertem, entdeckendem, kooperativem und diskursivem Lernen“ (ebd.).

Überzeugungen zum Classroom Management betreffen Maßnahmen, „Störungen im Unterricht vorzubeugen und eine Fokussierung auf die Sache zu erreichen“ (Müller, Felbrich & Blömeke, 2008, S. 259), etwa durch das Aufstellen von Regeln und der Überwachung ihrer Einhaltung, die Routinisierung von Lehr-, Lernformen sowie den Einbezug von Schüler_innen in die Unterrichtsplanung. Zudem zählt zu Maßnahmen des Classroom Managements der nachträgliche Umgang mit Unter-

²⁹ In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der *Zielvorstellungen* mit dem Begriff der *Lernzielvorstellungen* ersetzt, da dieser eindeutiger auf die Art des Ziels verweist.

³⁰ Hier ist darauf zu verweisen, dass sich die Unterrichtsmethodischen Präferenzen zum Teil mit den Epistemologischen Überzeugungen überschneiden können.

richtsstörungen, in dem etwa „Strafen als Reaktion auf Unterrichtsstörungen diskutiert werden“ (Müller, Felbrich & Blömeke, 2008, S. 259).

3. Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik³¹

„Epistemologische Überzeugungen beziehen sich auf die Struktur und Genese von Wissen“ (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008a, S. 219). Davon ausgehend betrachten die Autor_innen auch mathematische Epistemologische Überzeugungen unter den zwei Perspektiven der Struktur und der Genese.

Zur strukturellen Perspektive verweisen sie auf eine Studie von Grigutsch, Raatz und Törner (1998), welche bei deutschen Mathematiklehrer_innen vier Formen der strukturellen Repräsentation von Mathematik identifiziert und diese als „mathematische Weltbilder“ (ebd., S. 223) bezeichne. Die Kategorien seien charakterisiert durch unterschiedliche Aussagen darüber, wie Mathematik wahrgenommen werde, z. B. als „abgeschlossenes System oder als Aktivität“ (ebd., S. 221).

Die Perspektive der Genese mathematischer Kompetenz beschreiben die Autor_innen wiederum unter zwei Gesichtspunkten. Zum einen unter dem Gesichtspunkt der Begabung: Dabei geht es um die Frage, ob mathematische Fähigkeiten erlernbar seien oder auf Begabungen zurückgehen. Zum anderen unter dem Gesichtspunkt des Erlernens: Dabei geht es um die Frage, welche Prinzipien für das Erlernen der Mathematik gelten, eher Prinzipien der Transmission oder eher solche der Konstruktion (vgl. ebd.).

4. Selbstbezogene Überzeugungen der Mathematiklehrkräfte

Selbstbezogene Überzeugungen enthalten Vorstellungen, die die Lehrpersonen über ihre eigene Person in Hinsicht auf ihren (angestrebten) Beruf besitzen. Dies sind zum einen Selbstwirksamkeitserwartungen, d. h. „Überzeugungen von Lehrern [und Lehrerinnen], schwierige Anforderungen ihres Berufslebens auch unter widrigen Bedingungen erfolgreich zu meistern“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40). Zum anderen betreffen sie die Berufsmotivation, also Gründe für die Wahl des Lehrerberufes.

Diese Überzeugungsklasse wird in der Studie MT21 zwar genannt, aber nicht weiter erläutert. Zudem wird sie im Gegensatz zu den zuvor genannten Klassen in der

³¹ Die Anschlussuntersuchung zu MT21 mit Namen TEDS-M beschränkt sich nur noch auf diese Klasse von Überzeugungen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010).

vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt, sondern - wenn überhaupt - nur als Randerscheinung in die Ergebnisse eingebunden.

Ein ähnlicher, aber auf alle Unterrichtsfächer bezogener und mit weiteren Themen versehener Klassifikationsvorschlag findet sich in dem schon erwähnten Aufsatz von Reusser, Pauli und Elmer (2011) aus dem Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Dort werden in einer Art Meta-Analyse wissenschaftliche Arbeiten zu Berufsbezogenen Überzeugungen zusammengefasst und thematisch sortiert. Die Autor_innen stellen drei Gegenstandsbereiche auf:

1. Epistemologische Überzeugungen

Diese Überzeugungen beziehen Reusser et al. (2011) etwas allgemeiner als Blömeke et al. (2008) auf das Wesen und die Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien. Der Forschungsschwerpunkt, den sie im Zusammenhang mit Epistemologischen Überzeugungen in der Literatur identifizieren, liegt jedoch auf Überzeugungen über die Prozesse des Lehrens und Lernens der Fächer und Gegenstände. Dabei stehe oftmals der „Kontrast zwischen konstruktivistischen und rezeptiv-transmissiven lerntheoretischen Überzeugungen der Lehrkräfte“ (S. 486) im Zentrum der Forschungsprojekte.

2. Personenbezogene Überzeugungen

Diese Überzeugungen betreffen die Wahrnehmung der Lehrkräfte, sowohl auf die eigene Person, als auch auf die Schüler_innen bezogen. Unter schülerbezogenen Lehrerüberzeugungen subsumieren Reusser et al. (2011) Arbeiten zu impliziten Persönlichkeitstheorien, zu Schülerkategorisierungen und zu Erwartungseffekten, z. B. sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Bezüglich lehrer- bzw. selbstbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte nennen sie beispielsweise die Wahrnehmung der Lehrerrolle (sowohl auf die eigene Person bezogen als auch im Allgemeinen) sowie Überzeugungen über die Lehrerbildung. Des Weiteren geben sie als Schwerpunkt vieler Untersuchungen Selbstwirksamkeitserwartungen mit deren Effekten auf Unterrichtsqualität, Weiterbildungsverhalten und Unterrichtswirkungen an. Schließlich erwähnen sie auch die Arbeiten, die sich mit Wertbindungen und dem Berufsethos beschäftigen.

3. Kontextbezogene Überzeugungen

Hier geht es um Überzeugungen, die sich auf verschiedene Merkmale des einzel-schulischen, aber auch gesellschaftlichen Kontextes beziehen, etwa solche über „Ziele, Aufgaben und Funktionen der Schule sowie über den Stellenwert von Kindheit und Jugend, Bildung, Schule und Lehrerberuf in der Gesellschaft, beispielsweise über Heterogenität und Chancengleichheit“ (Reusser et al., 2011, S. 487 unter Bezugnahme auf Fend, 1998, 2008; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006).

Wie schon erwähnt wird in der vorliegenden Untersuchung die zweitgenannte Klassifikation zur Systematisierung der in den Interviews ermittelten Überzeugungen verwendet. Die Wahl fällt auf diese Klassifikation, da sie die ausführlichste und am besten strukturierte Unterteilung darstellt und sich zudem an gängigen Ausdifferenzierungen der Fachliteratur orientiert. Zur Einordnung der Überzeugungen in die entsprechenden Klassen wird im Gegensatz zu den Forscher_innen aus MT21 nicht nur das Fach Mathematik, sondern alle Unterrichtsfächer berücksichtigt. Die Überzeugungsklasse der Selbstbezogenen Überzeugungen wird gleichwohl ausgrenzt, da sie in den aktuellen Modellen zur Lehrerkompetenz den Kompetenzbereichen der Motivationalen Orientierungen und den Selbstregulativen Fähigkeiten zugeschrieben wird und nicht dem Bereich der Überzeugungen (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

2.4.3 Entstehungsprozesse von Lehrerüberzeugungen

Zur Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen gibt es in der Fachliteratur viele Aussagen aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven, die aufgrund dürftiger und zudem veralteter empirischer Annäherungen jedoch überwiegend als Vorschläge verstanden werden können. Diese sollen nun zusammengetragen und systematisiert werden. Dabei orientiert sich der Aufbau des Unterkapitels überwiegend an dem Klassifizierungsmodell der Studie MT21 von Blömeke et al. (2008) (vgl. Kapitel 2.4.2) und stellt sich wie folgt dar: Die Überzeugungsklassen werden in die Bereiche der *Schul-, Professions- und Unterrichtsbezogene Überzeugungen* einerseits, sowie *Epistemologische Überzeugungen* andererseits unterteilt und jeweils bezüglich ihrer Entstehung erörtert. Diese Aufteilung liegt darin begründet, dass Epistemologische Überzeugungen im Gegensatz zu den Schul-, Professions- und Unterrichtsbezogenen Überzeugungen einen konzeptuellen Sonderfall der Berufsbezogenen Überzeugungen darstellen, da sie aus eigenen Forschungstraditionen

stammen³². Am Ende des Unterkapitels erfolgt eine Zusammenfassung und Strukturierung aller genannten Überzeugungsquellen.

2.4.3.1 Entstehung Schul-, Professions- und Unterrichtsbezogener Überzeugungen

Pajares (1992) betrachtet die Entstehung von Überzeugungen als Lernprozesse im Rahmen der Sozialisation. Um diese Perspektive zu erläutern, zitiert er beispielsweise Van Fleet (1979), der die Entstehung als Teil der kulturellen Übertragung betrachtet. Die kulturelle Übertragung bestehe in Anlehnung an Herskovits (1951, 1957) aus den drei Komponenten Enkulturation, Erziehung und (Schul-) Bildung. Enkulturation enthalte beiläufige Lernprozesse durch Assimilation, Beobachtung, Teilnahme und Imitation aller kulturellen Elemente des Umfeldes. Erziehung sei zielgerichtetes formelles oder informelles Lernen, welches auf Verhaltensweisen nach kulturellen Anforderungen abziele. (Schul-) Bildung hingegen sei der spezifische Prozess des Unterrichts und Lernens außerhalb der Wohnstätte (vgl. nach Pajares, 1992). Gemäß diesen drei Übertragungsformen betrachtet Pajares (1992) Überzeugungen als erlernbar.

Diese sozialisatorische Perspektive ermöglicht durch die Fokussierung einer gesellschaftlichen „Makro-Ebene“ (Esser, 1999, S. 112f.) einen umfassenden Blick auf die Überzeugungsentstehung. Gleichzeitig birgt sie die Gefahr, dass Entstehungsbedingungen auf einer „Meso- oder Mikroebene“ (ebd.), d. h. auf der Ebene einzelner Akteursgruppen bzw. Organisationen sowie des einzelnen Subjekts, vernachlässigt werden.

Einen Fokus auf die Mesoebene legen Baumert und Kunter (2006). Sie bemerken: „Zielpräferenzen [im Unterricht] scheinen auch auf überindividueller Ebene in der Kultur von Fächern und Lehrerbildungstraditionen institutionalisiert zu sein“ (S. 501). In ihrer an die TIMSS gekoppelte Videostudie legen sie beachtliche Diskrepanzen in den Hauptzielen des Mathematikunterrichts zwischen japanischen, US-amerikanischen und deutschen Lehrkräften offen. Die gefundenen Unterschiede in den Unterrichtszielen erklären sich die Autor_innen mit unterschiedlichen mathematikdidaktischen Theoriekulturen, d. h., zur Erklärung der Diskrepanzen greifen sie nicht auf die übergeordneten Prozesse der Sozialisation in eine Kultur zurück, sondern eine Ebene tiefer auf die Sozialisation in Fach- und Organisationskulturen in der Lehrerbildung (vgl. ebd.).

Die Mehrheit der Erklärungsansätze für die Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen befindet sich auf der Mikroebene, also auf der Ebene des

³² Das Konzept der Epistemologischen Überzeugungen entstammt ursprünglich der Kognitionspsychologie (vgl. Rolka, 2006), wurde aber auch für Fragestellungen der Lehrerforschung adaptiert (z. B. von Blömeke et al., 2008, 2010; Hofer & Pintrich, 1997 ; Kunter et al., 2011 ; Leder, Pehkonen & Törner, 2002).

einzelnen Subjekts und dessen Wissen und Erfahrungen. Den Anfang macht dabei Rokeachs (1968) Modell des Überzeugungssystems (vgl. Kapitel 2.2.2), das Überzeugungen in unterschiedliche Typen einteilt und neben ihren Merkmalen auch Bedingungen ihrer Entstehung nennt. So zeigt das Modell auf, dass Überzeugungen durch persönliche Erfahrungen gebildet, von anderen Personen übernommen werden sowie auf dem eigenen Geschmack beruhen können. Rokeach (1968) erläutert die Entstehung jedoch nicht weiter und auch im Anschluss an sein Modell finden kaum Auseinandersetzungen mit diesem Thema statt. Noch zwanzig Jahre danach weist Nespor (1987) darauf hin, dass wenig Wissen über die Entstehung von Überzeugungen vorliege. Die Vermutung einer Überzeugungsentstehung durch Erfahrungen ergänzt Nespor (1987) mit Erkenntnissen aus der Gedächtnisforschung und behauptet, dass solche Überzeugungen als detaillierte episodische Strukturen im Gedächtnis vorliegen. Goodman (1988) spricht auch von Bildern aus der Vergangenheit, auf welchen aktuelle Sichtweisen aufbauen (vgl. nach Pajares, 1992). Richardson (1996) greift den Aspekt der Erfahrungen als Überzeugungsgrundlage auf und bringt ihn zum ersten Mal in eine Struktur. Dabei beschränkt sie sich thematisch auf die Überzeugungen zum Unterrichten. In ihrer Literaturrecherche identifiziert sie drei Erfahrungsbereiche, die Überzeugungen hervorbringen: Persönliche Erfahrungen, Erfahrungen mit Schule und Unterricht und Erfahrung mit Wissen. Sie versteht die Bereiche als miteinander verbunden, merkt jedoch an, dass diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung beginnen. Richardsons (1996) Erläuterung der Erfahrungsbereiche geschieht immer vor dem Hintergrund der Sozialisation in eine Gesellschaft sowie in eine Fach- und Organisationskultur, jedoch liegt der Fokus auf dem individuellen Subjekt. Im Folgenden sollen die von Richardson (1996) vorgeschlagenen Erfahrungsbereiche skizziert und wenn möglich mit Aussagen anderer Wissenschaftler_innen ergänzt werden:

1. Persönliche Erfahrungen

Zu persönlichen Erfahrungen zählt Richardson (1996, S. 105) den ethnischen und sozio-ökonomischen Hintergrund, das (soziale) Geschlecht, die geographische Verortung, die religiöse Erziehung und die eigenen Lebensentscheidungen. In diesem Zusammenhang erwähnt sie zwei Fallstudien. In der ersten Studie von Clandinin und Connelly (1991) mit einem Schulleiter stellt sich als wichtiger Aspekt der Überzeugungen das Thema der Gemeinschaft heraus. Die große Bedeutung der Gemeinschaft lässt sich dabei biographisch erklären: Der Schulleiter selbst wuchs auf einer Insel auf und übernahm dieses Modell einer eng aufeinander bezogenen

Gemeinschaft für die Zusammenarbeit in seiner Schule. In der zweiten Fallstudie von Bullough und Knowle (1991) werden Überzeugungen einer Lehrerin von gutem Unterricht auf ihre langjährige Erfahrungen als Mutter zurückgeführt. Ihre Überzeugung besteht darin, dass Unterricht einen erzieherischen Schwerpunkt besitzen sollte.

2. Erfahrungen mit Schule und Unterricht

Dieser Erfahrungsbereich bezieht sich auf die eigene Schulzeit, d. h., Überzeugungen werden durch die eigenen Erfahrungen als Schüler_in geprägt (vgl. Richardson, 1996). Die Recherchen von Chong, Wong und Lang (2005) kommen zu dem Ergebnis, dass „additional research supports the view that teacher beliefs may develop as a result of years spent as a student watching and participating in classroom interactions“³³ (S. 4). Als Erklärung gibt Lortie (1975) schon in den 70er Jahren an, dass jeder Mensch, der eine Schullaufbahn absolviert habe, über Jahre hinweg die eigenen Lehrkräfte beobachtet und dadurch eigene Überzeugungen von effektiven Lehrpersonen und einem angemessenen Schülerverhalten gebildet habe (vgl. nach Chong, Wong & Lang, 2005). Eine Ergänzung zu den schulischen Erfahrungen findet sich bei Park und Ertmer (2007). Sie stellen fest, dass auch die Methoden, nach welchen angehende Lehrer_innen in ihrer Lehrerausbildung unterrichtet werden, sich auf ihre Überzeugungsbildung auswirken. Dies belegt ihre Studie mit Studierenden des Lehramtes, welche einen Kurs besuchen, der in einer problembasierten Lernumgebung stattfindet. Sie finden heraus, dass die Teilnehmer_innen der Untersuchung auch für den eigenen Unterricht schülerzentrierte Methoden einzuführen beabsichtigen. Diese Erkenntnis zeigt, dass sowohl die Lernerfahrungen an der Schule als auch diejenigen an der Ausbildungsinstitution für die Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrperson ausschlaggebend sind. Park und Ertmer (2007) erklären dies mit der Reflexion, die die Studierenden am Ende des Kurses vornehmen, wodurch sie die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen mit den aktuellen Vorstellungen von Unterricht zu verbinden.

³³ Dabei berufen sie sich auf die Arbeiten von Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick & Parker, 1989; Gunstone, 1989; Joram & Gabriele, 1998; Mertz & McNeely, 1991.

3. Erfahrung mit Wissen

Mit Blick auf die Lehrerbildung erwähnt Richardson (1996) Erfahrungen mit dem Fachwissen der Schulfächer und dem pädagogischen Wissen. Einschränkend werde dem pädagogischen Wissen jedoch im Verhältnis zu den persönlichen Erfahrungen und den Erfahrungen als Schüler_in allerdings nur eine geringe Einflussnahme eingeräumt. Biographische Untersuchungen zeigen, dass die eigenen Erfahrungen eine größere Rolle als das Wissen einer Person spielen (vgl. Richardson, 1996). Ein gewisser Anteil an Einfluss bleibe jedoch bestehen. In einer vergleichenden Studie mit Lehrer_innen tritt beispielsweise ein Unterschied zwischen Englisch-Lehrer_innen mit einer pädagogischen Zusatzzertifizierung und solchen ohne dieses Zertifikat hervor. Die Gruppe ohne Zusatzausbildung betrachtet die Lehrperson als Obrigkeit in der Interpretation von Literatur, während die zertifizierte Gruppe eine konstruktivistischere Sichtweise einnimmt. Richardson (1996) verweist hier auf manche Autoren, die einen Einfluss des pädagogischen Wissens mit einer Zeitverzögerung vermuten, also dass sich die Lehrer_innen erst nach einigen Jahren darauf zurückbesinnen, was sie in der Lehrerausbildung gelernt haben³⁴.

Neben den von Richardson (1996) postulierten und von anderen Wissenschaftler_innen ergänzten Erfahrungsbereichen werden Praxiserfahrungen in der Ausbildungszeit als maßgeblich für die Entstehung Unterrichtsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen betrachtet. Fang (1996) rezipiert in ihrem Forschungsüberblick die Relevanz von Unterrichtserfahrungen in der Ausbildung. Dort stellt sie heraus, dass ihre Qualität und das Maß entsprechender Reflexionen ausschlaggebend für die Überzeugungsentstehung seien. Unter Bezugnahme auf Russell, O'Dwyer, Bebell und Miranda (2004) betonen Park und Ertmer (2007) zudem, dass ein wichtiger Faktor dabei die Zeit sei, die zur praktischen Einübung neuer Lehrmethoden zur Verfügung steht. Eine Einführung neuer Lehrmethoden ohne genügend Zeit, diese in der Praxis einzuüben, veranlasse angehende Lehrer_innen, auf traditionelle Methoden zurückzugreifen, was einen Hinweis darauf gibt, dass die entsprechenden Überzeugungen nicht aufgenommen wurden.

Sowohl bei Fang (1996) als auch bei Park und Ertmer (2007) zeichnet sich eine neue Sichtweise auf die Überzeugungsentstehung ab, indem der Aspekt der Reflexion der eige-

³⁴ Solche Studien können jedoch kritisch betrachtet werden, weil in ihnen streng genommen nicht Wissen erfasst wird, sondern Zertifikate/Abschlüsse, die „distale Maße“ darstellen.

nen Lern- und Lehrerfahrungen in den Vordergrund gestellt wird. Dies lässt eine konstruktivistischere Sichtweise vermuten als bei den anderen Autor_innen, die die Überzeugungsentstehung als eher rezeptive Aufnahme von Informationen aus unterschiedlichen Quellen bzw. Erfahrungen beschreiben. Nähere Erläuterungen zu dieser Perspektive finden sich jedoch weder bei Fang (1996) noch bei Park und Ertmer (2007).

2.4.3.2 Entstehung Epistemologischer Überzeugungen

Die Ergebnisse der ersten kognitionspsychologischen Arbeiten nach Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (1950) beschreiben die Entstehung Epistemologischer Überzeugungen in Form von Stufenmodellen (Perry, 1970; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Baxter Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994). Demnach durchläuft eine Person verschiedene Stufen der kognitiven Entwicklung. Die Entstehung Epistemologischer Überzeugungen wird somit als Prozess verstanden, in dem hierarchisch geordnete Entwicklungsstufen nacheinander durchlaufen werden. Kritik an solchen Entwicklungsmodellen kommt erstmals durch Schommer (1990) auf, die Epistemologische Überzeugungen als mehr oder weniger voneinander unabhängige Dimensionen betrachtet. Zusätzlich zu dieser Annahme finden sich ähnliche Einschätzungen, die von Epistemologischen Überzeugungen als Netzwerk ausgehen, dessen Bestandteile miteinander verbunden sind (Aguirre & Speer, 1999; Green, 1971; Hammer & Elby, 2002). Als mögliche Einflussfaktoren Epistemologischer Überzeugungen werden kulturelle Hintergründe genannt. Kulturspezifische Unterschiede können vor allem zwischen westlichen und östlichen Gesellschaften gefunden werden. Sie zeigen sich in Überzeugungen zur Rolle von Autoritäten, zur Struktur des Wissens und zum Wissenserwerb (Lee, 1995; Qian & Pan, 2002; Tasaki, 2001; Youn, 2000). Ergänzend zum kulturellen Hintergrund wird auch der Prozess der Enkulturation in eine akademische Disziplin genannt. Hofer und Pintrich (1997) formulieren in Anlehnung an Lave (1988), Lave und Wenger (1991) sowie Schoenfeld (1988) dazu Folgendes:

The notion that the role of the student is to become part of a community of practice has fostered a reconceptualization of schooling as a cognitive apprenticeship in which students are socialized to the values and beliefs of the academic enterprise. Enculturation to the discipline, however, may go away when the beliefs that are situated in the classroom are not those that facilitate further learning or interests in the discipline, as has been noted as commonplace in the field of mathematics. (S.124)

Darüber hinaus geht Schommer (1990) davon aus, dass eine direkte Vermittlung der Epistemologischen Überzeugungen durch die Lehrperson möglich ist. Sie schreibt der Lehrperson die Möglichkeit zu, „gute“ Überzeugungen weiterzugeben, indem sie die Schüler_innen darüber informiert, dass etwa Wissen eine komplexe Struktur hat oder dass es mehr als eine richtige Antwort gibt.

Als weiteren Prädiktoren für die Entstehung Epistemologischer Überzeugungen benennt Schommer (1998) das Alter der Person. Je älter die Proband_innen ihrer Untersuchung sind, desto weniger sind sie davon überzeugt, dass Lernen eine angeborene Fähigkeit sei. Auch die Bildung der Person wird in derselben Untersuchung als Prädiktor für ihre Überzeugungen zu Struktur und die Stabilität des Wissens ermittelt. Mit höherer Bildung steigt die Neigung der Proband_innen, Wissen als unsicher und komplex zu charakterisieren. Ähnliche Ergebnisse erhält auch Kuhn (1991) in ihrer Untersuchung zum kritischen Denken und Argumentieren. Geschlechtsspezifische Differenzen lassen sich zudem schon aus den ersten Modellen zu Epistemologischen Überzeugungen erschließen (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberg & Tarule, 1986; Perry, 1970). Empirische Nachweise zu geschlechtsspezifischen Unterschieden gibt es bezüglich der Stabilität des Wissens und der Rolle von Autoritäten (Hofer, 2000).

Die Entstehung Epistemologischer Überzeugungen, wie sie hier dargestellt wird, zeigt durch die kulturspezifischen Unterschiede den Blickwinkel der Makroebene. Zudem findet sich die Mesoebene wieder, also die Sozialisation in Fach- und Organisationskulturen, indem auch auf die Enkulturationen in akademische Disziplinen und die Wissensvermittlung durch Autoritäten (z. B. Lehrpersonen) hingewiesen wird. Auf der Ebene des einzelnen Subjekts werden nicht zuletzt die persönlichen Erfahrungen genannt, die durch das Alter, die Bildung und das Geschlecht determiniert sind.

2.4.3.3 Zusammenfassung der Entstehungsprozesse von Lehrerüberzeugungen

Zusammenfassend kann die Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Einflüsse sind auf allen oben ausgeführten Ebenen beschreibbar. Aus der Perspektive der Makroebene der Gesellschaft ist die Sozialisation bzw. kulturelle Übertragung, bestehend aus Enkulturation, Erziehung und Bildung ausschlaggebend für die Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen. Auf einer Mesoebene liegt der Schwerpunkt auf der institutionell geregelten Eingliederung in Fach- und Organisationskulturen bzw. auf der Enkulturation in akademische Disziplinen. Auf der Mikroebene, d. h. der Ebene des einzelnen Subjekts, sind unterschiedliche Formen von Erfahrungen, das Wissen sowie soziodemographische Hintergründe der Person ausschlaggebend. Diese Ebene wird in der Teacher-Beliefs-Forschung am ausführlichsten beschrieben. Danach werden a) persönliche Erfahrungen im privaten Umfeld, b) Lernerfahrungen in der eigenen Schulzeit und in der Lehrerausbildung, c) Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung, d) die Vermittlung von Überzeugungen anderer Personen und e) berufsbezogenes Wissen als entscheidend für die Entstehung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen betrachtet. Persönliche Erfahrungen im privaten Umfeld beziehen sich auf ethische und soziale Hintergründe, das (soziale) Geschlecht, die geographische Verortung, die religiöse Erziehung, eigene Lebensentscheidungen und den persönlichen Geschmack der Person. Lernerfahrungen in der eigenen Schulzeit und in der Lehrerausbildung betreffen die Erfahrungen, die die Personen als Schüler_innen bzw. Studierende mit Unterricht in Schule und Ausbildung machen. Dort wird beispielsweise der Reflexion der Erfahrungen eine begünstigende Rolle bei der Entstehung von Überzeugungen eingeräumt. Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung beziehen sich auf das Erleben authentischer Unterrichtssituationen als Lehrperson. Dabei sollte genügend Zeit zur Einübung und Möglichkeiten zur Reflexion zur Verfügung stehen. Berufsbezogenes Wissen wird in Fachwissen und pädagogisches Wissen unterteilt. Es kann über „externe“ Informationsquellen vermittelt werden, wie z. B. durch eine sprachliche Vermittlung von Lehrpersonen, oder durch Beobachtung anderer Personen und einer dadurch stattfindenden stellvertretenden Erfahrung. Einen Überblick über die Ebenen der Überzeugungsentstehung bietet nachstehendes Schaubild.

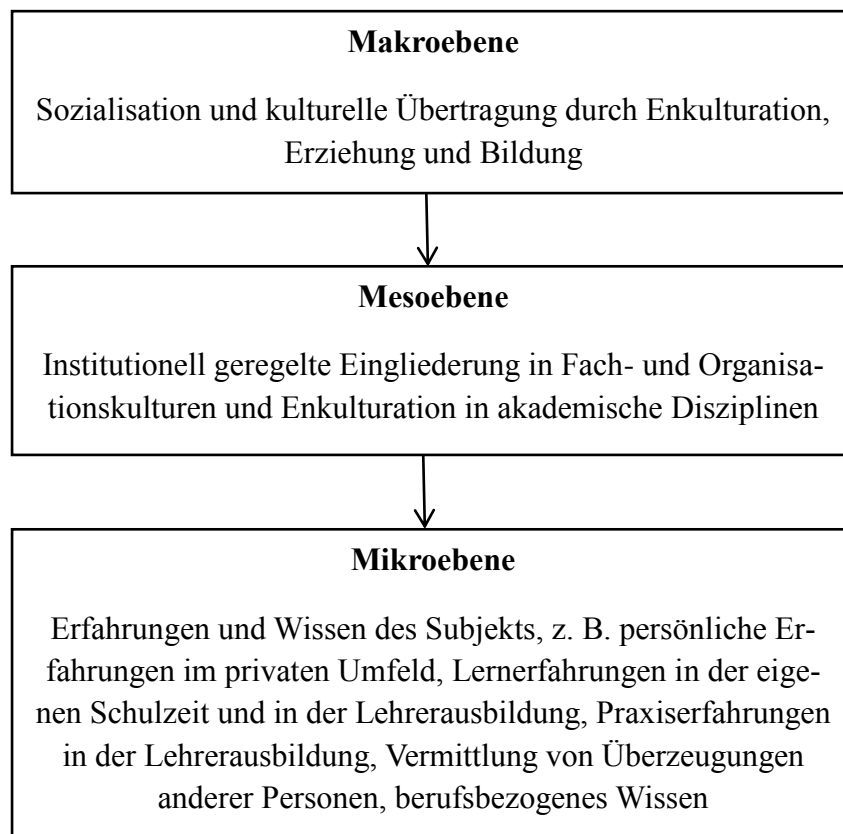


Abb. 2: Ebenen der Entstehung von Lehrerüberzeugungen

2.4.4 Veränderungsmöglichkeiten von Lehrerüberzeugungen

Eine große Kontroverse in der Erforschung von Lehrerüberzeugungen besteht in der Frage nach deren Veränderungsmöglichkeiten. In vielen Studien werden die Effekte der Lehraus- und Weiterbildung auf Überzeugungen angehender und ausübender Lehrpersonen untersucht. Die Ergebnisse sind dabei sehr komplex. Manche Aus- und Weiterbildungsprogramme bewirken Veränderungen, andere wiederum nicht, manche sprechen nur einen bestimmten Typen von Studierenden bzw. Lehrenden an, und in manchen Fällen sind einige Überzeugungen beeinflussbarer als andere (vgl. Richardson, 1996). Im Folgenden werden kontroverse Positionen zu den Änderungsmöglichkeiten vorgestellt. Begonnen wird dabei mit Argumenten und Belegen für eine Änderungsresistenz von Lehrerüberzeugungen, danach folgen Argumente und Befunde für eine Veränderbarkeit.

2.4.4.1 Positionen für eine Änderungsresistenz

In der Fachliteratur findet sich oftmals die Behauptung, Überzeugungen seien grundsätzlich veränderungsresistent. Abelson (1986) gibt an: "Beliefs are like possessions" (S. 223), und bringt damit zum Ausdruck, dass sich Überzeugungen mit Besitztümern vergleichen lassen, die man nicht gerne aufgibt. Schommer-Aikins wählt 2004 eine spezifischere Metapher und vergleicht Überzeugungen mit lieb gewordenen alten Kleidungsstücken, an die Menschen sich gewöhnt haben und an welchen sie hängen. Und auch Nespor (1987) behauptet:

Beliefs [...] are relatively static. When beliefs change, it is more likely to be a matter of a conversion or gestalt shift than the result of argumentation or a marshalling of evidence. (S. 321)

Zeichner, Tabachnick und Densmore (1987) erbringen eine empirische Bestätigung dieser Position. In ihrer Untersuchung, in welcher Videovignetten vor und nach einer Unterrichtseinheit angehender Lehrer_innen besprochen werden, verzeichnen sie keine Veränderungen in den Überzeugungen der Proband_innen. Kagan findet in ihren Studien (veröffentlicht zwischen 1987 und 1991, zusammengefasst 1992) sogar heraus, dass angehende Lehrer_innen während ihrer Ausbildung ihre Berufsbezogenen Überzeugungen nicht ändern, sondern vielmehr noch verstärken. Eine Erklärung für dieses Ergebnis könnte mit Nisbett und Ross (1980) die Anwendung von Strategien zur Beibehaltung bestehender Überzeugungen sein. Danach versuchen Personen, widersprüchliche Aussagen so umzu- deuten, dass sie mit den eigenen Überzeugungen übereinstimmen. Dazu verwenden sie vielfältige kognitive Tricks, um Widersprüche in Zustimmungen umzuinterpretieren. Wenn Überzeugungen einmal gebildet seien, bauen sich die Betroffenen Argumente und Erklärungen zu verschiedenen Aspekten der Überzeugungen auf, welche sowohl korrekt als auch frei erfunden sein können und verwenden diese zu ihrer Verteidigung. Eine empirische Bestätigung dieser Annahme findet sich bei Schommer (1990), die anhand zweier Experimente zu Epistemologischen Überzeugungen von Studierenden zu dem Schluss gelangt, dass bestehende Überzeugungen eingehende Informationen verzerren können, damit diese miteinander konform bleiben, sodass keine Änderung von Überzeugungen vonnöten ist. Letztendlich können Überzeugungen sogar in selbsterfüllende Prophezeiung münden, indem der Wahrnehmungsfokus auf den Dingen liegt, die die eigenen Überzeugungen stützen, so Schommer (1990).

Erklärungen für Änderungsresistenzen lassen sich auch aus der Idee der Zentralität von Überzeugungen nach Rokeach (1968) und Green (1971) ableiten (vgl. Kapitel 2.2.2). Rokeach (1968) geht davon aus, Überzeugungen seien umso resistenter gegenüber Veränderungen, je zentraler ihre Position im Überzeugungssystem sei. Ertmer (2005) vermutet, dass eine stärkere Resistenz mit einer größeren Nähe zur eigenen Identität einhergehe. Ergänzend dazu könnte von einer hohen psychologischen Wertigkeit der änderungsresistenten Überzeugungen ausgegangen werden. Reusser et al. (2011) gehen davon aus, dass „insbesondere tief sitzende Überzeugungen als psychologische Filter und Barrieren wirken, die sich nur gegen Widerstände, Druck und Krisen verändern lassen“ (S. 481). Dabei verweisen sie unter Bezugnahme auf Lortie (1975) darauf, dass zentrale Überzeugungen dadurch aufgebaut werden, dass Lehrer_innen in ihrer eigenen Schulzeit jahrelang durch Beobachtung gelernt haben, wie Lernen und Unterrichten funktioniert (vgl. Reusser et al., 2011). Pajares (1992) bezeichnet angehende Lehrpersonen sogar als „insiders“ (S. 323), welche ihre Situation nicht erst neu definieren müssen. Für Insiders sei eine Änderung der Überzeugungen mit viel Anstrengung verbunden und könnte sogar als Bedrohung empfunden werden. Die Tendenz zur Änderungsresistenz von Überzeugungen wird auch als Ursache für unzureichende Umsetzungen von Reformen im Bildungssystem gesehen (vgl. u.a. Oelkers & Reusser, 2008; Philipp, 2007; Richardson & Placier, 2001). „Große Übereinstimmung besteht darüber, dass Innovationen und Reformen von Lehrkräften nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu deren zentralen berufsbezogenen Überzeugungen besteht“ (Reusser et al., 2011, S. 488³⁵).

2.4.4.2 Positionen für eine Veränderbarkeit

Trotz oder möglicherweise wegen dieser vielmals betonten Änderungsresistenz von Überzeugungen gibt es eine Vielzahl von Autor_innen, die sich mit Möglichkeiten ihrer Veränderbarkeit beschäftigen. Auch in der vorliegenden Untersuchung wird eine Veränderbarkeit unterstellt und nach dafür günstigen Bedingungen geforscht.

Hollingsworth (1989) konfrontiert beispielsweise Studierende mit Lehrer_innen gegensätzlicher Überzeugungen und kann nach dieser diskursiven Auseinandersetzung mit divergierenden Überzeugungen Veränderungen in den Überzeugungen der Studierenden nachweisen. Barnett und Sather (1992) veranlassen eine Diskussion in einer Gruppe von Leh-

³⁵ unter Bezugnahme auf Forgasz & Leder, 2008; Gess-Newsome, 1999; Pajares, 1992; Philipp, 2007; Richardson & Placier, 2001.

rer_innen, in welcher über die eigenen Überzeugungen gesprochen wird. Sechzehn der zwanzig Teilnehmer_innen ändern dabei ihre Überzeugungen in eine konstruktivistischere Richtung. Auch in der Studie MT21 kann gezeigt werden, dass „sich professionelle Überzeugungen angehender Lehrkräfte im Laufe der deutschen Lehrerausbildung substantiell verändern“ (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008b, S. 323). Die Proband_innen weisen je nach Zeitpunkt der Lehrerausbildung unterschiedliche Überzeugungen auf. Je weiter fortgeschritten die Ausbildung ist, desto eher vertreten die angehenden Lehrpersonen konstruktionsorientierte und weniger transmissionsorientierte Überzeugungen. Zudem sind sie „eher bereit eigenaktives Lernen zu fördern, ihre Rolle als eine Moderatorfunktion zu interpretieren, Fehler als Lerngelegenheiten anzusehen und Medien im Unterricht einzusetzen, während sie traditionell-direktiver Instruktion distanzierter“ (ebd., S. 324) gegenüberstehen.

Rokeach (1968) gibt an, dass sich zentrale Überzeugungen auf den Rest des Überzeugungssystems auswirken können. Danach müsste die Änderung bei einer zentralen Überzeugung ansetzen, um sich davon ausgehend auf die peripheren Überzeugungen zu übertragen. Nach Greens (1971) Modell müssten möglichst viele Überzeugungen logisch miteinander verbunden sein, damit sich eine Überzeugung auf eine andere überträgt. Empirisch zeigt sich in einigen (wenngleich noch wenigen) Untersuchungen, dass Überzeugungen Zusammenhänge aufweisen können. Die besondere Stellung zentraler Überzeugungen wird dabei zwar nicht nachgewiesen; was jedoch bestätigt wird, ist eine (logische) Übertragung von Überzeugungen eines Bereiches auf andere Überzeugungen eines anderen Bereiches. Richardson (1996) erwähnt dazu eine Studie, die die Übertragung mathematikbezogener Überzeugungen auf andere Fächer, wie zum Beispiel Naturwissenschaften und Sprachen nachweist. Und auch in der Studie TEDS-M kann eine Übertragung Epistemologischer Überzeugungen zum Fach Mathematik auf Überzeugungen zur Vermittlung von Mathematik nachgewiesen werden (vgl. Blömeke, 2012).

Erklärungen zu möglichen Veränderungen von Lehrerüberzeugungen setzen äquivalent zu den oben erläuterten Entstehungsprozessen auf den drei Ebenen Makro-, Meso- und Mikroebene an. Die Makroebene geht von sozialisationsbedingten Änderungen aus, die Mesoebene konzentriert sich auf institutionelle Kontextfaktoren und die Mikroebene stellt das Subjekt mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen in den Mittelpunkt.

Der Zugang auf der Makroebene greift auf die Entwicklungstheorie von Jean Piaget (1896-1980) zurück. Posner, Strike und Hewson (1982) und Kuhn (1970) verweisen dabei auf Piagets Prozesse der Assimilation und Akkommodation, welche die kognitive Anpassung

des Menschen an seine Umwelt beschreiben. Die Assimilation als Zuordnung einer Wahrnehmung in ein vorhandenes Wahrnehmungsschema verstehen sie, angewandt auf Überzeugungen, als Aufnahme neuer Informationen in bestehende Überzeugungen. Die Akkommodation als Anpassung der inneren Welt durch Schaffen eines neuen Wahrnehmungsschemas betrachten sie als Reorganisation oder Erneuerung bestehender Überzeugungsbestände. Beide Prozesse führen zu einer Überzeugungsänderung, wobei die Akkommodation die radikalere der beiden darstelle, da Menschen erst dann bestehende Überzeugungen verändern, wenn sie mit ihnen unzufrieden seien und die zu übernehmenden Überzeugungen verständlich und plausibel erscheinen.

Die Perspektive der Mesoebene verweist auf den Einfluss institutioneller Kontextfaktoren (vgl. Ertmer, 2005). Dies seien neben dem Kollegium auch formelle und informelle Normen, Regeln und Prozeduren. Ertmer und Ottenbreit-Leftwich (2010) betrachten die Schulkultur als ausschlaggebend für die Veränderung der Überzeugungen, da (angehende) Lehrer_innen dem Druck der Schule, der Kolleg_innen und der Eltern Stand halten müssen. Im Bereich der Lehrerausbildung weisen Steinmann und Oser (2012) nach, dass auch die Überzeugungen der Lehrerausbildenden einen modifizierenden Einfluss auf die Überzeugungen der Studierenden ausüben können. Sie überprüfen unter Rückgriff auf die Daten aus TEDS-M und einer Zusatzerhebung, inwiefern sich Zusammenhänge zwischen den Epistemologischen Überzeugungen der Dozierenden und ihrer Studierenden aufweisen lassen. Dabei zeigt sich, dass die Überzeugungen der Mathematik- und Mathematikdidaktik-Dozierenden von den Studierenden übernommen werden. Die Autor_innen weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, dass die Effekte klein seien und zudem „erst eine Interventionsstudie im Längsschnitt aufzeigen [kann], unter welchen Wirkfaktoren sich die Beliefs der angehenden Lehrpersonen in welcher Ausprägung verändern“ (S. 456).

Die auch hier am ausführlichsten untersuchte Mikroebene spricht viele Faktoren an, die individuell für Änderungen im Überzeugungssystem verantwortlich sein können. Diese belaufen sich auf a) die Erfahrung der Person, b) das Wissen der Person, c) ein mögliches Auftreten kognitiver Dissonanzsituationen, d) ein mögliches Vorhandensein affektiver Involviertheit und e) die Notwendigkeit einer Kompatibilität der neuen mit bestehenden Überzeugungen.

Die Änderungsgrundlage der *Erfahrung* von Menschen wird von Ertmer (2005) herausgestellt. Ausgehend von Rokeachs (1968) Modell vermutet sie, dass sowohl selbst erlebte als auch stellvertretende Erfahrungen eine Überzeugungsänderung veranlassen können. Eigene Erfahrungen als Lehrperson zeigen, wie bestimmte Unterrichtsformen erfolgreich (oder

auch erfolglos) umgesetzt werden können und veranlassen so ein Überdenken bestehender Überzeugungen und schließlich auch eine entsprechende Veränderung (vgl. Ertmer, 2005). Die Wirkung stellvertretender Erfahrungen auf bestehende Überzeugungen begründet sie unter Bezugnahme auf Schunk (2000) damit, dass die Beobachtung anderer Personen sowohl eine informative als auch eine motivationale Funktion einnehmen kann, denn Vorbilder können erstens Informationen darüber liefern, wie bestimmte Strategien im Klassenzimmer verwirklicht werden und zweitens zeigen, dass diese erfolgreich einsetzbar sind. Dadurch könne ein Vertrauen in diese Verhaltensweisen entstehen. Ertmer (2005) weist zudem darauf hin, dass diese Vorbilder nicht ausschließlich direkt beobachtet werden müssen. Auch eine vermittelte Beobachtung über elektronische Medien sei ausreichend, um eine Überzeugungsänderung hervorzurufen. Eine andere Form der persönlichen Erfahrung wird von Roscoe und Sriraman (2011) untersucht. In ihrer Studie nehmen angehende Grundschullehrkräfte an einem Kurs teil, welcher „informal mathematics activity“ (S. 604) vorsieht, d. h. die Studierenden werden selbst in die Situation versetzt, auf eine kreative und forschende Weise mathematisches Wissen zu erwerben. Um die Auswirkungen dieser Lernaktivität auf ihre Überzeugungen zu erfassen, werden sowohl Fragebögen eingesetzt als auch eine schriftliche Reflexion der Proband_innen veranlasst. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Überzeugungen der untersuchten Personen eine Veränderung erfahren. Der Großteil der Studierenden zeigt nach dem Kurs eine höhere Zustimmung zum Einsatz kreativer und forschender Aktivitäten im Unterricht als vor dem Kurs. Betrachtet man die Datenerhebung der Untersuchung, ist jedoch zu vermuten, dass nicht nur die Erfahrung selbst die Veränderung veranlasst hat, sondern möglicherweise auch die Reflexion über die gemachte Erfahrung. Zudem ist einschränkend darauf hinzuweisen, dass die Zustimmung der Proband_innen je nach Unterrichtsaktivität unterschiedlich ausfällt. Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass möglicherweise nur diejenigen Überzeugungen verändert wurden, die weniger zentral liegen, oder aber, dass nur diejenigen Informationen in das Überzeugungssystem aufgenommen wurden, die mit den bestehenden Überzeugungen ohnehin kompatibel sind und diese mehr ergänzen als verändern. Eine weitere Erklärung wäre, dass die Überzeugungen domänenspezifisch unterschiedlich ausfallen, wenn die Unterrichtsaktivitäten als Domäne interpretiert werden.

Eine entscheidende Rolle spielen nach Ertmer und Ottenbreit-Leftwich (2010) ergänzend zu den Erfahrungen der (angehenden) Lehrpersonen etwa das eigene *Wissen*. Je besser sie bestimmte Unterrichtsformen, die Nutzung von speziellen Unterrichtsmaterialien usw. kennen, umso wahrscheinlicher würden sie sich darin ausprobieren. Die Idee einer Über-

zeugungsänderung durch Wissenserweiterung kann (zum Teil) auch empirisch bestätigt werden. In Wilcox, Schramm, Lappan und Laniers (1991) Studie stellt sich heraus, dass sich durch Wissen bestimmte Überzeugungen ändern lassen, andere hingegen nicht. Ihr Programm ist so angelegt, dass eine Wissenserweiterung in der Didaktik des Faches Mathematik angeregt werden soll. Im Ergebnis zeigt sich, dass die durch das Programm veränderten Überzeugungen den Bereich der Natur der Mathematik betreffen, jedoch nicht den der Mathematikvermittlung, d. h. das Programm wirkt sich lediglich auf einen Bereich aus (vgl. Richardson, 1996). In der Studie TEDS-M geht mit einer Wissenserweiterung im Fachwissen und fachdidaktischen Wissen des Faches Mathematik im Laufe der Lehrerausbildung eine Veränderung der Epistemologischen Überzeugungen einher, die sich ihrerseits wiederum auf Überzeugungen zur Mathematikvermittlung auswirkt. Dieses Ergebnis wird von den Autor_innen in der Form interpretiert, dass die Epistemologischen Überzeugungen als Mediator zwischen dem Fach- und dem fachdidaktischen Wissen und den Überzeugungen zur Wissensvermittlung in Mathematik fungieren (vgl. Blömeke, 2012). Biedermann, Brühweiler und Krattenmacher (2012) untersuchen die Wirkungsweise von Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung im Fach Mathematik und können gleichwohl einen deutlichen Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen herausstellen. Dieser bezieht sich insbesondere auf die mathematikdidaktischen Lerngelegenheiten und die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. Die Autoren erklären sich diesen Zusammenhang dadurch, dass „Lernangebote im Bereich der Mathematikdidaktik explizit die Umsetzung von mathematischen Lehr-Lern-Prozessen anvisieren“ (S. 471).

Kognitive Dissonanz findet dann statt, wenn die Überzeugungen einer Person durch neue Informationen angegriffen werden. Posner et al. (1982) stellen fest, dass Menschen mit bestehenden Überzeugungen unzufrieden sein müssen, damit sich eine Änderung ergeben kann. Dies treffe dann zu, wenn bestehende Überzeugungen kritisiert werden oder neue Informationen nicht mit bestehenden Überzeugungen vereinbar seien. Ein Beispiel dazu findet sich in der Untersuchung von Kagan (1992), die feststellt, dass Weiterbildungsprogramme für Lehrer_innen nur unter der Voraussetzung erfolgreich sind, dass die Angemessenheit bestehender Überzeugungen infrage gestellt wird (vgl. nach Ertmer, 2005). Reflexion über bestehende Überzeugungen könne beispielsweise eine kognitive Dissonanz hervorrufen und dadurch eine Veränderung bestehender Überzeugungen begünstigen. „In vielfachen Untersuchungen zu Veränderungsmöglichkeiten durch Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen wird weitgehend einstimmig der „Reflexion als Voraussetzung einer bewussten Auseinandersetzung mit den oft impliziten eigenen Überzeugungen große Bedeutung

zugeschrieben“ (Reusser et al, 2011., S. 489, vgl. Barnett & Sather, 1992). Schoenfeld (2011) kommt beispielsweise nach zahlreichen Studien zur Veränderung von Lehrer- und Schülerüberzeugungen zu folgendem Schluss: „Changes in orientations are more likely to take place, and more likely to last, if they are discussed overtly and the support structures for them become part of regular teaching practice“ (S. 468), d. h., Lehrpersonen müssen sich in Diskussionen über Alternativen der eigenen Überzeugungen bewusst werden und darüber hinaus regulär über Ressourcen verfügen, die es ermöglichen, nach den entsprechenden Überzeugungen zu handeln. Auch überzeugungskonträres Handeln könne eine kognitive Dissonanz hervorrufen, wodurch bestehende Überzeugungen infrage gestellt werden. In diesem Zusammenhang erwähnt Pajares (1992) unterschiedliche Studien, die auf eine Überzeugungsänderung bei Lehrer_innen durch entsprechendes Handeln hindeuten. Guskey (1986) etwa zeigt, dass Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer_innen ihre Überzeugungen dann beeinflussen, wenn die Vorschläge der Ausbilder_innen in der Praxis ausprobiert werden und sich als erfolgreich zur Verbesserung des Schülererfolges herausstellen. Der Autor schlussfolgert daraus, dass Änderungen in den Überzeugungen Verhaltensänderungen eher folgen als vorausgehen³⁶ (vgl. nach Pajares, 1992).

Affektive Involviertheit wird von Ertmer (2005) als günstig für Überzeugungsänderungen herausgestellt. Dazu beschreibt sie eine Studie von Griffin und Ohlsson (2001), die ergibt, dass sich affektiv-basierte Überzeugungen weniger einfach verändern lassen als wissensbasierte. Die Autoren erklären sich dieses Ergebnis dadurch, dass affektiv-basierte Überzeugungen nicht auf ihnen widersprechende Informationen reagieren, weil sie keine Kohärenz zu einem konzeptuellen Bezugsrahmen aufweisen, also nicht mit dem kognitiven System verbunden sind. Erst, wenn die Informationen so verändert werden, dass sie an das affektive System angepasst werden können, können auch die entsprechenden Überzeugungen verändert werden. Angewendet auf Rokeachs (1968) Modell vermutet Ertmer (2005), dass affektiv-basierte Überzeugungen eine größere Nähe zur eigenen Identität aufweisen und dadurch eine zentralere Stellung einnehmen als wissensbasierte Überzeugungen, die weniger persönlich seien und sich deshalb an der Peripherie bewegen.

Eine *Kompatibilität* mit bestehenden Überzeugungen, d. h. eine problemlose Anknüpfung neuer Informationen mit bestehenden Überzeugungen, scheint zu bewirken, dass sich diese

³⁶ Dieser Position wird jedoch von Calderhead (1996) widersprochen. Er behauptet in Anlehnung an Richardson (1996), dass es sich bei Veränderungsprozessen immer um eine Wechselwirkung von Überzeugungen und Praxis handele und dass die professionelle Entwicklung sowohl durch eine Veränderung von Überzeugungen als auch durch eine Veränderung der Praxis veranlasst werden könne (vgl. nach Calderhead, 1996).

Informationen eher in das Überzeugungssystem einarbeiten lassen als nicht-kompatible. Beispielsweise findet Ertmer (2005) heraus, dass Lehrer_innen, deren Überzeugungen zu Lehr-, Lernmethoden konstruktivistisch geprägt sind, neue Technologien, die diese Methoden unterstützen, problemloser einsetzen, als Lehrer_innen mit traditionell geprägten Überzeugungen. Überzeugungen zur Sinnhaftigkeit der Anwendung neuer Technologien lassen sich bei ihren Untersuchungspersonen somit einfacher in das konstruktivistische Überzeugungssystem einbinden als in das traditionelle.

Die erläuterten änderungsbegünstigenden Bedingungen werden freilich nicht als getrennt betrachtet, vielmehr findet sich häufig eine Kombination. Pajares (1992) verweist beispielsweise darauf, dass eine hohe Anzahl an Bedingungen gegeben sein muss, bevor Studierende ihre Überzeugungen als derart unangenehm empfinden, dass eine Änderung stattfindet. Erstens müssen sie verstehen, dass die neuen Informationen eine Störung darstellen. Zweitens müssen sie der Meinung sein, dass die neuen Informationen mit bestehenden Überzeugungen abgeglichen werden müssen. Drittens müssen sie gewillt sein, die so entstandenen Inkonsistenzen zu reduzieren. Und schlussendlich müssen sich ihre Mühen einer kompatiblen Einbettung in bestehende Überzeugungen als erfolglos erweisen.

Einen Überblick über die Ebenen der Überzeugungsänderung bietet nachstehendes Schaubild:

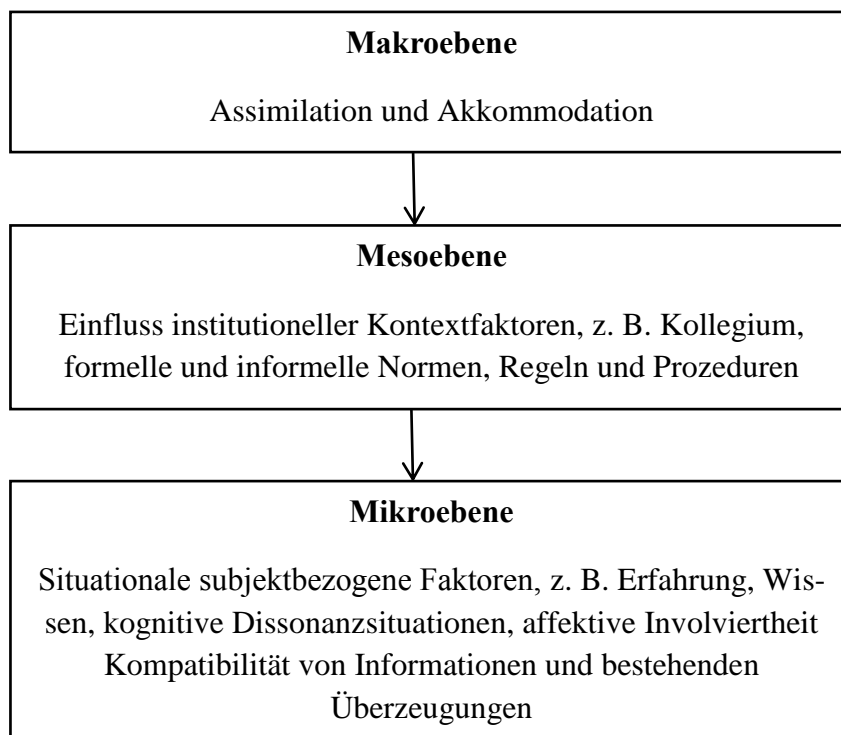


Abb. 3: Ebenen der Veränderung von Lehrerüberzeugungen

3 Erkenntnisinteresse, Methodologie und Methoden der Studie

In Kapitel 2 wurde das Thema der Überzeugungen im Allgemeinen sowie bezogen auf den Lehrerberuf auf Basis der theoretischen Fachliteratur eingeführt. Dazu wurden die Begriffe der *Überzeugungen* sowie der *Berufsbezogenen Überzeugungen* von Lehrpersonen konzeptuell und inhaltlich geklärt und gegenüber verwandten Begriffen abgegrenzt. Darüber hinaus wurden theoretische Positionen zur Entstehung und Veränderung von Lehrerüberzeugungen erörtert. Zum Thema Entstehung von Lehrerüberzeugungen zeigte sich, dass die Aussagen der Fachliteratur vornehmlich als theoretische Vorschläge zu verstehen sind, da sie auf dürftigen empirischen Daten aus überwiegend älteren Untersuchungen basieren. Zur Änderung von Lehrerüberzeugungen wurde deutlich, dass die empirischen Ergebnisse häufig konträr zueinander sind und entsprechend kontrovers diskutiert werden. Diese beiden Diskursstränge möchte die vorliegende Studie ergänzen. Es soll geklärt werden, wie und unter welchen Umständen neue Berufsbezogene Überzeugungen im Zeitraum der universitären Lehrerausbildung entstehen bzw. bestehende Überzeugungen weiterentwickelt werden. Dazu wird der Begriff der *Entwicklung* Berufsbezogener Überzeugungen gewählt, da er die Aspekte der Entstehung und der Veränderung integriert (vgl. Kapitel 2.4). Es wird ein Design entwickelt, welches die Berufsbezogenen Überzeugungen von Studierenden des Lehramtes ermitteln und auf ihre Entwicklung hin analysieren soll.

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Studie dargestellt und begründet. Nach der Erläuterung der Fragestellung wird eine methodologische Positionierung vorgenommen sowie die Datenerhebung und -auswertung beschrieben und veranschaulicht.

3.1 Erkenntnisinteresse

Das Forschungsanliegen der Dissertation besteht in der Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Dabei soll der Zeitraum der universitären Lehrerausbildung im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, ohne jedoch andere Zeiträume systematisch auszuklammern. Die befragten Personen sollen zudem ihr Lehramtsstudium an der Universität zu Köln absolviert haben, damit eine Vergleichbarkeit der universitären Rahmenbedingungen gegeben sein kann. Die Überzeugungen, die in die Untersuchung aufgenommen werden, beziehen sich auf die in Kapitel 2.4.2 erläuterten

ten Überzeugungsklassen der Schul- und Professionstheoretischen Überzeugungen (Funktion von Schule, Aufgaben von Lehrpersonen, Inhalte der Lehrerbildung), Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Fächer (Lernzielvorstellungen, Unterrichtsmethodische Präferenzen, Classroom Management) und Epistemologischen Überzeugungen (Überzeugungen zur Struktur der Fächer und Genese von Kompetenz in den Fächern). Die Studie ist dabei nicht bemüht, inhaltlich zu klären, *welche* Überzeugungen die Personen aufweisen, sondern *wie* sich diese strukturell entwickeln. Die inhaltliche Klassifizierung der Überzeugungen dient zur besseren Übersicht und einer möglichen Unterscheidung der Entwicklungsprozesse innerhalb der unterschiedlichen Überzeugungsklassen.

Im Detail soll ermittelt werden, inwieweit sich die Auseinandersetzung mit dem Lehrberuf im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen, der studienbegleitenden schulpraktischen Studien (Schulpraktika) sowie der sonstigen berufsbezogenen Beschäftigungen der Studierenden auf die Entwicklung ihrer Berufsbezogenen Überzeugungen der drei angegebenen Überzeugungsklassen auswirken. Dazu werden nachstehende untergeordnete Fragen formuliert:

1. An welchen Ausgangspunkten setzen die Entwicklungsprozesse an?
2. Was ist das zentrale Moment im Prozess der Überzeugungsentwicklung?
3. Wie lassen sich die Kontexte beschreiben, in denen Entwicklungsprozesse stattfinden, d. h.:
 - Zu welchen Zeitpunkten finden Entwicklungsprozesse statt?
 - An welchen Orten finden Entwicklungsprozesse statt?
 - Welche Personen sind an den Entwicklungsprozessen beteiligt?
 - Wie nehmen die befragten Personen an den Kontexten teil?
 - Welche (Rahmen-)Bedingungen beeinflussen die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen?
4. Welche Prozesse lassen sich als tendenziell typisch für die Entwicklung der Überzeugungen in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und deren Unterbereichen erkennen?

3.2 Methodologische Positionierung

Die vorliegende Arbeit ist im Kontext der *Grounded Theory Methodologie* zu verorten. Sie versteht sich als überwiegend explorativ, in dem Sinne, dass ihr zwar Vorannahmen aus der Theorie vorliegen, diese jedoch nur zu einem geringen Teil auf empirischen Daten basieren, die vielfach älteren Untersuchungen entlehnt oder in der Fachliteratur umstritten sind (vgl. Kapitel 2.4.3 und 2.4.4). Deshalb soll das Phänomen zunächst mit einer „künstlichen Naivität“ (Breuer, 2009, S. 56) und einem „unverbrauchten Blick des Novizen“ (ebd.) betrachtet werden. Die theoretischen Vorannahmen sollen zunächst zurückgestellt werden, um eine größtmögliche Offenheit in der Suchrichtung zu wahren. Erst im Laufe der Auswertung sollen die Annahmen als „grobe Leitlinien zur Annäherung an [den] Gegenstandsbereich“ (Kelle, 1994, S. 238) berücksichtigt werden. Diese Erkenntnislogik legt den Forschungsstil der *Grounded Theory Methodologie* (GTM³⁷) nahe, da dieser sich die erwähnte Offenheit bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung theoretischer Konzepte zu eigen macht. Mit dem Prinzip der „theoretischen Sensibilität“ betonen Mey und Mruck (2009, S. 107) in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996), dass bereits vorliegende Literatur dann hinzugezogen werden kann, wenn sie zu einem besseren Gegenstandsverständnis hilft. Zudem sollte sie erst zu einem Zeitpunkt hinzugezogen werden, wenn sich aus den Daten schon erste theoretische Aussagen ableiten lassen.

Ein weiterer Grund für die methodologische Positionierung der vorliegenden Untersuchung liegt in zwei, häufig als gegensätzlich bezeichneten Interessen, deren Einheit die GTM explizit betont. Einerseits ist sie „an subjektiven Konzeptualisierungen der Akteure unter ihren ‚natürlich-‘ lebensweltlichen Umständen interessiert und schätzt deren Begriffsbildungs- und Theorieleistungen. Andererseits nimmt [sie] [...] eine Kategorien- und Modellbildung vor, die über die lebensweltlichen Selbst/Verständnisse, die Denk-, Sortierungs- und Interpretationswelten der Feldmitglieder hinausgeht“ (Breuer, 2009, S. 51). Die Vereinigung subjektiver Darstellungen der befragten Personen mit einer überindividuellen Modell- bzw. Theoriebildung wird auch in der vorliegenden Studie verfolgt. Auf der Basis individueller Deutungen der befragten Personen soll eine überindividuelle, d. h. fallübergreifene Theorie zur Erklärung von Überzeugungsentwicklungen der Zielgruppe generiert werden.

Das dritte Argument für die methodologische Positionierung liegt im Erkenntnisinteresse der Studie. Breuer (2009) verweist darauf, dass die GTM „für eine Rahmung und Anlei-

³⁷ Im Folgenden wird stets die Abkürzung GTM verwendet.

tung von Untersuchungen [...] ‚kleiner sozialer Welten‘ und der Probleme und Sichtweisen ihrer Mitglieder [...] gut geeignet“ (S. 39) sei. Die Zielgruppe der Untersuchung - und damit angehende Lehrpersonen im Zeitraum ihrer universitären Ausbildung - befindet sich in einer eben solchen „kleinen sozialen Welt“, die sich durch eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem zukünftigen Beruf auszeichnet. Innerhalb dieser Gruppe sollen Überzeugungen zutage gefördert werden, deren Entwicklung nachvollziehbar gemacht werden soll.

Die Hauptprinzipien, die den Forschungsstil der GTM auszeichnen, finden sich in der Fachliteratur häufig unter dem Begriff der „Essentials“. Breuer (2009) trägt sie aus einem im Jahre 2004 geführten Gespräch zwischen Anselm Strauss, Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie zusammen und auch Mey und Mruck beschreiben sie in ihrem Aufsatz von 2009. Im Folgenden sollen sie genannt und erläutert werden. Zudem soll kurz kommentiert werden, inwiefern sie in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung finden konnten.

1. Die Art des Kodierens:

In der Datenauswertung „werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ (Breuer, 2009, S.41). Mey und Mruck (2009) nennen dieses Essential „Konzeptbildung statt Beschreibung“ (S. 108). Danach geschieht die Theoriebildung auf der Basis einer „Auseinandersetzung mit den Daten, die von Beginn an nicht auf eine beschreibende Ebene beschränkt bleiben soll. [...] Das technische Vorgehen bei der Datenanalyse wird als theorie-orientiertes Kodieren gefasst, bei dem gefragt wird, wofür der einzelne empirische Vorfall steht oder worauf er verweist. [...] Es geht um das Dahinterliegende, nicht um eine Wiedergabe, Zusammenfassung oder Paraphrasierung“ (ebd.). In der vorliegenden Studie wurde³⁸ dieses Prinzip insofern verfolgt, als dass die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen nicht lediglich „nacherzählt“, sondern in einen theoretischen Gehalt gebracht werden sollte, indem Zusammenhänge von Phänomenen, deren Ursachen, Bedingungen, Kontexte und Konsequenzen unter Verwendung theoretischer Kategorien erarbeitet wurden.

³⁸ Die Zeitform der Verben variiert in Abhängigkeit der Aussageintention des Textes. Allgemeine Prinzipien, Beschreibungen sowie Untersuchungsergebnisse werden im Präsens ausgedrückt, Berichterstattungen über Arbeitsschritte und Prozesse hingegen im Präteritum.

2. Theoretisches Sampling:

Dieses Essential betrifft Entscheidungen über Untersuchungspersonen, die in die Forschungsarbeit einbezogen werden sollen. Die Entscheidungen werden in der GTM „konsekutiv in Abhängigkeit vom jeweiligen Stand der eigenen Erkenntnis- und Theorieentwicklung“ (Breuer, 2009, S. 58) getroffen. „Dabei geht es um die Auswahl von Untersuchungsobjekten bzw. -phänomenen nach konzeptueller Relevanz, so wie sie sich aus dem Fortgang der Theoriebildung ergeben: Es werden solche Fälle, Variationen und Kontraste gesucht, die das Wissen über Facetten des Untersuchungsgegenstandes bzw. fokussierender Konzepte voraussichtlich erweitern und anreichern oder auch absichern und verdichten können“ (Breuer, 2009, S. 58). Ein Postulat der GTM ist dabei, dass die Auswertung, die schon nach dem ersten Interview beginnt, die Auswahl der nächsten Interviewpartner_innen nahelegen soll (vgl. ebd.). Dies konnte in der vorliegenden Studie nur zum Teil berücksichtigt werden. Es gab ein „Probeinterview“, welches als Grundlage zur Auswahl weiterer Interviewpartner_innen diente. Danach wurden zunächst Interviewpartner_innen akquiriert, was sich aus Mangel an Bereitschaft als problematisch darstellte. Der forschungspragmatische „Ausweg“ bestand schließlich darin, alle Freiwilligen zu interviewen und nach jeder Auswertung eine Entscheidung über nächsten hinzuzuziehenden Fall zu treffen.

3. Permanentes Vergleichen:

„Die GTM baut auf permanenten Vergleichsprozessen auf: Zunächst werden einzelne empirische Vorfälle miteinander verglichen [...]; danach werden die zu ihrem Verständnis generierten Konzepte/konzeptuellen Bezeichnungen verglichen und zusammengeführt“ (Mey & Mruck, 2009, S. 109). Der kontinuierliche Vergleich von Vorkommnissen erlaubt, „Gemeinsamkeiten festzustellen, die zu Merkmalen der Kategorien abstrahiert werden können, aber auch Unterschiede heraus zu finden, aus denen sich theorierelevante Unterscheidungen innerhalb der Kategorie, also so etwas wie ‚Subkategorien‘ entwickeln lassen“ (Strübing, 2008, S. 20). Das „ständige Vergleichen von Vorkommnissen führt sehr bald zur Generierung von theoretischen Eigenschaften der Kategorie (Glaser & Strauss, 1998, Fn 11). Dies wurde in der vorliegenden Studie berücksichtigt, indem die Konzepte bzw. Kategorien stets fallintern wie auch fallübergreifend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht wurden.

4. Memo-Schreiben:

Mey und Mruck (2009) ergänzen die bis zu diesem Punkt erwähnten Essentials um den Aspekt des kontinuierlichen Memo-Schreibens. Sie geben an, dass Memos „die Grundlage für die wissenschaftliche Veröffentlichung“ (S. 113) bilden. Beim Memo-Schreiben geht es um „einen vorläufigen Versuch, das Festhalten zunächst vager Ideen, die später, wenn sie sich als brauchbar erwiesen haben, weiter ausgebaut, detailliert und mit anderen Aspekten der Theorie zusammengeführt, andernfalls aber verworfen werden können und sollen. [...] Zugleich ist der Prozess des Schreibens, Überarbeitens und Sortierens etc. von Memos ein sehr handfester Schritt der Theoriebildung, der zur Systematisierung und zu Entscheidungen anleitet“ (Strübing, 2008, S. 35). Mey und Mruck (2009) weisen die Forschenden darauf hin, dass die Memo-Arbeit strukturiert verlaufen sollte. Dazu schlagen sie eine Aufteilung in unterschiedliche Memoarten vor. Neben Auswertungs- und Theoriememos sollen auch Planungs- und Methodenmemos angelegt und laufend überarbeitet werden. Die vorliegende Untersuchung machte sich das Memo-Schreiben zu einem festen Prinzip. Von Beginn an wurde ein Forschungstagebuch mit einer Unterteilung in verschiedene Memoarten angelegt. Zudem wurden Memos zu einem festen Bestandteil der Auswertung bestimmt. Der Forschungsbericht baute vollständig auf diesen Auszeichnungen auf, indem sie zusammengetragen und zu einem gesamten Text weiterverarbeitet wurden.

5. Iterativ-zyklisches Forschungsvorgehen:

Ein weiteres Prinzip der GTM, welches im Rahmen der Essentials zwar nicht direkt angesprochen, jedoch immer wieder als wichtig betont wird, besteht in einem zirkulären Forschungsvorgehen. Die GTM ist durch einen „iterativ-zyklischen Charakter“ (Breuer, 2009, S. 55) gekennzeichnet, d. h. es findet ein „fortwährendes Hin- und Her-Pendeln zwischen unterschiedlichen Forschungsphasen statt: Datenerhebung, Datenauswertung (Kodieren) und Theoriebildung (Memos schreiben, Modellbildung etc.) wechseln sich in unterschiedlicher Aufeinanderfolge ab“ (ebd.). Diese Pendelbewegung wurde in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt, indem die zu generierende, bereichsspezifische Theorie sukzessive entwickelt wurde. Dabei wechselten sich insbesondere Phasen der Datenauswertung und der Bildung theoretischer Konzepte permanent ab.

3.3 Datenerhebung

Das folgende Kapitel stellt eine Berichterstattung über den Prozess der Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung dar. Zudem werden Begründungen für die Entscheidungen über die Untersuchungsgruppe sowie über die Erhebungsmethode formuliert.

3.3.1 Sample

Da das Erkenntnisinteresse der Studie in der Nachzeichnung der Entwicklungsprozesse von Lehrerüberzeugungen während der universitären Ausbildung liegt und die gesamte Phase der universitären Lehramtsausbildung erfasst werden soll, konzentrierte sich die Datenerhebung auf Studierende, die sich nach eigener Auskunft am Ende ihres Studiums befanden. Dabei orientierte sie sich grundsätzlich an den Kriterien des *Theoretical Samplings* mit der oben erwähnten Einschränkung (vgl. Kapitel 3.2). Einige Kontrastfälle wurden dabei vom Aufbau des Studiums vorgegeben. Eines der Kriterien für die Bildung von Kontrasten war die Schulform, da je nach Schulform sowohl die Studiendauer als auch der Anteil des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums (vgl. Terhart, 2004) variiert und sich möglicherweise aus diesem Grunde die Berufsbezogenen Überzeugungen der Studierenden der verschiedenen „Lehrämter“ unterscheiden (vgl. Terhart, 2007). Ein weiteres Kontrastkriterium bezog sich auf die Studienfächer, da davon ausgegangen wurde, dass sich auch die Unterrichtsfächer auf berufsrelevante Überzeugungen auswirken können (vgl. Richardson, 1996). Weitere Kontrastkriterien ergaben sich im Laufe der Datenauswertung. Eingegrenzt wurde die Untersuchungsgruppe grundsätzlich dadurch, dass sie ihr Studium an der Universität zu Köln absolviert haben sollte, da sich die Studiengänge der verschiedenen Universitäten mitunter stark voneinander unterscheiden. Letztendlich wurden vierzehn Interviews mit Studierenden unterschiedlicher Lehrämter und Fächer geführt, von denen zehn in die Auswertung aufgenommen wurden. Die Interviews fanden im Zeitraum von März bis Juli 2010 in den Räumen der Universität zu Köln statt.

3.3.2 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde zunächst ganz allgemein das *Interview* gewählt, wobei die genaue Form noch nicht feststand. Die Wahl fiel auf das Interview, da es durch eine absichtsvolle Hinwendung zu berufsbezogenen Themen eine Bewusstmachung der diesbezüglichen Überzeugungen anregen sollte, die in der Fachliteratur oftmals als schwer zugänglich deklariert werden (vgl. Kapitel 2.2.4). Interviews wird die Eigenschaft zuge-

schrieben, ein ausführliches Erzählen der Befragten über die fokussierte Thematik, über ihre Sichtweisen, Problemdeutungen und Erfahrungen zu ermöglichen (vgl. Breuer, 2009), was für das Interesse der vorliegenden Untersuchung ausschlaggebend war. In der Festlegung auf die konkrete Interviewform galt das Prinzip der Vorläufigkeit. So werden nach Strauss und Corbin (1996) die anfänglichen Leitfäden als Ausgangspunkt verstanden, um eine geeignete Erhebungsmethode zu finden.

Entsprechend dieser Prämisse wurde in der vorliegenden Studie ein erstes „Probeinterview“ konzipiert, durchgeführt und ausgewertet und die Konzeption so lange gegenstandsbezogen verändert, bis eine geeignete Form gefunden wurde. Vor der Konzeption des ersten „Probeinterviews“, fand eine Recherche über Studien und Theorien zum Thema Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen statt, um eine theoretische Sensibilität (vgl. Glaser & Strauss, 1998) zu erreichen, die zu einem „besseren Gegenstandsverständnis“ (Mey & Mruck, 2009, S. 108) und einer Vorstrukturierung der Datenerhebung behilflich sein sollte. Auf diesem Weg wurde das Klassifikationsmodell aus der MT21-Studie (vgl. Kapitel 2.4.2) aufgenommen, das als thematische Heuristik des Interviews dienen konnte. Es enthält verschiedene Themenbereiche Berufsbezogener Überzeugungen, die in dem Interview angesprochen werden sollten. Dieses Interview wies die Form eines *Offenen Leitfadeninterviews* (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008) auf und bestand aus zwei berufsbiografischen Erzählimpulsen zur Wahl des Studienganges und der Studienfächer, sowie zahlreichen thematisch vorgegebenen Fragestellungen zu den unterschiedlichen Überzeugungsbereichen aus MT21, wie etwa die Frage „Was sind deiner Meinung nach Aufgaben, die eine Lehrperson erfüllen muss, um gut zu sein?“. Im Ergebnis lagen eine Darstellung von Überzeugungen der Probeinterviewpartnerin zu den angesprochenen Themenblöcken und eine ausführliche Schilderung ihrer Zufriedenheit mit den Studieninhalten und der Studienorganisation vor. Das Interview lieferte eine weitreichende Bestandaufnahme der Überzeugungen, die zum Zeitpunkt der Erhebung zu den angesprochenen Themen vorlagen. Die Entwicklungsprozesse dieser Überzeugungen waren allerdings oftmals nur schwer herauszuarbeiten, da die Konzentration zu stark auf der reinen Formulierung der Überzeugungen zu den Leitfadenthemen lag, ohne dass tiefer darauf eingegangen wurde. Es stellte sich jedoch gleichzeitig heraus, dass in den narrativen Passagen eine Erinnerung an Situationen, Bedingungen und Zusammenhänge erfolgte, die eine Nachzeichnung von Entwicklungsprozessen ermöglichte.

In der Konsequenz wurde ein zweites Interview entworfen, das dem Aufbau eines *Narrativen Interviews* nach Schütze (1983) entsprach und die interessierenden thematischen Be-

reiche in einer separaten Nachfragephase berücksichtigte. Insgesamt erwies sich das zweite Interview als gegenstandsangemessener, da durch seine narrative Anlage die Entwicklungsprozesse ausführlicher ermittelt werden konnten. In der Auswertung zeigte sich zusätzlich, dass diskursive Nachfragen wie etwa „Warum lehnt du Frontalunterricht ab?“ eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Überzeugungen und eine Rückbesinnung auf die Entwicklungsprozesse der Überzeugungen ermöglichten.

Aufgrund der Erkenntnisse aus den ersten beiden Interviews wurden zwei Prinzipien maßgebend. Erstens sollte ein möglichst breiter Artikulationsraum geschaffen werden, innerhalb dessen die interviewten Personen ihre Überzeugungen zum Ausdruck bringen und sich an Situationen und Sachverhalte erinnern können, die zu ihrer Entwicklung beigetragen haben. Zweitens sollte eine ausführliche diskursive Auseinandersetzung mit den angesprochenen Überzeugungen ausgelöst werden, um diese zu begründen, zu belegen und so etwaige Entwicklungsprozesse zu thematisieren. Zur Integration dieser beiden Prinzipien erwies sich das *Problemzentrierte Interview* nach Witzel (2000) als geeignete Form.

Das Problemzentrierte Interview zielt „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000, Absatz [1]) ab. Die befragten Personen werden als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (ebd., Absatz 12) adressiert und erhalten „im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen“ (ebd.). Dabei werden zwei Kommunikationsstrategien verfolgt: Erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien und Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien. *Erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien* beinhalten Einleitungsfragen, allgemeine Sondierungen und Ad-Hoc-Fragen. Einleitungsfragen dienen als Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem und weisen eine offene Formulierung auf. Allgemeine Sondierungen dienen einer sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht und werden über Nachfragen zu angesprochenen Themen realisiert. Dabei werden konkrete Erfahrungsbeispiele oder biographische Episoden angeregt, abstrakte, fehlende oder unklare Begriffe angesprochen und geklärt sowie konkrete Bezüge zu Kontextbedingungen hergestellt. Ad-Hoc-Fragen werden notwendig, wenn bestimmte für die Fragestellung interessierende Themenbereiche von den Interviewten ausgeklammert werden. Sie ergeben sich aus Stichworten im Leitfaden oder können auch einzelne standardisierte Fragen beinhalten. Zur Vermeidung des Frage-Antwort-Spiels im Hauptteil des Interviews werden sie an das Ende des Gesprächs gestellt. *Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien* beinhalten

ten klärende Verständnisfragen. Diese werden bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten angewandt und brechen Alltagsselbstverständlichkeiten der Interviewten auf. Zusätzlich eröffnet ihnen eine Zurückspiegelung ihrer Äußerungen die Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren. Konfrontationen können darüber hinaus weitere Detaillierungen von Sichtweisen der Befragten fördern (vgl. Witzel, 2000).

In der vorliegenden Untersuchung wurden diese Prinzipien umgesetzt, indem zu den Überzeugungsklassen aus der MT21-Studie (vgl. Kapitel 2.4.2) je eine erzählungsgenerierende Einleitungsfrage gestellt und die darauf folgende Narration nicht unterbrochen wurde. Während der Narration wurden Stichpunkte zu interessierenden Äußerungen festgehalten, die in Form verständnisgenerierender Fragen nach Abschluss jeder Erzählung angesprochen wurden. Gemäß dem Problemzentrierten Interview wurden ergänzende Kurzfragebögen zur Ermittlung von Sozialdaten eingesetzt und Postskripte insbesondere zu situativen und nonverbalen Aspekten im Interview erstellt (vgl. Witzel, 2000).

3.4 Datenauswertung

Nachfolgend wird der Prozess der Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung dargestellt und begründet. Dies betrifft die Interviewauswertung sowie die Entwicklung einer fallübergreifenden Gegenstandsbezogenen Theorie.

3.4.1 Auswertungsmethode

Die Grounded Theory Methodologie schlägt als zentrales Auswertungsvorgehen das *Kodieren* des vorliegenden Textes vor. Der Kodierprozess wird in drei Arten von Kodiervorgängen aufgeteilt, wobei „diese Schritte in der Praxis weder unbedingt in einer linearen Abfolge noch voneinander getrennt ausgeführt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 95) müssen. Sie enthalten erstens das *Offene Kodieren*, das einen Zugang zu den Daten ermöglicht, indem erste Kategorien identifiziert und untersucht werden, zweites das *Axiale Kodieren*, das Kategorien (und Subkategorien) miteinander in Beziehung setzt und drittens das *Selektive Kodieren*, das die Auswahl einer *Kernkategorie* und das In-Beziehung-Setzen aller Kategorien zur Kernkategorie und zueinander umfasst (vgl. Strauss & Corbin, 1996). Strauss (1998) weist darauf hin, dass seine „vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind [...], [sondern lediglich als] Leitlinien, die den meisten Wissenschaftlern bei ihren Forschungen Orientierungshilfen geben können“ (S. 32). Er fordert die Wissenschaftler_innen deutlich auf, sie entsprechend den Erfordernissen der Forschungsarbeit zu modifizieren. Dieser Aufforderung folgend wurde in der vorliegenden Studie ein Auswertungsmodell konzipiert, das unter Einbezug der genannten Kodiervorgänge die Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen zum Ziel hat. Dieses Modell enthält neben den drei Kodierformen weitere aus der Forschungstradition Fritz Schützes (1983) stammende Prinzipien der Analyse narrativer Interviews sowie Prinzipien der Globalauswertung nach Legewie (1994). Es umfasst sechs Schritte, die eine verbindliche Abfolge besitzen. Dabei muss betont werden, dass ab Schritt 3 in jedem der Auswertungsschritte auch immer wieder offen kodiert werden kann, um stets die Möglichkeit zu haben, an den gefundenen Kategorien zu arbeiten und sie zu ergänzen bzw. ggf. zu verändern.

Die jeweiligen Schritte werden nun genannt und anschließend für das Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung erläutert sowie durch Beispiele veranschaulicht.

1. Identifizierung - Ermittlung und Strukturierung der vorliegenden Berufsbezogenen Überzeugungen
2. Segmentierung - Markierung der abgeschlossenen Darstellungseinheiten
3. Inhaltliche Segmentanalyse - Bestimmung der thematischen Kontexte der Überzeugungen innerhalb der Textsegmente und Erstellung von Memos zu Entwicklungsfaktoren
4. Formale Segmentanalyse - Bestimmung der Präsentationsformen der Überzeugungen innerhalb der Textsegmente und Ergänzung der Memos zu Entwicklungsfaktoren
5. Theoretische Segmentanalyse - Bestimmung des theoretischen Gehaltes der Textsegmente und Ausarbeitung der Memos
6. Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse - Aufdeckung von Zusammenhängen und Interdependenzen der Entwicklungsfaktoren innerhalb der Textsegmente und segmentübergreifend.

Schritt 1: Identifizierung - Ermittlung und Strukturierung der vorliegenden Berufsbezogenen Überzeugungen

Um die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen rekonstruieren zu können, müssen diese in einem ersten Schritt zunächst einmal als solche identifiziert werden. Aus diesem Grunde findet der erste Schritt der Auswertung theoriegeleitet statt, indem die Berufsbezogenen Überzeugungen im Interview unter Zuhilfenahme der Definition nach Reusser, Pauli & Elmer (2011) aufgefunden, markiert und mit Codes versehen werden. Unter einem *Kode* soll in Anlehnung an Berg & Milmeister (2007) „eine Begriffsassoziation zu einer Textstelle“ (S. 187), verstanden werden, die der „Rezeption des Datentextes“ (ebd.) entspricht. Die Begriffsassoziation befindet sich an dieser Stelle bewusst auf einer deskriptiven Ebene, da die Überzeugung lediglich aufgefunden und benannt, nicht aber gedeutet oder konzeptualisiert werden soll.

Da sich Berufsbezogene Überzeugungen von (angehenden) Lehrpersonen auf unterschiedliche Bereiche des Lehrerberufes beziehen können (z. B. auf Aufgaben von Lehrpersonen, auf die Funktion von Schule, auf Lernziele etc.), müssen sie anschließend in eine übersichtliche Struktur gebracht werden. Als Heuristik zur Einordnung in übergeordnete Bereiche dient die Begriffsdifferenzierung nach Blömeke, Kaiser & Lehmann (2008). Diese teilt

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen in spezifische Überzeugungsklassen (vgl. Kapitel 2.4.2) ein.

Das Ergebnis aus Schritt 1 ist eine Übersicht über die identifizierten Überzeugungen und deren Zugehörigkeit zu einer übergeordneten Gruppe Berufsbezogener Überzeugungen.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes dient folgendes beispielhafte Interviewzitat³⁹ aus der vorliegenden Untersuchung:

JUDITH: Ich finde relevant, dass ein Lehrer über viele Themen Bescheid weiß, um eben, und das find' ich einfach wichtig oder relevant, deshalb, damit man den Kindern Fragen beantworten kann, die sich im Laufe des Unterricht stellen. Wenn ich jetzt festgefahren bin auf das Thema, was ich schreibe, oder was ich vermitteln will und nicht über den Tellerrand gucken kann, weil ich mich für die Wissenschaft diesbezüglich nicht interessiert habe, oder auch für die weitere Entwicklung des Themas oder Inhaltes nicht interessiert habe, dann kann ich nicht so vermitteln, wie ich das will, und dann kann ich auch nicht die Interessen der Kinder berücksichtigen. Und das find' ich wichtig und relevant (Judith, Abs. 48)⁴⁰.

In diesem Zitat wird deutlich, dass Judith die Überzeugung vertritt, dass eine Lehrperson über ein ausgeprägtes Fachwissen verfügen und dieses stetig auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft halten sollte. Die Aussage wird als Überzeugung identifiziert, da sie eine Vorstellung über die Rolle von Lehrenden darstellt, welche die interviewte Person für wahr und wertvoll hält. In Judiths Begründung der Relevanz ihres Überzeugungsinhaltes wird darüber hinaus ersichtlich, dass dieser ihrem berufsbezogenen Handeln Sicherheit und Orientierung gibt. Judith ist sich darüber bewusst, dass sie ihr Fachwissen lebenslang erweitern muss, um den Anforderungen des Lehrerberufes gerecht zu werden und sich sicher darin zu bewegen. Diese Überzeugung wird der Überzeugungsklasse der *Aufgaben von Lehrpersonen* zugeordnet, da die Lehreraufgabe der Innovation in Bezug auf das Fachwissen darin enthalten ist.

³⁹ Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wurden in manchen Interviewzitatzen geringfügige grammatikalische Korrekturen vorgenommen.

⁴⁰ Die in Klammer gesetzten Informationen zu den Interviewfundstellen enthalten sowohl das Pseudonym der befragten Person als auch die Angabe des Interviewabsatzes, in welchem das Zitat erscheint.

Schritt 2: Segmentierung - Markierung der abgeschlossenen Darstellungseinheiten

Nach der Markierung, Kodierung und Strukturierung der Berufsbezogenen Überzeugungen wird das Interview in Segmente, d. h. „Sinneinheiten“ (Mey & Mruck, 2009, S. 119), eingeteilt. Wichtig ist dabei, dass die Segmentgrenzen nicht von dem/der Forschenden selbst festgelegt werden, sondern dass sie der Darstellungsabfolge der interviewten Person, d. h. der „dem Text innewohnende[n] Ordnung“ (Detka, 2005, S. 353), folgen. Dies ermöglicht, dass die für die interviewte Person relevanten Zusammenhänge von Situationen, Sachverhalten, Prozessen etc. zu ihren Überzeugungen zu einem späteren Zeitpunkt der Auswertung nachvollzogen werden können. Es wird also ein Entdecken der Beziehungen zwischen Überzeugungen und ihren unmittelbaren Kontexten innerhalb der Darstellungseinheit vorbereitet. Damit verändert sich ab diesem Auswertungsschritt die Analyseperspektive von einem theoriegeleiteten zu einem datengeleiteten Vorgehen. Anhaltspunkte für die Segmentbestimmung sind sprachliche Indikatoren, die eine Abgeschlossenheit der Darstellungseinheiten anzeigen. Dazu gehören Rahmenschaltelemente, die den Beginn und das Ende einer Erzählung anzeigen (z. B. „also“, „dann“), Verknüpfungselemente zwischen Ereignisdarstellungen (z. B. „weil“, „dagegen“), Markierer des Zeitflusses (z. B. „noch“, „schon“), Markierer mangelnder Plausibilisierung (z. B. Verzögerungspausen, Selbstkorrektur) (vgl. Schütze, 1983) und Regeln des Sprecherwechsels (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Brinker & Sager, 2006). Da „das Vorhandensein solcher Markierer nicht zwingend für den Beginn [oder das Ende] eines [...] Segmentes“ (Detka, 2005, S. 354) ist, werden auch inhaltliche Anhaltspunkte, etwa Themenwechsel oder -einschübe berücksichtigt.

Durch die Segmentierung werden abgeschlossene Passagen sichtbar, in welche die Berufsbezogenen Überzeugungen eingebettet sind. Die so gefundenen Textpassagen werden ebenfalls markiert.

Das Ergebnis aus Schritt 2 sind abgeschlossene Textpassagen, die der Darstellungsabfolge der interviewten Person folgen und die in Schritt 1 ermittelten Überzeugungen enthalten.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes dient folgendes beispielhafte Segment aus der vorliegenden Untersuchung:

INT: Hm ... Ich würd´ gerne noch einmal kurz auf die Anfangsfrage eingehen. Und zwar hab ich dich ja gefragt, wie du eigentlich zu deinem Studium gekommen bist /ehm/ ((räuspert sich)). Und nun studierst du jetzt ja Haupt-, Realschule als Schwerpunkt .. Warum Haupt-, und Realschule?

CLAIRE: Das ist eine gute Frage, und die lässt sich auch so nicht beantworten. Ich hab nicht speziell gesagt, ich möchte mich mit Schülern beschäftigen, die in dieser Schulform sind, sondern ich hab gesagt, es ist für mich nicht wichtig, ob ich am Gymnasium unterrichte oder an der Haupt- und Realschule. Und insofern war zum Teil auslösend, dass es hier in (Universitätsstadt) [Kunst] gab, und zwar nicht für Gymnasium. Also das ist im Grunde wirklich ´ne Schwachstelle, dass ich nicht sag: Ich will Hauptschullehrerin werden. Würde ich auch nicht sagen, denn für mich ist das dreigliedrige Schulsystem nicht so unterstützungswürdig. Also ich hab mich auch beworben für das Referendariat, und zwar an der Gesamtschule. Das ist für mich so ´ne Sache, wo ich sag: Ok, das ist auch ´ne Schulform, die möchte ich dann gerne unterstützen. Da möchte ich mich gerne drin bewegen.

INT: Mm. Warum magst du dieses Dreigliedrige nicht?

CLAIRE: Weil es eigentlich ´ne Hierarchie bedeutet. [...] Es gefällt mir überhaupt nicht, dass die Hauptschule so eine Abstellschule ist, also ein Abstellgleis, und dass vielmehr sich auf´s Gymnasium konzentriert [...] Insofern stehe ich dem wirklich kritisch gegenüber. Dazu kommt noch, dass zu früh selektiert wird. [...]

INT: Mm. Aber du findest es auch ok, dass dann Kinder mit unterschiedlichen Neigungen und unterschiedlichen Fähigkeiten alle zusammen eine Schule besuchen.

CLAIRE: Ja. Also das hat damit zu tun, dass diese unterschiedlichen Neigungen ja auch in der Schule nicht ausgebildet werden, also zum Beispiel in der Hauptschule ist es ja auch nicht so, dass man jetzt irgendwie viel mehr Werken hat [...], auf der Realschule, auf dem Gymnasium jetzt ja auch schon ähnlich, nur dass man halt die

Inhalte und auch das, was man den Schülern zutraut an Menge und an Komplexität, das ist ja abgestuft. [...] Dann ist das die Gesamtschule einfach das, was dann alle zusammenführt. Da ist es auch abgestuft, also zum Teil. Da gibt's ja auch diese A und B-Kurse [...] Ja, ok, das war's so in etwa ((lacht kurz)). (Claire, Abs. 96-110).

Der Beginn dieses Segment wird dadurch festgelegt, dass die Interviewerin eine Frage formuliert, die die Einführung eines neuen Themas markiert. Die Interviewte beantwortet diese Frage ausführlich und beendet die Darstellungseinheit nach dem Einschub zweier Nachfragephasen mit einem sprachlichen Indikator in Form von „*Ja, ok, das war's so in etwa*“ (Claire, Abs. 110). Dieser Markierer wird als Rahmenschaltelement erkannt, das das Ende der Passage anzeigt. Die Segmentgrenzen werden somit sowohl thematisch als auch sprachlich bestimmt.

Schritt 3: Inhaltliche Segmentanalyse - Bestimmung der thematischen Kontexte der Überzeugungen innerhalb der Textsegmente und Erstellung von Memos zu Entwicklungsfaktoren

In einem nächsten Schritt wird der thematische Gehalt innerhalb der Textsegmente ermittelt. Dazu werden Elemente der Globalauswertung nach Legewie (1994) aufgegriffen. Die Globalauswertung zeichnet sich dadurch aus, dass sie als Vorbereitung auf eine Textinterpretation genutzt werden kann (vgl. Flick, 2009). In einer klassischen Globalauswertung wird das Transkript mit Stichworten versehen und eine thematische Gliederung mit zentralen Begriffen des Textes vorgenommen⁴¹ (vgl. ebd.). Die so entstandenen Stichworte sollen *Themenbezogene Kodes* genannt werden und anzeigen, in welchem thematischen Kontext die Überzeugungen erwähnt werden. Mit ihrer Hilfe soll erkennbar werden, womit eine Person ihre Überzeugungen verbindet, woraus wiederum auf Zusammenhänge von Überzeugungen mit geschilderten Erlebnissen, Sachverhalten, Prozessen etc. geschlossen werden kann. Auf Basis dieser Überlegungen werden ab diesem Auswertungsschritt Memos mit Annahmen bezüglich möglicher Entwicklungsfaktoren der vorgefundenen Überzeugungen erstellt. Unter *Entwicklungsfaktoren* sollen alle Elemente subsumiert werden,

⁴¹ Zudem werden nach Legewie (1994) „Hinweise auf Kommunikationssituationen beim Zustandekommen des Textes“ (Flick, 2009, S. 417f.) notiert. Darauf wird hier jedoch verzichtet, da es schon einen Teil des Problemzentrierten Interviews darstellt, welches in dieser Studie verwendet wird. Auch wird auf eine anschließende Erstellung eines Inhaltsverzeichnisses verzichtet, da die Themenbestimmung als Teil der Segmentanalyse verstanden und in diese einbezogen wird.

3.4 Datenauswertung

die eine mögliche Auswirkung auf eine Überzeugung haben. Diese können in Anlehnung an Teile des „paradigmatischen Modells“ von Strauss & Corbin (1996, S. 78) *Ursächliche und Intervenierende Bedingungen* sowie *Kontexte* sein. Entsprechend können sich die Annahmen in den Memos etwa auf den Zeitpunkt, den Ort, die sozialen Konstellationen, die strukturellen Bedingungen etc. beziehen, die im Zusammenhang mit der Überzeugung im Interview angesprochen werden. Die Memos werden im weiteren Verlauf der Auswertung sukzessive weiterentwickelt und bilden die Grundlage für die Ergebnisdarstellung.

Das Ergebnis aus Schritt 3 sind Themenbezogene Kodes, die die Textsegmente beschreiben, sowie Memos mit darauf aufbauenden Annahmen zu Entwicklungsfaktoren der Berufsbezogenen Überzeugungen.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes dient folgendes Memo, welches zu dem Segment mit dem Thema Unterrichtsgestaltung erstellt wurde. Es enthält eine Tabelle mit einem gesamten Interviewsegment, den dort aufgefundenen Themenbezogenen Kodes, den identifizierten Überzeugungen sowie Ideen zu ihren Entwicklungsfaktoren.

Segment (Claire, Abs. 21-51)	Themenbezogene Kodes	Identifizierte Überzeugungen	Annahmen bezüglich möglicher Entwicklungsfaktoren
<i>CLAIRE: [Es gibt ein] Missverhältnis von dem, was an der Uni gelehrt wird, [...] und dem, was man aber tatsächlich alltäglich tun muss. Also, man muss zum Teil, um wirklich unterrichten zu können, vergessen, was man gemacht hat, also, nein, nicht vergessen, sondern im Hinterkopf haben, nach vorne hin. Also um agieren zu können, muss man ganz einfache Sachen, also ne Methode, 'nen Unterrichtsgegenstand und dann 'ne Frage, also erarbeiten lassen oder eben Frage stellen, um dann was machen zu können, oder ganz konkret auch Dinge zu benennen oder auch als ein Unterrichtsziel herzustellen und so. Und ... ((atmet aus))</i>	Feststellen eines Missverhältnis zwischen Lehrerausbildung und alltagspraktischen Anforderungen im Beruf	Inhalte der Lehrerausbildung: Praxisbezug der Theorie	Alle Überzeugungen dieses Segmentes scheinen aus einer Reflexion der Erlebnisse zu resultieren, die Claire im Praktikum als „Lehrerin auf Probe“ gesammelt hat. Diese Erlebnisse sind zum einen negativer und zum anderen positiver Art. Die negativen Erlebnisse betreffen ihre massiven Probleme in der Gestaltung des Geschichtsunterrichts, wodurch sie feststellt, dass ihr zentrale Kompetenzen fehlen, die ihr im Studium nicht vermittelt wurden, was den Wunsch nach mehr Praxisbezug im Studium auslöst. Eine Lösung ihrer Probleme findet sie in der Unterrichtsgestaltung, die sie bei ihrer Mentorin beobachtet und als gut bewertet. Die positiven Erlebnisse betreffen ihre erfolgreiche Gestaltung des Kunstunterrichts, durch welche sie feststellt, welche Unterrichtsmethoden und welche Rolle/Aufgabe sie als
<i>Also ein konkretes Beispiel ist dafür mein Praktikum, das ich Anfang des Jahres gemacht habe, wo ich das so kennengelernt habe, also mein <u>persönliches</u> Problem, <u>wirklich</u> ein Thema zum Unterricht zu machen, also wirklich zu sagen, <u>so</u> geht das jetzt im Unterricht. [...] [Ich kann] keinen Unterricht machen. Ich hab auch ein langes Gespräch mit der Lehrerin gehabt, die hat gesehen, dass ich damit gehadert habe, ich</i>	Beschreibung der eigenen Probleme in der Gestaltung des Geschichtsunterrichts im Praktikum Versuch einer Ursachenbestimmung (schwieriges Thema)		

3.4 Datenauswertung

<p><i>hab es auch ganz ehrlich gesagt. Es war aber auch ein schwieriges Thema, es war Außenpolitik Hitlers. [...]</i></p>			<p>Lehrperson bevorzugt. Ein Grund für ihre gegensätzlichen Erlebnisse sieht sie in den Fächern, d. h., möglicherweise spielt der Bezug zum Fach eine intervenierende Rolle in der Ermöglichung von positiven oder negativen Erfahrungen und dadurch auch in der Entwicklung entsprechender Überzeugungen.</p>
<p><i>Sie hat den Unterricht für mich gemacht [und] ich hab wirklich was gelernt, sie hat einfach einen Vergleich gemacht und daraus ergab sich das. Und aus dieser Richtung heraus konnte ich das wieder anbinden zu dem, was ich hier dazu gelernt hab, zum Geschichtsbewusstsein. [...]</i></p>	<p>Beobachtung eines Positivbeispiels in Form ihrer Betreuungslernerin, dadurch Lösungsangebot für ihre Probleme</p>		
<p><i>Kunstunterricht funktioniert super, weil ich auch einen besseren Zugang zu hab, könnte also auch am Fach liegen.</i></p> <p><i>INT: Ja. Das ist interessant, Kunst funktioniert. [...]</i></p> <p><i>CLAIRE: Also funktionieren, ich hab Unterricht dann gemacht und war ganz, ganz tolle Erfahrung. Das war im gleichen Praktikum.</i></p>	<p>Erfolgsereignis in der Gestaltung des Kunstunterrichts im Praktikum</p> <p>Versuch einer Ursachenbestimmung (Fach)</p>		
<p><i>INT: ((lacht)) Ja. Und warum hat das bei Kunst funktioniert? [...]</i> <i>Erzähl mal, wie hast du das gemacht?</i></p> <p><i>CLAIRE: Also es ging um Zufallstechnik, es war 'ne achte Klasse, es war 'ne sehr große, unruhige Klasse, aber interessanterweise war sie bei mir nicht unruhig. Am Anfang war 'ne Einführung relativ kurz und knapp, hab nicht zu viel verraten, hab aber erklärt, worum es geht, was wir machen. Und dann geht erstmal um eine Praxisphase. Die arbeiten <u>selber</u>, die gucken, und dann bin ich einfach beratend dabei, dann entstehen auch ganz unterschiedliche <u>Hal-tungen</u> so bei den Schülern, und darauf kann ich reagieren. [...]</i> <i>Also die fanden das, die fanden das sehr spannend und sehr interessant, was sie da gemacht haben, was sie da .. also erfahren haben und gelernt haben.</i></p>	<p>Beschreibung der erfolgreichen Unterrichtsgestaltung in Kunst</p>	<p>Unterrichtsmethodische Präferenzen: Eigenaktivität der Schüler_innen</p> <p>Aufgaben von Lehrpersonen: Berater_in</p>	

Tabelle 1: Exemplarisches Memo zur inhaltlichen Segmentanalyse

Schritt 4: Formale Segmentanalyse - Bestimmung der Präsentationsformen der Überzeugungen innerhalb der Textsegmente und Ergänzung der Memos zu Entwicklungsfaktoren

Im Anschluss an die inhaltliche Themenbestimmung werden die Präsentationsformen innerhalb der Textsegmente ermittelt. Dazu wird die von Fritz Schütze (1983) vorgeschlagene und von den Vertretern der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack, 2007; Nohl, 2009) übernommene Textsortenbestimmung durchgeführt. Nohl (2009) nennt vier Textsorten:

- *Erzählungen*, die Handlungs- und Geschehensabläufe mit einem Anfang, einem Ende und einem zeitlichen Verlauf darstellen.
- *Beschreibungen*, die immer wieder kehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte darstellen (Als Beispiel nennt er Bilder oder Maschinen).
- *Argumentationen*, die Motive, Gründe und Bedingungen für eigenes und fremdes Verhalten (oder Verhaltensintentionen) erläutern.
- *Bewertungen*, die evaluative Stellungnahmen enthalten.

Die Textsorten in den Segmenten werden nach diesen Zuordnungsprinzipien ermittelt und entsprechend etikettiert. Die so entstehenden Etiketten sollen *Formale Kodes* genannt werden. Die Präsentationsform der Themen, d. h. die Wahl der Textsorte, gibt Hinweise auf die kognitiven Repräsentanzen der Überzeugungen. Während in Erzählungen und Beschreibungen überwiegend erlebte Erfahrung (vgl. Schütze, 1987), oder genauer „erlebte Interaktions- bzw. Handlungspraxis, Körperlichkeit und Bildhaftigkeit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 271) zum Einsatz kommt, treten in Argumentationen und Bewertungen in höherem Maße abstrakte Wissensbestände zum Vorschein, die losgelöst von der Handlungspraxis verbal zum Ausdruck gebracht werden können und gesellschaftlich institutionalisiert sind (vgl. Nohl, 2009)⁴². Erzählungen und Beschreibungen verweisen somit auf Gedächtnisstrukturen, die sich aufgrund eigener Erfahrungen ausgebildet haben. Argumentationen und Bewertungen verweisen hingegen auf Wissensbestände, die sich durch Abstraktion auszeichnen. Vereinfacht könnte auch von einem Erfahrungswissen und einem

⁴² Auch Schütze nimmt diese Unterscheidung auf. In seiner „Wissensanalyse“ (Schütze, 1983, S. 286) untersucht er die „eigentheoretischen, argumentativen Einlassungen des Informanten [oder der Informantin] zu seiner [oder ihrer] Lebensgeschichte und zu seiner [oder ihrer] Identität“ (ebd.) in allen Teilen des Interviews. In der hier vorliegenden Arbeit geht es im Gegensatz dazu jedoch nicht um die gesamte Lebensgeschichte und Identität, sondern um die eigentheoretischen und argumentativen Einlassungen im Hinblick auf die eigene Profession und die entsprechenden Überzeugungen.

3.4 Datenauswertung

theoretischen Wissen gesprochen werden, das den angesprochenen Überzeugungen unterliegen kann und in den unterschiedlichen Textsorten jeweils überwiegt.

Es ist jedoch zu betonen, dass die Aufteilung in verschiedene Textsorten nur eine analytische ist und die Textsorten in den Interviews häufig in Kombination miteinander auftreten. So finden sich beispielsweise innerhalb von Erzählpassagen kurze Einschübe argumentativer Auseinandersetzungen mit Überzeugungen, die in der Erzählung angesprochen werden. Ebenso werden in eine Bewertung etwa Beschreibungen von Personen oder Räumen oder biographische Erzählungen eingebettet. Solche Kombinationen können darauf verweisen, dass eine Vielfalt an Entwicklungsfaktoren existiert, die möglicherweise zusätzlich noch Interdependenzen aufweisen. Aufgrund dessen soll auch eine Kombination von Textsorten berücksichtigt und in die Analyse einbezogen werden, denn auch sie kann Hinweise auf die kognitiven Repräsentanzen von Überzeugungen geben.

Mit Blick auf diese Überlegungen werden die Memos aus der inhaltlichen Segmentanalyse weiterentwickelt und Annahmen über mögliche Überzeugungsentwicklungen formuliert.

Das Ergebnis aus Schritt 4 sind Formale Kodes, die die Textsegmente beschreiben, sowie eine Ergänzung der Memos über Annahmen zu Entwicklungsfaktoren der Überzeugungen.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes dient folgendes Memo, welches zu zwei Segmenten mit dem Thema Unterrichtsgestaltung erstellt wurde. Es enthält eine Tabelle mit den entsprechenden Segmentauszügen, den Formalen Kodes, den in den Segmenten identifizierten Überzeugungen sowie Annahmen zu ihren Entwicklungsfaktoren.

Segmentauszüge (Claire, Abs. 117, 135)	Formale Kodes	Identifizierte Überzeugungen	Annahmen bezüglich möglicher Entwicklungsfaktoren
<i>CLAIRE: Also ich hatte meine erste Praktikumsschule. Da gab's schon so spezielle Lehrer, bei denen lief es drunter und drüber, weil die gar nichts reguliert haben, so gar nichts. [...] Und ich hab mal eine Klasse einen ganzen Tag lang beobachtet [...] und bei einem Lehrer war der Unterricht 'ne ganze Katastrophe. [...] Ich glaub, der hat Religion und Musik gemacht. [...] Und der hatte auch nicht den Gedanken gehabt, dass es beim Unterricht irgendwie 'ne Idee hintersteckt, sondern es war einfach .. Der hat da irgendwas vorne geredet und gesagt und häufig einfach Namen aufgerufen, weil es ihm zu laut war, also es</i>	Erzählung mit eingebauten Bewertungen und einer Beschreibung	Classroom Management: Konsequentes Handeln	Claire erzählt sehr detailliert und ausführlich von einem Lehrer, dessen Unterricht sie als schlecht einstuft. Sie kritisiert sein Classroom Management, denn er ruft immer nur die Namen der störenden Schüler_innen auf und bleibt in seiner Reaktion auf die Störungen nicht konsequent. In der Erzählung überlegt sich Claire Verbesserungsmöglichkeiten. Demnach hätte er zu den Schüler_innen gehen und darauf bestehen müssen, dass er dieses Verhalten nicht akzeptiert. Darüber hinaus hätte er sich weitere konsequente Schritte überlegen und selbstkritisch sein eigenes Verhalten überdenken müssen, damit die

<p><i>kam halt gar nicht zu ´ner Arbeitsatmosphäre. Dann wurden Briefe geschrieben. Na, der hat es einfach nicht im Blick gehabt auch, hatte ich so den Eindruck. Also, hat aber auch nicht drauf reagiert. Und wenn er drauf reagiert hat, ist er nicht konsequent gewesen. Und dann verpufft das so. Also dann schreiben die halt immer noch Briefe, anstatt dann wirklich auch mal dahin zu gehen und zu sagen: Ich akzeptiere das nicht, dass ihr das macht. Oder dann auch so zu wissen: Ok, wie geh´ich jetzt weiter, wenn die mir [...] nicht folgen können? Welche Schritte geh´ich dann? Oder dazu gehört auch, dass man auch über sich selbst nachdenkt und überlegt: Ok, was kann ich eigentlich anders machen, dass die mehr auf mich reagieren?</i></p>			<p>Schüler_innen anders auf ihn reagieren.</p> <p>→ Die Überzeugung scheint sich im Zuge der Beobachtung eines Negativbeispiels während der Hospitation in einem Schulpraktikum entwickelt zu haben. Claire beobachtet eine Problemsituation eines Lehrers, bewertet sein Verhalten als negativ und entwickelt mögliche Handlungsalternativen dazu.</p>
--	--	--	---

Tabelle 2: Exemplarisches Memo zur Formalen Segmentanalyse

Schritt 5: Theoretische Segmentanalyse - Bestimmung des theoretischen Gehaltes der Textsegmente und Ausarbeitung der Memos

Zur Weiterentwicklung der Memos soll ab diesem Auswertungsschritt der „theoretische Gehalt“ (Mey & Mruck, 2009, S. 108) der Segmente erarbeitet werden. Mithilfe der generativen Fragen, d. h. mittels des Offenen Kodierens (vgl. Strauss & Corbin, 1996) werden Segment für Segment Konzepte erarbeitet, die anzeigen, „was mit einer bestimmten Äußerung zum Ausdruck gebracht wird“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 195). Unter einem *Konzept* wird demnach eine Bezeichnung des theoretischen Gehaltes des Textes verstanden. Die Konzepte werden in die Memos eingearbeitet, indem sie die dort formulierten Annahmen ergänzen. Nun bestehen die Memos sowohl aus ausformulierten Annahmen zu möglichen Entwicklungsfaktoren als auch aus Konzepten zum theoretischen Gehalt der Textsegmente. Verwandte Konzepte werden abschließend gebündelt und zu übergreifenden Kategorien zusammengefasst. Unter einer *Kategorie* wird demnach ein Konzept höherer Ordnung verstanden (vgl. auch Strauss & Corbin, 1996). Die ausformulierten Annahmen bilden somit die Merkmalsbeschreibung der jeweiligen Kategorie.

3.4 Datenauswertung

Das Ergebnis aus Schritt 5 ist eine Ausarbeitung der Memos, die sowohl Konzepte und Kategorien als auch ausformulierte Annahmen bezüglich der Entwicklungsfaktoren der Überzeugungen enthalten.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes wird das eben gezeigte Memo erneut aufgegriffen und durch die Ergebnisse des Offenen Kodierens ergänzt. Die Formalen Codes werden hingegen ausgespart.

Segmentauszüge (Claire, Abs. 117, 135)	Identifizierte Überzeugungen	Annahmen bezüglich möglicher Entwicklungsfaktoren	Ergebnisse des Offenen Kodierens: Konzepte und Kategorien zu den Entwicklungsfaktoren
<p><i>CLAIRE: Also ich hatte meine erste Praktikumsschule. Da gab's schon so spezielle Lehrer, bei denen lief es drunter und drüber, weil die gar nichts reguliert haben, so gar nichts. [...] Und ich hab mal eine Klasse einen ganzen Tag lang beobachtet [...] und bei einem Lehrer war der Unterricht 'ne ganze Katastrophe. [...] Ich glaub, der hat Religion und Musik gemacht. [...] Und hatte auch nicht den Gedanken gehabt, dass es beim Unterricht irgendwie 'ne Idee hintersteckt, sondern es war einfach .. Der hat da irgendwas vorne geredet und gesagt und häufig einfach Namen aufgerufen, weil es ihm zu laut war, also es kam halt gar nicht zu 'ner Arbeitsatmosphäre.</i></p> <p><i>Dann wurden Briefe geschrieben. Na, der hat es einfach nicht im Blick gehabt auch, hatte ich so den Eindruck. Also, hat aber auch nicht drauf reagiert. Und wenn er drauf reagiert hat, ist er nicht konsequent gewesen. Und dann verpufft das so. Also dann schreiben die halt immer noch Briefe, anstatt dann wirklich auch mal dahin zu gehen und zu sagen: Ich akzeptiere das nicht, dass ihr das macht. Oder dann auch so zu wissen: Ok, wie geh' ich jetzt weiter, wenn die mir [...] nicht folgen können? Welche Schritte geh' ich dann? Oder dazu gehört auch, dass man auch über sich selbst nachdenkt und überlegt: Ok, was kann ich eigentlich anders machen, dass die mehr auf mich reagieren?</i></p>	<p>Classroom Management: Konsequentes Handeln</p>	<p>Claire erzählt sehr detailliert und ausführlich von einem Lehrer, dessen Unterricht sie als schlecht einstuft. Sie kritisiert sein Classroom Management, denn er ruft immer nur die Namen der störenden Schüler_innen auf und bleibt in seiner Reaktion auf die Störungen nicht konsequent. In der Erzählung überlegt sich Claire Verbesserungsmöglichkeiten. Demnach hätte er zu den Schüler_innen gehen und darauf bestehen müssen, dass er dieses Verhalten nicht akzeptiert. Darüber hinaus hätte er sich weitere konsequente Schritte überlegen und selbstkritisch sein eigenes Verhalten überdenken müssen, damit die Schüler_innen anders auf ihn reagieren.</p> <p>→ Die Überzeugung scheint sich im Zuge der Beobachtung eines Negativbeispiels während der Hospitation in einem Schulpraktikum entwickelt zu haben. Claire beobachtet eine Problemsituation eines Lehrers, bewertet sein Verhalten als negativ und entwickelt mögliche Handlungsalternativen dazu.</p>	<p>Offenes Kodieren:</p> <p>WAS: Gedankliche Rekonstruktion einer Unterrichtsbeobachtung WER: Claire als Beobachterin, Lehrer als Beobachteter und Unterrichtsgestalter WIE: Claire bewertet das Verhalten des Lehrers. WANN: Im Schulpraktikum WIE LANGE: Eine Unterrichtsstunde WO: An einer Praktikumschule WARUM: Claire erkennt, dass der Lehrer in einer Problemsituation steckt. WOZU: Claire möchte solche Problemsituationen in ihrer Arbeit vermeiden. WOMIT: Claire überlegt sich Gründe und Lösungen für die Problemsituation.</p> <p>Konzepte:</p> <p>Fremdreflexion Bewertung Problemlösung Attribution Lösungskonstruktion Beobachtung</p> <p>Kategorien:</p> <p>Fremdreflexion } Reflexion Bewertung } Attribution } Problemstellung Lösungssuche } Beobachtung</p>

Tabelle 3: Exemplarisches Memo zur Theoretischen Segmentanalyse

Schritt 6: Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse - Aufdeckung von Zusammenhängen und Interdependenzen der Entwicklungsfaktoren innerhalb der Textsegmente und segmentübergreifend.

Dieser Schritt hat zum Ziel, Zusammenhänge zwischen den Kategorien aufzudecken. Ab diesem Punkt der Auswertung wird nicht mehr nur von Entwicklungsfaktoren, sondern auch von Entwicklungsprozessen gesprochen. Unter *Entwicklungsprozessen* soll ein In-Beziehung-Setzen verschiedener Entwicklungsfaktoren verstanden werden. Als Bezugsrahmen zur Darstellung der Zusammenhänge wird das *Axiale Kodieren* nach den Prinzipien der Grounded Theory Methodologie aufgegriffen, das das so genannte „Kodierparadigma“ (Strauss, 1998, S. 56) oder „paradigmatische Modell“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 78) als heuristischen Rahmen verwendet. Dieses Modell möchte eine „Kausalitätslogik [...] aus konsekutiv miteinander verketteten Komponenten“ (Breuer, 2009, S. 86) illustrieren. Dazu wird nach einem zentralen *Phänomen*, dessen *Ursächlichen und Intervenierenden Bedingungen*, dessen *Kontext*, den damit verbundenen *Handlungsstrategien* und dessen *Konsequenzen* gefragt (vgl. ebd.). Für die vorliegende Studie eignet es sich insbesondere, weil nach Zusammenhängen in der Entwicklung von Überzeugungen gesucht werden soll. Die Komponenten des Kodierparadigmas werden jedoch nicht vollständig übernommen, sondern an die Logik des hier vorliegenden Analysemodells angepasst.

Folgende übergeordneten Fragen sind im Rahmen dieses Auswertungsschrittes leitend:

1. Welche (verschiedenen) Entwicklungsfaktoren können zu einer Überzeugung bzw. einer Überzeugungsgruppe ermittelt werden?
2. Welchen Bezug weisen die Entwicklungsfaktoren zueinander auf?
3. Welche Entwicklungsfaktoren bzw. Verbindungen von Entwicklungsfaktoren können als tendenziell typisch für bestimmte Überzeugungen oder Überzeugungsgruppen erklärt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst eine Überzeugung in dem betreffenden Segment als zentrales Phänomen festgelegt, anschließend werden alle Kategorien des Segmentes auf Basis der Notizen aus den Memos und in Anlehnung an das oben erläuterte Kodierparadigma sowohl auf das Phänomen als auch aufeinander bezogen, wobei die Einordnung in die Entwicklungsfaktoren Ursächliche Bedingungen, Kontexte und Intervenierende Bedingungen zentral ist. Anschließend folgt der fallinterne Vergleich. Dazu wird das Interview daraufhin untersucht, ob ein und dieselbe Überzeugung in unterschiedlichen Textsegmenten vorzufinden ist. Trifft dies zu, so werden die Segmente einander gegen-

übergestellt und erneut axial kodiert, sodass sichtbar wird, welche unterschiedlichen Faktoren an der Entwicklung dieser Überzeugung beteiligt waren und ob gegebenenfalls bestimmte Faktoren überwiegen. Die Überzeugung stellt dann erneut das Phänomen dar und wird nun mit allen erarbeiteten Kategorien und Memotizen der unterschiedlichen Textsegmente in Beziehung gesetzt. Diese Vorgehensweise wird mit allen Überzeugungen im Interview durchlaufen, sodass am Ende eine Zuordnung aller (miteinander zusammenhängender) Entwicklungsfaktoren zu den zugehörigen Überzeugungen vorliegt. An dieser Stelle können auch sich wiederholende Muster entdeckt werden, sodass typische Entwicklungsprozesse für bestimmte Überzeugungen und Überzeugungsklassen ermittelt werden können. Dies kann in der Ausarbeitung einer Kernkategorie münden, wenn sich ein Entwicklungsfaktor oder ein Zusammenschluss von Entwicklungsfaktoren als übergeordnet ergibt.

Das Ergebnis aus Schritt 6 ist eine schaubildartige Darstellung der Entwicklungsprozesse der Berufsbezogenen Überzeugungen der einzelnen Fälle.

Zur Veranschaulichung dieses Auswertungsschrittes dient folgendes Beispiel. Es enthält ein Schaubild mit unterschiedlichen Entwicklungsfaktoren zu einer Überzeugung der Interviewpartnerin Jill und eines anschließenden Memos in Form einer Tabelle.

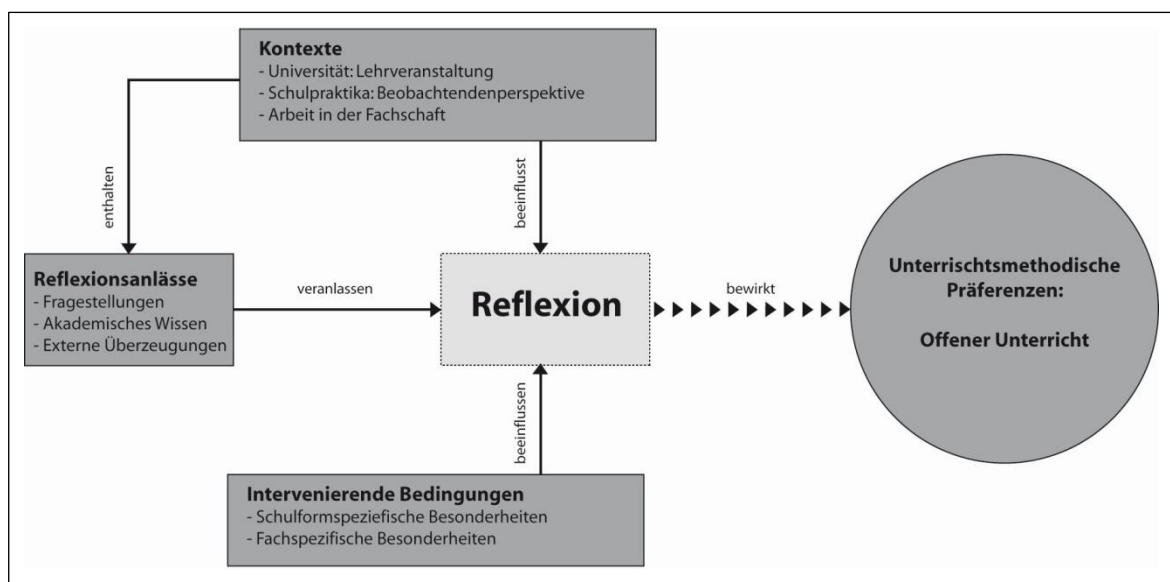


Abb. 4: Kodierparadigma zu den Überzeugungsentwicklungsprozessen eines Einzelfalles

3.4 Datenauswertung

Zitate	Memo
	<p>Überzeugung: UP Offener Unterricht</p> <p>Jill ist eine Verfechterin reformpädagogischer Ansätze, insbesondere des Offenen Unterrichts. Diese Überzeugung scheint sich aus einer Kombination unterschiedlicher Reflexionsanlässe entwickelt und verfestigt zu haben. Informationen aus Lehrveranstaltungen, Beobachtungen in zahlreichen Hospitationen, ihre Arbeit in der Fachschaft, öffentliche Medien (Filme) und Vorträge von Reformpädagog_innen tragen dazu bei, dass sie über reformpädagogische Ansätze reflektiert und diese immer stärker in ihr Überzeugungssystem aufnimmt, so weit, dass sie sich persönlich für diese Ideen engagiert.</p>
<p><i>[Offene Unterrichtsformen habe ich] eigentlich erst mal so theoretisch in der Uni [kennengelernt], also durch verschiedene eh Kurse und Seminare, wo dann halt das erste Mal so von Offenem Unterricht gesprochen wurde und ich dann halt gleich irgendwie so aufgemerkt hab und begeistert war und gedacht hab, ok das ist voll cool, das ist so eher, was ich gerne möchte. (Jill, Abs. 15-18)</i></p>	<p>Ihren ersten Berührungspunkt mit alternativen Unterrichtskonzepten hat sie an der Universität, wo verschiedene Lehrveranstaltungen reformpädagogische Ansätze thematisieren. Die neue Unterrichtsform, die sie im Studium kennenlernt, lassen sie „aufmerken“ (Jill, 15-18), d. h., die Thematisierung in den Lehrveranstaltungen regt eine erste Reflexion dazu an.</p> <p>→Kontext Universität: Lehrveranstaltungen →Reflexionsanlass Akademisches Wissen</p>
<p><i>Es gibt halt viele Schulen, die meiner Meinung nach ein schönes pädagogisches Konzept haben, die eben ganz viel Offenen Unterricht haben, wo ganz viel Freiarbeit ist. Da war ich konkret an der freien Schule in (Stadt), das ist in (Region). [...] Und wo war ich denn noch? Ja, neulich waren wir in der (Name der Schule) in (Stadt), die auch den Schulpreis gewonnen hat. [...] Und ich war noch an der integrativen Schule in (Stadt in der Nähe der Universitätsstadt), wo die auch ganz viel Freiarbeit und Wochenplanarbeit und so machen. Also, ich hab's so 'n bisschen in der Praxis kennengelernt und hab das jetzt auch vor, im Praktikum so zu vertiefen. (Jill, Abs. 20-26).</i></p>	<p>Neben dem theoretischen Input der Universität erhält Jill Reflexionsanlässe an unterschiedlichen Schulen, an denen sie hospitiert. Die Beobachtungen des dortigen alltäglichen Schulgeschehens veranlasst eine Reflexion, die mit Begeisterung einhergeht und eine weitere intensive Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Themen anregt.</p> <p>→Kontext Schulpraktika (aus der Beobachtendenperspektive) →Reflexionsanlass erlebte Fragestellung</p>
<p><i>Wir haben halt auch viel so Reinhard Kahl „Treibhäuser der Zukunft“ und so Sachen geschaut oder Vorträge gehört von Reinhard Kahl oder von, wie heißt der noch mal? Hartmut von Hentig. Und das sind ja auch so andere Ansätze. [...] Also viel hab ich quasi im Rahmen der regulären universitären Bildung mitgekriegt, aber viel auch so durch unsere Fachschaftsarbeit. Ich bin ja in der Fachschaft Integration/Inklusion, und da machen wir selber auch viel inhaltlich und ich weiß teilweise gar nicht mehr, woher ich die Sachen weiß, ob ich sie durch die Fachschaft weiß, oder durch die Uni, also verbindet sich dann ja auch irgendwie. (Jill, Abs. 30-36)</i></p>	<p>Jill möchte nicht nur Informationen zu reformpädagogischen Ansätzen aus theoretischer und praktischer Sicht erhalten, sondern engagiert sich auch aktiv in der Fachschaft dafür, in dessen Zusammenhang sie weitere Reflexionsanlässe in Form von Filmen und Vorträgen erhält.</p> <p>→Kontext Arbeit in der Fachschaft →Reflexionsanlass Akademisches Wissen und/oder externe Überzeugungen</p>
<p><i>Also, da hab ich, ich denk, in so so Fächern wie, weiß ich nicht, Theater oder so was, da isses ja, spielt's ja sowieso gar keine Rolle. Also ob jetzt die () geistig behindert ist oder nicht, aber das ist halt die Frage, wie man's in so .. naja, Fächer wie Deutsch oder Mathe, wie man das da halt macht, aber ich denk, dass man da halt ganz viel über, auch über Offenen Unterricht reden kann, eben über die Differenzierung, über binnendifferenzierten Unterricht, und dass man da halt schaut, wo hat das Kind sa-, also seine Stärken und Fähigkeiten und dann da auch ansetzt und halt sich für jedes Kind eigene Aufgaben über-ehm also .. überlegt. Also, ja was heißt Aufgaben, aber verschiedene Angebote halt auf verschiedenen Niveaus, und dass dadurch sich das eigentlich auch regeln kann .. dass auch die Kinder an einem Thema arbeiten können, aber eben auf verschiedenen .. sag ich mal .. Anforderungsniveaus. (Jill, Abs. 96)</i></p>	<p>In der Reflexion über eine gute Umsetzung des Offenen Unterrichts berücksichtigt Jill zum einen die Schulform, die ein „besonderes Klientel“ mit sich bringt und zum anderen die Fächer, die mehr oder weniger für solche Unterrichtsformen geeignet scheinen.</p> <p>→Intervenierende Bedingungen: Schulformspezifische Besonderheiten, fachspezifische Besonderheiten</p>
	<p>Die permanente Auseinandersetzung aus theoretischer und praktischer Perspektive lässt ihre reformorientierte Überzeugung wachsen.</p>

Tabelle 4: Memo zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse einer Überzeugung

3.4.2 Fallübergreifende Entwicklung der Theorie

Die Ergebnisse der Datenauswertung sollen fallübergreifend sukzessive zu einer *Theorie* zusammengeführt werden. Dabei folgt das Theorieverständnis den Ausführungen Strübing (2008), das in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) besagt, Theorie bestehe „aus plausiblen Beziehungen, die zwischen Konzepten und Reihen von Konzepten vorgeschlagen werden“ (S. 62).

Zur konkreten Theorieentwicklung in der Untersuchung erfolgte eine erste Interviewauswertung, aus der ein vorläufiges Modell zur Beantwortung der Forschungsfrage entwickelt wurde. Jeder neu hinzugezogene Einzelfall wurde daraufhin analysiert, was er zu dem Modell beitragen kann, d. h., welche neuen Erkenntnisse er liefert, inwiefern er die Kategorien bestätigt, modifiziert oder möglicherweise verwirft. Nach drei Fällen kristallisierte sich eine Kernkategorie heraus und wurde durch eine literaturbasierte theoretische Auseinandersetzung um Aussagen zu möglichen Ursächlichen Bedingungen erweitert. Anschließend wurden drei weitere Interviews ausgewertet. Die Kernkategorie und die Subkategorien zu den Ursächlichen und Intervenierenden Bedingungen sowie den Kontexten wurden dabei kontinuierlich miteinander verglichen nach sechs Fällen rückwirkend überprüft und ausgearbeitet. Darauf folgte die Auswertung weiterer Fälle, die an dem Punkt endete, als sich die gefundenen Kategorien beständig wiederholten und keine weiteren Erkenntnisse mehr zustande kamen. Diese so genannte „theoretische Sättigung“ (Strübing, 2008, S. 33) trat nach der Auswertung des zehnten Interviews ein. Die Auswertung der Interviews enthielt demnach ab dem zweiten Interview systematisch fallübergreifende Vergleiche, in deren Rahmen die entwickelten Kategorien geprüft und ausgearbeitet wurden. Zwei Vergleichsprozesse wurden dabei vollzogen. Zum einen wurden die spezifischen Überzeugungen der unterschiedlichen Interviewpartner_innen auf ihre jeweiligen Entwicklungsprozesse hin verglichen. Zum anderen wurden ähnliche oder gleiche Entwicklungsfaktoren in Bezug auf ihre unterschiedliche Auswirkung hin untersucht. Somit wurden zwei unterschiedliche *Tertia Comparationis* verwendet: die Überzeugungen selbst und die Entwicklungsfaktoren. Die so entstandene Theorie kann als *Gegenstandsbezogene Theorie* charakterisiert werden, d. h., sie beschreibt „einen scharf umgrenzten Bereich des sozialen Lebens“ (Kelle, 1994, S. 289). Das Ergebnis dieser fallübergreifenden Theoriebildung wird im folgenden Kapitel 4 dargelegt.

4 Ergebnisse der Studie

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen im Zeitraum ihrer universitären Lehrerbildung. Daraus sollte eine Gegenstandsbezogene Theorie resultieren, die die plausiblen Beziehungen zwischen einer Kernkategorie, deren Subkategorien und den Reihen von Kategorien darstellen (vgl. Kapitel 3.4.1 und 3.4.2) kann. Folgende Fragen standen dabei im Vordergrund:

1. An welchen Ausgangspunkten setzen die Entwicklungsprozesse an?
2. Was ist das zentrale Moment im Prozess der Überzeugungsentwicklung?
3. Wie lassen sich die Kontexte beschreiben, in denen Entwicklungsprozesse stattfinden, d. h.:
 - Zu welchen Zeitpunkten finden Entwicklungsprozesse statt?
 - An welchen Orten finden Entwicklungsprozesse statt?
 - Welche Personen sind an den Entwicklungsprozessen beteiligt?
 - Wie nehmen die befragten Personen an den Kontexten teil?
 - Welche (Rahmen-)Bedingungen beeinflussen die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen?
4. Welche Prozesse lassen sich als tendenziell typisch für die Entwicklung der Überzeugungen in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und deren Unterbereichen erkennen?

Für einen ersten Einblick in die folgende Ergebnisdarstellung fasst das nachstehende Modell die in der Studie entwickelte Gegenstandsbezogene Theorie zusammen, wobei ihre Entstehung kurz erläutert werden soll. Die Form des Modells folgt grundsätzlich dem „paradigmatischen Modell“ nach Strauss und Corbin (1996, S. 78), wurde aber auf das vorliegende Erkenntnisinteresse zugeschnitten und zur besseren Darstellung formal geändert (vgl. Kapitel 3.4.1). Im weiteren Verlauf des Kapitels werden die hier noch abstrakt beschriebenen Kategorien detaillierter erläutert, sodass das Modell sukzessive konkretisiert wird. Am Ende der Ergebnisdarstellung findet sich eine Abbildung und Erläuterung des mit den Subkategorien ergänzten und somit konkretisierten Modells. Eine Bezugnahme der

Ergebnisse auf erziehungswissenschaftliche Theorien wird in einer separaten Diskussion in Kapitel 5 vorgenommen.

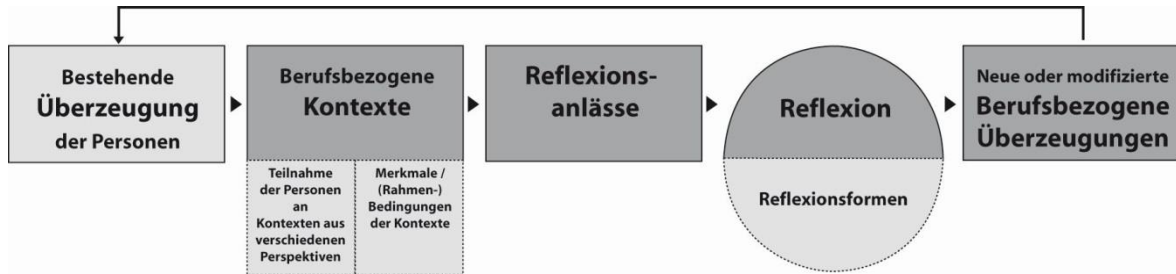


Abb. 5: Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen (abstrakte Darstellung)

Anhand dieses Modells lässt sich der Prozess der Überzeugungsentwicklung folgendermaßen zusammenfassend beschreiben: Die angehenden Lehrpersonen betreten mit ihren *bestehenden Überzeugungen* bestimmte *Kontexte*, an denen sie aus unterschiedlichen *Perspektiven* teilnehmen. Diese Kontexte weisen einen Bezug zu ihrem zukünftigen Beruf auf und sind durch bestimmte *Merkmale und (Rahmen-)Bedingungen* gekennzeichnet. Innerhalb dieser Kontexte finden die angehenden Lehrpersonen verschiedene Begebenheiten vor, die *Reflexionen* über ihren zukünftigen Beruf veranlassen. Diese Reflexionen können abhängig von der Teilnahme an den Kontexten, den Kontextmerkmalen und -bedingungen sowie den Reflexionsanlässen vielfältige *Formen* aufweisen. Aus ihnen resultieren schließlich *Berufsbezogene Überzeugungen*, die eine Modifikation der bestehenden Überzeugungen darstellen oder als gänzlich neu charakterisiert werden können. Der so beschriebene Entwicklungsprozess kann als zyklisch betrachtet werden, da die angehenden Lehrpersonen permanent mit neuen Kontexten konfrontiert werden und dadurch stets Reflexionen über berufliche Thematiken veranlasst werden können.

Die Kernkategorie, d. h. das zentrale Moment im Prozess der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen, stellt nach diesem Modell der Begriff der *Reflexion* dar. Diese Kernkategorie entstand auf induktive Weise über die Zusammenfassung und Abstrahierung der gefundenen Codes/Konzepte und Annahmen aus den ersten drei Fällen (vgl. Kapitel 3.4.2). Wie dieser Begriff mit Blick auf die Ergebnisse der Untersuchung inhaltlich genau gefüllt werden würde, d. h. wie genau die Reflexionsformen und -prozesse aussehen, sollten die weiteren Auswertungen ergeben. Begonnen wurde mit der Frage nach den Ausgangspunk-

ten der Reflexionen. Es sollte herausgearbeitet werden, wo Reflexionsprozesse ansetzen, um zu klären, wo die Ausgangspunkte der Überzeugungsentwicklung liegen. Dazu wurden die Interviews auf die Frage hin ausgewertet, wie Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, d. h., welche Reflexionsanlässe zu erkennen sind. Als Hilfestellung zur Identifizierung von Reflexionsanlässen dienten die Vorschläge von Artmann, Herzmann, Hoffmann und Proske (in Druck) (vgl. Kapitel 4.1). Mit dem Fortschreiten der Auswertung wurde dabei immer deutlicher, dass die Reflexionsprozesse abhängig von deren Anlässen unterschiedliche Formen annehmen und sich unterschiedlich auf die Überzeugungsentwicklung auswirken können. Auch mussten die Kontexte, innerhalb derer die Reflexionen stattfinden, sowie deren (Rahmen-)Bedingungen je nach Anlass häufig unterschiedlich beschrieben werden. Diese Unterscheidungen sollten sich in der Struktur der Ergebnisdarstellung wiederfinden, woraufhin die Entscheidung fiel, die Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Reflexionsanlässe zu lenken und ihre spezifischen Reflexionsprozesse ausführlich zu beschreiben. Daran anschließend sollten diejenigen Entwicklungsfaktoren separat aufgelistet und zusammenfassend erläutert werden, die sich übergreifend in allen Anlässen wiederfinden. Dann erst sollte die Frage geklärt werden, inwiefern sich die Überzeugungen der unterschiedlichen Klassen in ihren Entwicklungsprozessen unterscheiden lassen, d. h. welche Reflexionsanlässe, und -formen, welche Perspektiven sowie Intervenierende (Rahmen-)Bedingungen in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und deren Unterbereichen überwiegen. Entsprechend dieser Gedankengänge gestaltet sich der Aufbau des Kapitels folgendermaßen:

Im ersten und ausführlichsten Teil wird erläutert, welche *Reflexionsanlässe* in den Interviews zu finden sind, wie die Reflexionen abhängig vom jeweiligen Anlass stattfinden und wie sich diese auf die Überzeugungsentwicklung auswirken (Frage 1). In dieser Erläuterung finden sich auch erste Aussagen zu den Kontexten und deren (Rahmen-)Bedingungen innerhalb der einzelnen Anlässe. Im zweiten Teil werden diejenigen Entwicklungsfaktoren separat herausgegriffen und zusammenfassend dargestellt, die sich anlassübergreifend in den Prozessen der Überzeugungsentwicklung finden lassen. Zunächst werden dazu die *Reflexionsformen* herausgegriffen, die innerhalb der verschiedenen Anlässe gefunden wurden, um das zentrale Moment der Überzeugungsentwicklung besser zu beschreiben (Frage 2). Anschließend werden die *Kontexte* mit ihren entsprechenden *Merkmale*n zusammenfassend dargestellt. Damit werden die Fragen nach den Zeitpunkten, den Orten, den beteiligten Personen, der Teilnahme der befragten Personen an den Kontexten und den Intervenierenden (Rahmen-)Bedingungen der Überzeugungsentwicklung beantwortet (Frage 3). Im

dritten Teil der Ergebnisdarstellung werden die *Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse innerhalb der Überzeugungsklassen und ihren jeweiligen Unterbereichen* beschrieben (Frage 4). Abschließend wird das Modell zu der in der vorliegenden Studie entwickelten *Gegenstandsbezogenen Theorie* konkretisiert und zusammenfassend erläutert.

4.1 Reflexionsanlässe und dadurch angestoßene Reflexionsprozesse

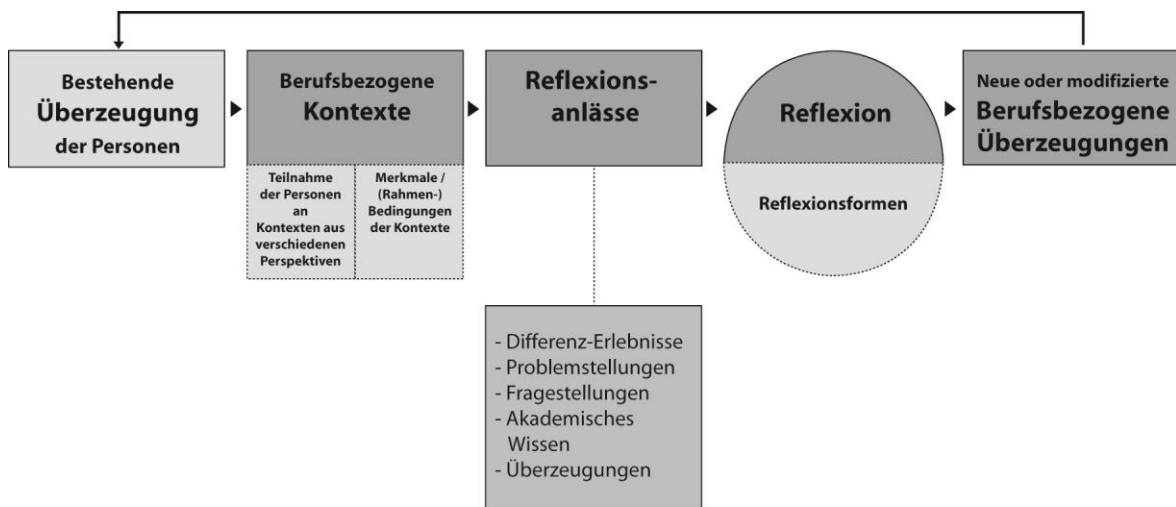


Abb. 6: Differenzierung der Reflexionsanlässe

Wie bereits angesprochen, wurden zur Identifizierung von Reflexionsanlässen die Vorschläge von Artmann et al. (in Druck) als Heuristik verwendet. Die Autor_innen unterscheiden dabei zwischen den Reflexionsanlässen *Differenz-Erfahrungen*, *Problemstellungen* und *Wissen*.

Unter Differenz-Erfahrungen verstehen sie in Anlehnung an Dewey (1929/2001) sowie Munby und Russel (1990) die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen normativen Vorstellungen über Schule und Unterricht und dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Arbeit der Begriff der *Differenz-Erlebnisse* dem Begriff der Differenz-Erfahrungen vorgezogen wird. Die Begründung für diese Begriffsmodifizierung geht auf die phänomenologische Sichtweise zurück, dass Erlebnisse erst durch eine reflexive Zuwendung zu Erfahrungen werden (vgl. Schütz, 1932).

Von Problemstellungen sprechen Artmann et al. (in Druck) in Anlehnung an Dewey (1929/2001) bzw. Munby und Russel (1990), wenn Personen mit Schwierigkeiten und Herausforderungen in Schule und Unterricht konfrontiert werden, die nicht unmittelbar zu lösen sind.

Wissen unterteilen sie in die Formen *Akademisches Wissen* und *Überzeugungen*. Unter Akademischem Wissen fassen sie „erziehungswissenschaftliche Wissensbestände [zusammen], die in der Deutung von Unterricht Verwendung finden“ (S. 4) und verweisen auf die inhaltliche Wissensdimensionierung von Zeichner und Liston (1996). Danach wird Lehrwissen unterteilt in Wissen über den Unterrichtsinhalt, über die Wirksamkeit von Ver-

mittlungsstrategien, über den individuellen und soziokulturellen Hintergrund der Schüler_innen, über die sozialen, politischen, kulturellen und historischen Bedingungen des Unterrichts und über die Bedeutung von Reflexion (vgl. Artmann et al., in Druck).⁴³ Überzeugungen grenzen sie davon ab, indem sie „zwar mit der Gewissheit verleihenden Autorität von Wissen artikuliert werden können, jedoch nicht mit Bezug auf wissenschaftliche Theoreme und Befunde argumentiert werden müssen“ (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird entgegen dieser Betrachtungsweise konzeptuell zwischen Wissen und Überzeugungen unterschieden. Überzeugungen werden nicht als Wissensform, sondern als eigenständiges Konzept verstanden (vgl. Kapitel 2.3.5). Als Reflexionsanlass werden dennoch beide Konzepte übernommen, da sich in den Auswertungen zeigte, dass sowohl Akademisches Wissen als auch Überzeugungen eine berufsbezogene Reflexion veranlassen können.

Ergänzend zu diesen Vorschlägen wurde in der vorliegenden Untersuchung ein weiterer Reflexionsanlass induktiv erschlossen, der dem Reflexionsanlass der Problemstellung ähnlich ist, sich aber in Nuancen davon unterscheidet. Problemstellungen treten laut Artmann et al. (in Druck) dann ein, wenn Personen mit Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert werden, die nicht unmittelbar zu lösen sind. Die hier befragten Personen werden daneben auch häufig mit Situationen konfrontiert, welche sie zwar nicht als problematisch, jedoch gleichwohl als Herausforderung empfinden. Solche Situationen werfen Fragen über professionelles Handeln auf. Aufgrund des „fragenden“ Charakters wird dieser Reflexionsanlass mit dem Begriff der *Fragestellungen* benannt. Er soll die Nähe zu Problemstellungen repräsentieren, aber gleichzeitig darauf hinweisen, dass die Situation vielmehr eine Frage als ein Problem beinhaltet.

An dieser Stelle ist vorwegzunehmen, dass die Reflexionsanlässe, wie sie im Folgenden beschrieben werden, in den Interviews oftmals nicht isoliert voneinander, sondern häufig in Kombination thematisiert werden und als Ganzes eine Überzeugungsentwicklung bewirken. Die Trennung der Reflexionsanlässe dient insbesondere der besseren Systematisierung der Auswertungsergebnisse.

⁴³ Eine andere in der Fachliteratur verbreitete inhaltliche Dimensionierung des Lehrerwissens wird von Shulman (1987) vorgenommen. Er spricht von professionellem Wissen von Lehrpersonen und unterteilt es in in sieben Bereiche: Disziplinäres Fachwissen (content knowledge), allgemeines pädagogisches Wissen (general pedagogical knowledge), curriculares Wissen (curriculum knowledge), fachspezifisch pädagogisches Vermittlungswissen (pedagogical content knowledge), Wissen über Lerner (knowledge of learners and their characteristics), Wissen über schulische und pädagogische Kontexte (knowledge of educational contexts) sowie Wissen über die Grenzen, Absichten und Werte pädagogischen Wissens (knowledge of educational ends, purposes and values).

4.1.1 Reflexionsanlass Differenz-Erlebnisse

Einen Anlass zur berufsbezogenen Reflexion von (angehenden) Lehrpersonen bieten die gerade erwähnten *Differenz-Erlebnisse*, welche in der vorliegenden Untersuchung in unterschiedlichen Kontexten sichtbar werden: Die Studierenden berichten etwa von Überraschungen über neues Lehr-, Lerngeschehen an der Universität, über unerwartetes Schul- und Unterrichtsgeschehen an ihren Praktikumsschulen oder im Rahmen sonstiger Lehrtätigkeiten. An diesen Kontexten nehmen sie aus verschiedenen Perspektiven teil. So erleben sie sich etwa als Schüler_innen bzw. Studierende (*Lernendenperspektive*) sowie als Hospitant_innen bzw. Praktikant_innen (*Beobachtenden-* und *Lehrendenperspektive*), wodurch sie die Differenz-Erlebnisse unterschiedlich reflektieren (Zusammenfassung der Perspektiven vgl. Kapitel 4.2.2).

Im Laufe der Auswertungen wurde deutlich, dass zwischen zwei Formen von Differenz-Erlebnissen unterschieden werden kann. Die Studierenden berichten von Erlebnissen, die sie als angenehm erleben sowie von solchen, die ein unangenehmes Befinden auslösen. Die positiven Differenz-Erlebnisse werden im Folgenden als *Aha-Erlebnisse* bezeichnet und lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Aha-Erlebnisse zeichnen sich dadurch aus, dass die Personen von dem tatsächlich wahrgenommenen Lehr-, Lerngeschehen positiv überrascht werden. Dadurch wird ein positives Gefühl ausgelöst, welches die Personen dazu anregt, ihre Vorstellungen mit dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen zu vergleichen und zu bewerten. Sie können unter dem Motto „Es geht auch anders“ zusammengefasst werden und Erkenntnisse generieren, die sich in Form Berufsbezogener Überzeugungen widerspiegeln.

Die negativen Differenz-Erlebnisse werden im Folgenden als *Ernüchterungs-Erlebnisse* bezeichnet und wie folgt charakterisiert: Ernüchterungs-Erlebnisse zeichnen sich dadurch aus, dass die Personen mit positiven Erwartungen, z. B. Erwartungen bezüglich der Schulatmosphäre oder dem Umgang mit Schüler_innen, in eine Lehr-, Lernsituation eintreten, die das reale Geschehen nicht erfüllt. Dadurch wird ein Gefühl der Ernüchterung ausgelöst, welche die Personen dazu anregt, ihre Vorstellungen mit dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen zu vergleichen und zu bewerten. Dies kann in Unzufriedenheit bzw. Frustration münden, aber auch als Herausforderung betrachtet werden. Wird es als Herausforderung betrachtet, so können Ideen entwickelt werden, mit einem solchen Ernüchterungs-Erlebnis zukünftig professionell umzugehen oder es zu vermeiden, indem es etwa auf eigene Fehler zurückgeführt wird, welche zukünftig vermieden werden können. Aus dem Vergleich, der Bewertung der Situation und der Entwicklung von Handlungsalternativen

können sich Überzeugungen zum Umgang mit entsprechenden beruflichen Herausforderungen entwickeln.

Im Folgenden werden die Differenz-Erlebnisse genauer erläutert. Dabei wird sowohl zwischen den Aha- und Ernüchterungs-Erlebnissen als auch innerhalb dieser Formen zwischen den Perspektiven einer lernenden, beobachtenden und lehrenden Person unterschieden. Es geht hierbei um die Frage, wie die befragten Personen ihre Differenz-Erlebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven reflektieren und ihre Berufsbezogenen Überzeugungen dadurch beeinflusst werden. Dazu werden Beispiele aus den Interviews angeführt.

4.1.1.1 Aha-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive

Aha-Erlebnisse werden als Erlebnisse beschrieben, die einen angenehmen Überraschungseffekt haben. Aha-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive betreffen dabei diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen als Schüler_innen oder Studierende am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und die Situationen aus der Perspektive einer lernenden Person erleben. In den Interviews zeigt sich, dass solche Aha-Erlebnisse eine Reflexion auslösen können, in welcher sich die befragten Personen daran erinnern, wie der Unterricht ihrer Lehrkräfte und Dozierenden im Unterschied zu dem, was sie aus früheren Erfahrungen kennen, auf sie als Lernende wirkt. Das als neu erlebte Unterrichtsgeschehen wird mit dem „alten“ verglichen, woraufhin die besondere Qualität des neuen Geschehens bewusst wird. Es findet eine Bewertung der unterschiedlichen Geschehnisse statt, indem ihre emotionale und motivationale Auswirkung sowie der damit zusammenhängende Lernerfolg analysiert werden. Aus diesen Reflexionsprozessen können sich Überzeugungen zu den erlebten Situationen entwickeln, die eine Befürwortung der als positiv erlebten Prinzipien und eine Ablehnung der als negativ erlebten Prinzipien enthalten.

Ein Beispiel für die Auswirkung von Aha-Erlebnissen aus der Lernendenperspektive ergibt das Interview mit Christian. Er erlebt gegensätzliche Lernsettings an der Schule, Musikhochschule und der Universität. Im Lehramtsstudium lernt er das Kooperative Lernen als neue Lehr-, Lernmethode kennen: *„Ich bin natürlich ganz froh darum, dass ich hier einige Sachen gelernt hab, die eben anders oder mehr auf Kooperatives Lernen und nicht so diesen Leistungsgedanken ausgelegt sind“* (Christian, Abs. 28). Für diese ihm zuvor unbekannte Lehr-, Lernmethode kann er sich begeistern: *„Ja, das hat mir persönlich sehr viel gebracht und hat mich natürlich auch verändert in dem, in meiner Sicht der na ja, des pä-*

dagogischen Ansatzes vielleicht“ (Christian, Abs. 28). Anhand seiner anschließenden Erläuterung wird deutlich, woraus seine Begeisterung über Kooperatives Lernen resultiert. Er hat vor dem Eintritt in das Lehramtsstudium bereits ein Studium der Orchester- und Schulmusik absolviert, in dessen Rahmen ausschließlich individuelles und auf individuelle Leistung ausgerichtete Lernen praktiziert wurde. Auf die Frage der Interviewerin, ob er vor dem aktuellen Lehramtsstudium andere Erfahrungen mit Lernsettings hat, antwortet er: „Ja, eindeutig. Also sowohl in der Schulmusik damals, [...] als auch im Orchesterstudium war es eher auf Leistung und den Einzelnen mit seiner Leistung ausgerichtet. Und auch in meiner Schulzeit hab ich weniger Gruppenarbeit erlebt oder gab’s halt in der Zeit nicht so häufig bei uns“ (Christian, Abs. 30). Durch das Kennenlernen des Kooperativen Lernens kommt es somit zu einem Differenz-Erlebnis, das ihn zur Reflexion über die unterschiedlichen Lehr-, Lernmethoden anregt: „[Durch die] Kooperativen Arbeitsformen [in den Seminaren und Projekten der Uni] habe ich gemerkt, dass ich damit sehr gut zurechtkomme und das auch irgendwie gesünder empfinde als das, was ich vorher erlebt habe, [...] wo auch im Studium die Studenten eigentlich Konkurrenten sind, weil es schon im Studium darum geht, sich durchzusetzen [...]. Das hab ich hier als sehr angenehm empfunden und als etwas, was ich von hier mitnehme. [...] [Es hat] mich selbst aus einer gewissen Arbeitsweise befreit, die ich vielleicht an den Tag gelegt habe. Und ich denke, dass ich das dann auch eher in meiner Arbeit mit Kindern später verwenden kann und das eher wertschätze, wenn das so gemacht wird“ (ebd., Abs. 32-42). Das Differenz-Erlebnis lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Christian beginnt sein Lehramtsstudium mit Vorstellungen, die er aus früheren Lernsituationen mitbringt. Das Kooperative Lernen, das er an der Uni kennenlernt und als gegensätzlich zu seinen bisherigen Lerngewohnheiten erlebt, beeindruckt ihn insofern, als dass er ein Wohlbefinden feststellt. Dieses Differenz-Erlebnis veranlasst ihn, die unterschiedlichen Lernsituationen miteinander zu vergleichen und im Hinblick zunächst auf ihre Auswirkungen auf seine Person zu bewerten. Die Qualität der „neuen“ Unterrichtsformen wird ihm über den Vergleich mit den „alten“ bewusst. Es gibt folglich eine Art Aha-Erlebnis nach dem Motto „Es geht auch anders“. Dies veranlasst ihn dazu, Kooperatives Lernen als Unterrichtsmethode zu befürworten und bevorzugt in seiner zukünftigen Lehrtätigkeit einsetzen zu wollen.

4.1.1.2 Aha-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive

Aha-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen das Unterrichtsgeschehen als außenstehende Personen beobachten. Dies geschieht beispielsweise bei Hospitationen im Rahmen ihrer Schulpraktika. In den Interviews zeigt sich, dass Aha-Erlebnisse aus der Beobachterperspektive eine vergleichende und bewertende Reflexion über den Widerspruch zwischen ihren zuvor bestehenden Vorstellungen und dem beobachteten Geschehen bewirken können. Aha-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive scheinen geringere emotionale Auswirkungen auf die Studierenden zu haben als solche aus der Lernendenperspektive, da sie an der Situation nicht direkt teilnehmen und die Auswirkung nicht selbst spüren. Die Bewertung betrifft beispielsweise die motivationale Wirkungsweise des beobachteten Unterrichtsgeschehens auf die Schüler_innen. Aus diesen Reflexionsprozessen können sich Überzeugungen zu den erlebten Situationen entwickeln, die eine Befürwortung der als positiv bewerteten Prinzipien und eine Ablehnung der als negativ bewerteten Prinzipien enthalten.

Ein Beispiel für die Auswirkung von Aha-Erlebnissen aus der Beobachtendenperspektive lässt sich im Interview mit Sabrina erkennen. Sie lernt im Rahmen ihres Studiums das JeKi-Projekt⁴⁴ kennen und ist begeistert, dass die Schüler_innen sich dort aktiv mit Musik beschäftigen, indem sie ein eigenes Instrument lernen dürfen. Auf die Frage, was guter Musikunterricht für sie bedeutet, antwortet sie: *„Musikunterricht. Ja, das ist schwer. Es darf nicht nur Musikhören sein ((lacht)), weil da wird’s schnell langweilig. Man muss auch selbsttätig sein irgendwie. Was ich schlimm fand in (Heimatland) bei uns in der allgemeinbildenden Schule, da hat man im Musikunterricht nur irgendwelche Lieder vielleicht gesungen und etwas angehört und das war’s. Mehr haben wir nicht gemacht. [...] Hier ist es anders, da hat man die Möglichkeit, irgendwie den Kindern in der Schule, also die Anbindung an die Musik so zu ermöglichen. Hier gibt’s diese Projekte, ich weiß nicht, ob das aus (Universitätsstadt) irgendwann ausgeweitet wird, so dieses JeKi-Projekt, Jedem Kind ein Instrument, dass auch in der Schule die Kinder Instrumente lernen [...]. Ja, die Kinder sollen im Unterricht so verschiedene Möglichkeiten haben, auch so aktiv sich mit Musik zu*

⁴⁴JeKi steht für „Jedem Kind ein Instrument“ und bezeichnet ein musikalisches Förderprogramm an Grundschulen. Jedem Grundschulkind soll dabei die Möglichkeit gegeben werden, kostenfrei ein Musikinstrument zu erlernen. „Es wurde im Jahr 2007 von der Kulturstiftung des Bundes, dem Land Nordrhein-Westfalen und der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand e.V. unter Beteiligung der Kommunen des Ruhrgebiets, privater Förderer und der teilnehmenden Familien als Kooperationsprojekt der Kulturhauptstadt RUHR.2010 initiiert. Seit dem Schuljahr 2011/12 wird ‚Jedem Kind ein Instrument‘ allein durch die Landesregierung Nordrhein-Westfalen gefördert“ (<http://www.jedemkind.de/programm/home.php>).

beschäftigen [...]“ (Sabrina, Abs. 79). Sabrina vergleicht die eigenaktive Form des beobachteten Musikunterrichts mit dem Unterricht an ihrer eigenen Schule, den sie als langweilig empfand. Aus dem Vergleich dieses Unterrichts mit ihren zuvor bestehenden Erfahrungen und Vorstellungen leitet sie ihre Erkenntnis ab, dass Eigenaktivität im Unterricht motivierender wirkt als einfaches Nachsingen oder Musik hören. Diese Erkenntnis bewirkt bei ihr eine Präferenz für aktivierende Methoden.

4.1.1.3 Aha-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive

Aha-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen das Unterrichtsgeschehen in der Rolle einer Lehrperson erleben. Dies geschieht beispielsweise in ihren Schulpraktika, wo sie vereinzelt Unterrichtsstunden halten. In den Interviews zeigt sich, dass Aha-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive eine vergleichende und bewertende Reflexion über den Widerspruch zwischen den zuvor bestehenden Vorstellungen und dem tatsächlich erlebten Geschehen bewirken können. Die angehenden Lehrpersonen sind positiv überrascht, freuen sich über ihr gutes Gefühl oder ihren Erfolg und resümieren, wie das Unterrichtsgeschehen insbesondere auf emotionaler und motivationaler Ebene auf sie selbst und ihre Schüler_innen wirkt. Daraus können Überzeugungen resultieren, die eine Befürwortung der Prinzipien enthalten, die als positiv empfunden wurden.

Ein Beispiel aus dem Interview mit Mona verdeutlicht die überzeugungsgenerierende Wirkung von Aha-Erlebnissen aus der Lehrendenperspektive. Auf Anraten ihrer Schwester absolviert sie ein Praktikum an einer Schule für körperliche und motorische Entwicklung. Sie betritt diese Schule mit der Erwartung, den Schüler_innen Lernstoff vermitteln zu müssen und stößt stattdessen auf Lernumgebungen, in welchen soziale Beziehungen ein größeres Gewicht als die Wissensvermittlung haben: *„Dann hab ich einfach gemerkt, dass man total zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen kann und viel mehr damit erreichen kann als irgendwie alleine nur das Wissen weiterzuvermitteln. Also viel mehr auf dieser sozialen Ebene zu handeln. Und da hatte ich auch so ein Erlebnis, dass ich halt eine, ein Mädchen gefüttert habe, was relativ zickig ist, das halt nicht von jedem das Essen annimmt. Und bei mir nach drei Tagen voller Mühe hat es dann halt wirklich den Pudding von meinem Löffel sozusagen gegessen. Das war einfach ein schöneres Gefühl als sagen wir mal die Vokabeln oder Sonstiges den Schülern irgendwie beizubringen, dass sie das dann können“ (Mona, Abs. 20). Im Rahmen dieses Aha-Erlebnisses vergleicht Mona ihre*

Erwartungen mit dem Geschehen im Unterricht und wird angenehm davon überrascht, dass nicht die Wissensvermittlung, sondern vielmehr die Beziehungsarbeit im Vordergrund der pädagogischen Arbeit steht. Dadurch erkennt sie Vorteile, die sie dieser Schulform bzw. dem Beruf der Sonderpädagogin zuschreibt. Der Erfolg, eine Beziehung zu der Schülerin aufbauen zu können, und die damit verbundenen positiven Emotionen veranlassen sie dazu, als bevorzugte Funktion von Schule (im sonderpädagogischen Bereich) die Personalisation⁴⁵ zu betrachten.

4.1.1.4 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive

Ernüchterungs-Erlebnisse werden als Erlebnisse beschrieben, die einen unangenehmen Überraschungseffekt haben und mit einer Unzufriedenheit einhergehen können. Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive betreffen dabei diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen am Unterrichtsgeschehen als Schüler_innen oder Studierende teilnehmen und die Situationen aus der Perspektive einer lernenden Person erleben. In den Interviews zeigt sich, dass solche Erlebnisse eine Reflexion anregen können, in der die emotionale und motivationale Auswirkung auf die eigene Person sowie der damit zusammenhängenden Erfolg bzw. Misserfolg im Vergleich zueinander rekonstruiert und bewertet werden. Aus diesen Reflexionsprozessen können sich Überzeugungen zu den erlebten Situationen entwickeln, die eine Befürwortung der als positiv erlebten Prinzipien und eine Ablehnung der als negativ erlebten Prinzipien enthalten.

Ein Beispiel für Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lernendenperspektive erbringt das Interview mit Johannes. Es tritt während seiner Schulzeit im Übergang zur Oberstufe auf. Die Lehrpersonen, die diese Ernüchterung hervorrufen, sind seine beiden Pädagogiklehrkräfte. In Klassenstufe 11 hat er eine Pädagogiklehrerin, die er sehr schätzt: *„Das war eigentlich auch der Unterricht, wo einfach am lockersten miteinander umgegangen wurde, wo ich mich halt einfach [...] am wohlsten fühlte und auch so in die Gemeinschaft integriert fühlte, also wir haben auch dann öfters Nachmittagsunterricht auch einfach so gemacht und da sind halt auch wirklich Leute gekommen, dann musste einer ´nen Kuchen mitbringen und so was, also die Atmosphäre war einfach super, und man, hat man oft Gruppenarbeit gemacht [...] und dann hat man auch einfach besser gelernt, dann hat man mehr Spaß gehabt, die Materie, sich damit zu beschäftigen, ja“* (Johannes, Abs. 24). Mit der positiven Vorerfahrung mit dieser Lehrerin und den damit verbundenen Erwartungen

⁴⁵ Zur Klärung des Begriffes der Personalisation vgl. Kapitel 2.4.2.

tritt Johannes in die Klassenstufe 12 ein und erfährt eine Ernüchterung mit dem dortigen Pädagogiklehrer: „*Und dann kam halt ((lachend)) mit der Zwölf und der Dreizehn so die Ernüchterung, [...] da hab ich eigentlich dann 'nen Griff ins Klo gemacht mit diesem Pädagogik-Lehrer, weil da halt .. gar nichts irgendwie rüberkam von der didaktischen Seite oder von dem, von der Motivation, uns irgendwie was beizubringen. [...] Das war halt einfach kein guter Unterricht*“ (Johannes, Abs. 24). Die als schlecht beschriebene Qualität des zweiten Pädagogik-Lehrers stellt Johannes besonders im Vergleich zu seinen Erfahrungen mit der früheren Pädagogik-Lehrerin fest. Er reflektiert, wie der Unterricht der beiden Lehrkräfte auf ihn wirkt. Die Wirkung betrifft die gute Lernatmosphäre sowie sein erhöhtes Interesse am Lernstoff und den daraus entspringenden Lernerfolg. Aus der vergleichenden Reflexion dieser unterschiedlichen Lehrpersonen und deren Auswirkungen auf sein Wohlbefinden und Lernen entwickelt Johannes die Überzeugung, dass ein Kriterium guten Unterrichts die Berücksichtigung affektiv-motivationaler Lernziele ist, damit auch kognitive Lernziele erreicht werden können.

4.1.1.5 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive

Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen das Unterrichtsgeschehen als außenstehende Person beobachten. Dies geschieht beispielsweise im Rahmen ihrer Praktika, in denen sie an Schulen hospitieren. In den Interviews zeigt sich, dass Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive eine Reflexion bewirken können, in der die Studierenden ihre Beobachtungen von Schule und Unterricht mit ihren zuvor bestehenden Vorstellungen vergleichen. Sie stellen fest, dass diese im Widerspruch zueinander stehen und bewerten das tatsächliche Geschehen gegenüber ihren anfänglichen Vorstellungen als negativ. Daraus können sowohl Überzeugungen resultieren, die eine Ablehnung der beobachteten Situationen enthalten, als auch Wünsche, die mit der Vermeidung eines Eintretens ähnlicher Situationen einhergehen.

Ein Beispiel für Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Beobachtendenperspektive ergibt Sandras Fall. Sie empfindet während ihrer Praktika eine Unzufriedenheit an verschiedenen Förderschulen, die daraus resultiert, dass sie diese Praktika mit optimistischen Vorstellungen bezüglich der Kooperation im Kollegium betritt und dort stattdessen unkollegiale Umgangsweisen vorfindet: „*Natürlich wünsch ich mir, dass ich in ein nettes Kollegium komme. [...] Ja, Kollege in jeglicher Hinsicht, auch so als Zusammenarbeit wirklich vom In-*

haltlichen im Unterricht und so, aber auch einfach so was, zu merken, dass man zusammenhält, so, also, dass die Lehrer, ja, zusammenhalten und so ein Team quasi sind. Das hab ich in den letzten Praktika oft gemerkt, dass das so gar nicht ist, und das hat [...] mich auch noch ein bisschen schockiert, dass das halt gar nicht so typisch ist. [...] An der Förderschule Lernen [...] hab ich [...] immer ein zerstrittenes Kollegium oder sehr gespaltenes Kollegium angetroffen“ (Sandra, Abs. 112). Die Entwicklung von Sandras Überzeugung zur Lehrerkooperation findet über ihre Ablehnung der Umgangsweisen statt, die sie in ihren Praxisphasen erlebt und als unangenehm bewertet. Dabei stellt sie unzufrieden fest, dass ihre Ideale und Vorlieben nicht von Anderen geteilt bzw. umgesetzt werden. Dieses Ernüchterungs-Erlebnis regt eine Reflexion bei ihr an, in welcher sie sich darüber bewusst wird, dass ihr eine gute Kooperation im Kollegium wichtig ist.

4.1.1.6 Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive

Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen das Unterrichtsgeschehen als Lehrperson gestalten. In den Interviews zeigt sich, dass solche Erlebnisse einen ähnlichen Reflexionsprozess anregen können wie die Aha-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive. In beiden Fällen reflektieren die Studierenden darüber, wie ihre aktuellen Erfahrungen als Lehrperson mit ihren zuvor bestehenden Vorstellungen zu Schule und Unterricht im Widerspruch stehen. Die Reflexion betrifft die emotionale und motivationale Wirkungsweise des neuen Geschehens auf die eigene Person und auf die Schüler_innen sowie den damit zusammenhängenden Erfolg. Daraus können sich Überzeugungen entwickeln, die eine Befürwortung der als positiv empfundenen bzw. eine Ablehnung der als negativ empfunden Prinzipien enthalten. Die Ernüchterungs-Erlebnisse aus der Lehrendenperspektive weisen dabei eine Besonderheit auf. Die Personen können ausgehend von dem Ernüchterungs-Erlebnis nach Ursachen der Unzufriedenheit suchen und dadurch Möglichkeiten finden, um mit einem solchen Ereignis zukünftig professionell umzugehen oder um Ernüchterungen möglichst zu vermeiden. Daraus können sie Überzeugungen zum Umgang mit solchen Situationen entwickeln.

Ein Beispiel für die Auswirkung von Ernüchterungs-Erlebnissen aus der Lehrendenperspektive stammt aus dem Interview mit Johannes. Er beginnt sein Lehramtsstudium mit dem Anspruch, den Schüler_innen neben der Wissensvermittlung seine eigene Faszination für das Fach Mathematik weiterzugeben: „Also, Mathematik hat man ja eigentlich ab der

ersten Klasse und das hat mir eigentlich durchgehend immer Spaß gemacht, war da auch immer gut drin und es hat mir auch immer Spaß gemacht, in der Nachhilfe oder auch dann in der Schule, den Leuten das zu erklären, also das rüberzubringen, also erstmal selbst, die Faszination, die dahintersteckt zu entdecken und dann auch so ein bisschen zu versuchen, diese Faszination rüberzubringen, sodass es einfach echt Spaß machen kann, wenn man sich lange genug mit der Materie beschäftigt“ (Johannes, Abs. 20). In seinem ersten Praktikum ist er insofern unzufrieden, als dass er es weder schafft, den Schüler_innen den Stoff gut zu vermitteln, noch ihre Faszination für Mathematik zu wecken: „Das hat sich dann im Studium ein bisschen geändert, also, gerade jetzt so, was diese Lust, das rüberzubringen [betrifft]. Das hat sich dann auch gerade im Praktikum manchmal bestätigt, dass ich einfach gemerkt hab, dass es gerade in Mathe einfach sehr, sehr schwierig ist, erstmal den Leuten das überhaupt beizubringen, dass sie das können, was sie können müssen, und, was halt eigentlich schon fast unmöglich ist, wenn sie es nicht von selbst haben, halt denen zu zeigen, dass es richtig spaßig sein kann, also das fand ich find´ ich fast ´ne unmögliche Aufgabe“ (ebd.). Die Vorstellungen, die er zu Beginn des Praktikums hat, weisen eine Differenz zu der tatsächlich wahrgenommenen Realität auf, was ihn dazu veranlasst, seine Unzufriedenheit als Herausforderung zu betrachten und nach Ursachen für diese Differenz zu suchen. Eine Ursache erkennt er in Unzulänglichkeiten seines eigenen Lehrerverhaltens: „Das ist auch irgendwo die Herausforderung dann am Lehrerberuf. Also, es war eigentlich nicht so, dass ich nach dem Praktikum irgendwie dachte, dass ich das jetzt nicht mehr machen will oder so. Es hat mich eigentlich eher noch bestätigt, hat mir Spaß gemacht und ich hab auch meine Fehler und so was eingesehen und was ich noch zu, ich war halt, bin halt, glaube ich, noch zu kumpelhaft rübergekommen und so was und hab gesagt: Gut, du musst einfach mehr noch ein bisschen mit der Hand auf´n Tisch hauen und darfst nicht zu viel mit dir rumspielen lassen, also ich kam dann halt wohl eher so als der Nette rüber, als halt irgendwie ein Assistent vom Lehrer oder so was, und das hab ich mir halt jetzt auch für die Fachpraktika vorgenommen, da ein bisschen drauf zu achten, dass sich da kein [...] freundschaftliches Verhältnis entwickelt. Das war einer der Fehler, die ich da gemacht habe“ (Johannes, Abs. 42). Vor dem Hintergrund dieser Ursachen-Zuschreibung überlegt er sich Möglichkeiten für sein zukünftiges Lehrerverhalten. Die Reflexion seines Ernüchterungs-Erlebnisses besteht somit darin, Ursachen dieses Erlebnisses zu bestimmen und sich daraus Handlungsmöglichkeiten für zukünftige Situationen zu überlegen. Die Ideen, die er als Handlungsalternativen entwickelt, schlagen sich als Überzeugungen zum Classroom Management und zu Aufgaben von Lehrpersonen nieder.

4.1.1.7 Differenz-Erlebnisse: Zusammenfassung

Differenz-Erlebnisse können systematisch in Aha-Erlebnisse einerseits und Ernüchterungs-Erlebnisse andererseits unterteilt werden. *Aha-Erlebnisse* treten auf, wenn Differenzen zwischen Vorstellungen über Unterricht und dem tatsächlich wahrgenommenen Unterrichtsgeschehen als positiv empfunden werden. *Ernüchterungs-Erlebnisse* treten auf, wenn die Differenzen als negativ empfunden werden. Differenz-Erlebnisse regen eine vergleichende Reflexion der eigenen Vorstellungen mit dem unerwarteten Geschehen an, woraufhin das wahrgenommene Geschehen mit seinen Auswirkungen auf die am Geschehen beteiligten Personen bewertet wird. Die Bewertung bezieht sich auf die Lernmotivation, das Wohlbefinden und die damit einhergehenden Leistungen der Schüler innen sowie auf das Wohlbefinden und den Erfolg der Lehrkräfte. Abhängig von der Perspektive, welche die Personen auf das Geschehen einnehmen, d. h. aus Lernenden-, Beobachtenden- oder Lehrendenperspektive, werden Situationen unterschiedlich reflektiert. Wird das Geschehen aus der *Lernendenperspektive* erlebt, so bezieht sich die Reflexion auf die Auswirkung des Geschehens auf die eigene emotionale Involviertheit und/oder die Leistung als Adressat des Unterrichtsgeschehens. Wird es aus der *Beobachtendenperspektive* erlebt, so bezieht sich die Reflexion auf die Auswirkung des beobachteten Unterrichtsgeschehens auf die (anderen) Beteiligten. Aus der *Lehrendenperspektive* erlebt, reflektieren die angehenden Lehrpersonen die Situation in Bezug auf ihren Erfolg etwa in der vielseitigen Anforderung der Vermittlung von Wissen. Die Lehrendenperspektive weist die Besonderheit auf, dass die Studierenden davon ausgehen, das Geschehen aktiv gestalten und somit auch ändern zu können, wenn Unzufriedenheit besteht.

Differenz-Erlebnisse wirken sich insofern auf die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen aus, als dass das im Vergleich als positiv oder negativ bewertete Geschehen als erstrebenswert bzw. nicht erstrebenswert erachtet wird. Im Falle einer positiven Bewertung befürworten die Studierenden beispielsweise das Lehrerhandeln, die Lernumgebung oder die Schulphilosophie, die sie für die positive Wirkung verantwortlich machen. Im Falle einer negativen Bewertung lehnen sie diese ab. Sind die Personen in der Lage, Strategien zur Erreichung des als positiv bewerteten Geschehens zu erarbeiten oder des als negativ bewerteten Geschehens zu vermeiden, so können diese gleichwohl als erstrebenswert erachtet werden und sich in Überzeugung ausdrücken.

4.1.2 Reflexionsanlass Problemstellungen

Von *Problemstellungen* sprechen Artmann et al. (in Druck) wenn die angehenden Lehrkräfte mit Schwierigkeiten und Herausforderungen konfrontiert werden, die nicht unmittelbar zu lösen sind. Problemstellungen wurden in den Auswertungen der Interviews häufig als Reflexionsanlass bestätigt. Analog zu den Differenz-Erlebnissen kann auch hier zwischen verschiedenen Kontexten unterschieden werden, an denen die angehenden Lehrkräfte aus der Perspektive einer lernenden, einer beobachtenden oder einer lehrenden Person teilnehmen. Ergänzend dazu stellte sich hier eine neue Perspektive heraus, die sich dadurch auszeichnet, dass die befragten Personen außerschulisch pädagogisch agieren und die dortigen Erlebnisse auf ihren zukünftigen Lehrerberuf beziehen. Diese Perspektive wird *Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person* genannt. Im Gegensatz zu den Differenz-Erlebnissen berichten die Studierenden zudem nicht ausschließlich von eigenen Erlebnissen, sondern auch von Erlebnissen anderer Personen, die ihre eigenen Erfahrungen an sie weitergeben sowie von Problemstellungen, die sie sich hypothetisch konstruieren. Aus diesem Grund wird hier zwischen *erlebten* und *nicht erlebten Problemstellungen* unterschieden. Erlebte Problemstellungen werden folgendermaßen charakterisiert: Erlebte Problemstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass die angehenden Lehrkräfte Problemsituationen erleben bzw. miterleben. Bewerten sie die Lösungsstrategien als effektiv, so können sich die entsprechenden Handlungsweisen als Überzeugungen etablieren.

Nicht erlebte Problemstellungen werden wie folgt charakterisiert: Nicht erlebte Problemstellungen treten auf, wenn die angehenden Lehrkräfte von Dritten über deren Problemstellungen in Kenntnis gesetzt werden, oder sich problematische Situationen hypothetisch konstruieren. Sie bewerten die Lösungsvorschläge und können sie in ihr Überzeugungssystem aufnehmen, wenn sie sie als effektiv einschätzen.

Im Folgenden werden die Problemstellungen genauer erläutert. Dabei wird zwischen den zwei Formen der erlebten und nicht erlebten Problemstellungen unterschieden. Zudem werden die unterschiedlichen Perspektiven in den jeweiligen Erläuterungen berücksichtigt. Im Zentrum steht die Frage, wie die verschiedenen Problemstellungen aus den unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und die Berufsbezogenen Überzeugungen dadurch beeinflusst werden. Dazu werden erneut Beispiele aus den Interviews vorgestellt. Betont werden muss in diesem Zusammenhang, dass zu den nicht erlebten Problemstellungen nicht alle genannten Perspektiven in den Interviews vertreten sind, weshalb nur diejenigen erläutert werden, die in den Interviews auftreten.

4.1.2.1 Erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive

Erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen als Schüler_innen oder Studierende am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und Probleme aus der Perspektive einer lernenden Person erleben. Sie „kämpfen“ beispielsweise mit Motivationsproblemen, Verständnis- oder Lernschwierigkeiten. In den Interviews zeigt sich, dass erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive eine Reflexion ermöglichen können, in der die betroffenen Personen nach Ursachen für ihr Problem suchen und davon ausgehend mögliche Lösungsstrategien entwickeln. Bewerten sie diese Lösungsstrategien als erfolgversprechend, so projizieren sie diese auf ihren zukünftigen Beruf und können dadurch allgemeingültige Überzeugungen zur Lösung der angesprochenen Probleme entwickeln. Sie übertragen somit ihre Erfahrungen auf die Erfahrungen Anderer, nach dem Motto: „Was mir hilft, hilft auch Anderen“.

Ein Beispiel für Auswirkungen erlebter Problemstellungen aus der Lernendenperspektive auf die Überzeugungsentwicklung zeigt das Interview mit Sandra. Die Problemstellung ergibt sich in ihrem Sportstudium, wo sie auf Disziplinen trifft, die ihr als Sportlerin Probleme bereiten: *„Ja, es gibt natürlich wie immer für alle Disziplinen, also für jeden wahrscheinlich so Disziplinen, die einem sehr schwer fallen, wo ich mich ein bisschen durchgekämpft hab“* (Sandra, Abs. 40). Sandra erkennt die Ursache ihres Problems darin, dass sie für bestimmte Sportarten keine natürliche Begabung aufweist. Daraus schlussfolgert sie, dass sie nur durch maximales Training die fehlende Begabung kompensieren kann. Dieses Training ermöglicht ihr das Sportstudium erfolgreich zu meistern: *„Man merkt ja auch beim Sport, find´ ich immer, dass irgendwie so trainiert, kommt man irgendwie auch voran. Also, ich war jetzt noch nie so die Sportskanone, dass das so alles: Och gehste mal hin und klappt alles und so, aber das ging“* (ebd.). Ihre erfolgreiche Lösungsstrategie überträgt sie auf ihren späteren Beruf. Sie stellt sich vor, dass ihre Schüler_innen ähnliche Probleme haben könnten, die mit ähnlichen Strategien zu lösen wären: *„Für die Schule hab ich auch was von, weil ich jetzt gesehen hab, ich, ich hab mich im Schwimmen und Leichtathletik total schwer getan und hab das irgendwie geschafft, natürlich übertrag ich das irgendwann auf meine Schüler und sage, man muss nicht alles können, und man kann das aber auch trainieren“* (Sandra, Abs. 84). Sandras Reflexion sieht somit folgendermaßen aus: Sie nimmt eine Ursachen-Zuschreibung vor und entwickelt daraus eine Strategie zur Ursachenbekämpfung. Diese wendet sie an und erlebt dadurch Erfolgserlebnisse. Die erfolgreiche Lösungsstrategie überträgt sie auf ihren späteren Beruf, wo sie auf Schüler_innen sto-

ßen könnte, die möglicherweise ähnliche Probleme wie sie selbst haben. Somit findet eine Übertragung der eigenen Erfahrungen auf mögliche Erfahrungen der Schüler_innen statt. Dies schlägt sich in ihren Überzeugungen zu affektiv-motivationalen Lernzielen nieder. Sie entwickelt die Überzeugung, dass man durch Üben, Ehrgeiz und Geduld auch unter schwierigen Umständen zu Erfolg kommen kann und dass man diese Erfahrung an Schüler_innen weitergeben kann, um sie zu motivieren.

4.1.2.2 Erlebte Problemstellungen aus der Beobachtendenperspektive

Erlebte Problemstellungen aus der Beobachtendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Studierenden Problemstellungen anderer Lehrpersonen beobachten, etwa bei Hospitationen im Rahmen ihrer Schulpraktika. Diese Form der Problemstellungen kann eine Reflexion ermöglichen, in der die Studierenden ihre Beobachtungen auf ihre zukünftige Arbeit als Lehrperson übertragen, d. h., sie betrachten die Probleme als realistische Möglichkeit für ihr eigenes zukünftiges Berufsleben. Sie suchen nach Ursachen für die Probleme und überlegen sich Lösungsstrategien, die sie als effektiv bewerten. Aus dieser Reflexion können sie Überzeugungen zu den entsprechenden Problemfeldern entwickeln.

Ein Beispiel für eine erlebte Problemstellung aus der Beobachtendenperspektive ergibt das Interview mit Claire. Bei einer ihrer Hospitationen beobachtet sie Probleme, die ein Lehrer mit seiner Klasse hat. Dieser Lehrer erreicht es nicht, dass die Klasse dem Unterricht folgt: *„Es kam gar nicht zu 'ner Arbeitsatmosphäre. Dann wurden Briefe geschrieben“* (Claire, Abs. 135). Ihrer Einschätzung nach liegt das Problem am Verhalten des Lehrers. Die Handlungsweisen, die sie bei dem Lehrer als ineffektiv einstuft, betreffen sein Classroom Management. Er hat kein Regelsystem und führt seine Ankündigungen nicht konsequent durch: *„Der hat da irgendwas vorne geredet und gesagt und häufig einfach Namen aufgerufen, weil das dem zu laut war. [...] Na, der hat es einfach nicht im Blick gehabt auch, hatte ich so den Eindruck. Also, hat aber auch nicht drauf reagiert. Und wenn er drauf reagiert hat, ist er nicht konsequent gewesen. Und dann verpufft das so. Also dann schreiben die halt immer noch Briefe, anstatt dann wirklich auch mal dahin zu gehen und zu sagen: Ich akzeptiere das nicht, dass ihr das macht. [...] Dazu gehört auch, dass man über sich selbst nachdenkt und überlegt: Ok, was kann ich eigentlich anders machen, dass die mehr auf mich reagieren?“* (Claire, Abs. 135). In ihrer Reflexion überlegt Claire, welche Fehler der Lehrer gemacht haben könnte und wie diese hätten vermieden werden können.

Sie nimmt also eine Ursachen-Zuschreibung mit einer darauf aufbauenden Lösungssuche vor, die sie als effektiv bewertet. Aus dieser Reflexion entwickelt sie eigene Ideen über gutes Classroom Management, die sich in ihren Überzeugungen insofern zeigen, als dass Unterricht ein festes Regelsystem braucht und man als Lehrperson dessen Einhaltung konsequent verfolgen muss.

4.1.2.3 Erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive

Erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive betreffen diejenigen Situationen, in denen die Interviewpartner_innen als Lehrpersonen mit Problemen konfrontiert werden, etwa im Rahmen ihrer Unterrichtsgestaltung während der Schulpraktika. Diese Problemstellungen können eine Reflexion ermöglichen, in der die Personen nach Ursachen für ihr Problem suchen und davon ausgehend mögliche Lösungsstrategien entwickeln. Dazu suchen sie sich Informationen aus professionellen Quellen, z. B. Fachliteratur und Ratschläge von Expert_innen, oder sie probieren selbst entwickelte Lösungsstrategien aus. Existieren unterschiedliche Lösungsansätze, so werden diese im Hinblick auf den potenziellen zukünftigen Erfolg bei gleichzeitiger Kompatibilität mit bereits bestehenden Überzeugungen verglichen und bewertet. Werden die Lösungsstrategien als erfolgversprechend und akzeptierbar eingestuft, so können sie als Überzeugung aufgenommen werden.

Ein Beispiel für die Auswirkung von erlebten Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive findet sich im Interview mit Christian. Er stößt im Rahmen seiner Nebenbeschäftigung als Vertretungslehrer an einer Hauptschule auf Disziplinprobleme seiner Schüler_innen: *„Ich bin jetzt seit letztem Jahr an einer Hauptschule und mach da [...] auch 'nen Vertretungsunterricht in ganzen Klassen [...] [Dort war] ich ehrlich gesagt überfordert am Anfang und hab auch rumgebrüllt. [...] Also ich muss natürlich auch sagen, es ist 'ne Schule, die in 'nem Brennpunkt war und wo es wirklich sehr viele auffällige Schüler gab oder Versuche gab meinen Unterricht gerade zu stören, da ich nun auch die dumme Vertretungskraft war, die dann sonst normalerweise nicht da ist“* (Christian, Abs. 74-76). Christian ist mit seiner eigenen Reaktion auf die Klassenstörungen unzufrieden und bemerkt, dass sie nicht die gewünschte Wirkung zeigt: *„Ich wollte das nicht mehr, weil ich gemerkt hab, dass die Schüler, die eben nicht gestört haben, dadurch Angst bekamen, und den Anderen war das eigentlich egal“* (ebd.). Also überlegt er sich, wie er das Problem professionell angehen könnte und sucht in der Literatur nach Lösungsansätzen: *„Ich hab dann in der Literatur ein bisschen nachgelesen, was man denn für Möglichkeiten hat“*

(*Christian, Abs. 106*). Dort findet er eine Strategie, wie er auf störende Schüler_innen zugehen kann: „*Ich weiß jetzt, dass ich sofort sagen muss, wenn irgendwas nicht so läuft, wie es laufen sollte, dass ich sofort einschreiten und deutlich aber freundlich diese Sachen sofort sagen muss*“ (*ebd., Abs. 76*). Diese Strategie betrachtet er als Möglichkeit, mit Disziplinproblemen umzugehen, ergänzt sie jedoch um weitere Lösungsansätze, die er bei anderen Lehrpersonen entweder beobachtet oder in Gesprächen erfährt. Eine Bestärkung in der Strategie des konsequenten Einschreitens erhält er durch die Beobachtung anderer Lehrer_innen: „*Wie ich das bei anderen Lehrern gesehen habe, das muss ich glaube ich noch lernen, also dass man dann auch den Namen aufschreibt oder sich Sachen überlegt, wenn´s halt nicht funktioniert. Und da waren Lehrer, die ich da jetzt gesehen hab, wesentlich konsequenter als ich das noch bin*“ (*ebd., Abs. 106*). Dabei lehnt er ab, „*hart und streng*“ (*ebd., Abs. 94*) zu sein, wie es ihm eine Kollegin an seiner Schule empfiehlt, indem sie sagt, er solle „*den Diktator machen*“ (*ebd. Abs. 108*). Ein solches Verhalten stimmt mit seinen bestehenden Überzeugungen nicht überein. Aus den verschiedenen Lösungsansätzen entwickelt er seinen eigenen Ansatz, der darin besteht, konsequent, aber nicht hart zu sein und eine „*gewisse Strenge*“ (*ebd., Abs. 108*) mit „*Gutmütigkeit*“ (*ebd.*) zu verbinden. Seine Überzeugung zum richtigen Classroom Management entwickelt er somit aus der Lösungssuche für seine erlebte Problemstellung als Lehrperson. Die Reflexion vollzieht sich in einem Vergleich verschiedener Lösungsansätze aus unterschiedlichen Quellen und deren Bewertung im Hinblick auf den zukünftigen potenziellen Erfolg. Sein dadurch eigens kreierter Lösungsweg muss mit seinen bestehenden Überzeugungen kompatibel sein.

4.1.2.4 Erlebte Problemstellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person

Erlebte Problemstellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person betreffen diejenigen Situationen, in welchen die Interviewpartner_innen im Rahmen außerschulischer Tätigkeiten mit pädagogischen Problemstellungen konfrontiert werden, etwa im Rahmen ihrer Nebenbeschäftigungen als Nachhilfelehrer_innen, Jugendhelfer_innen, private Lehrpersonen etc. In den Interviews zeigt sich, dass erlebte Problemstellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person eine Reflexion ermöglichen können, in welcher die Beteiligten nach Ursachen für ihr Problem und davon ausgehend nach Lösungsstrategien suchen. Erweisen sich die Lösungsstrategien als erfolgreich, so übertragen sie diese auf ihren zukünftigen Beruf, weil sie davon ausge-

hen, auch im Lehrerberuf auf ähnliche Probleme stoßen zu können. So können sie Überzeugungen zur Lösung der betreffenden Probleme entwickeln.

Eine solche Problemstellung erlebt Sabrina im Rahmen einer Tätigkeit als private Geigenlehrerin. Das dortige Problem besteht darin, dass ein Schüler seine Motivation so weit verliert, dass er trotz Begabung den Unterricht aufgeben will: *„Ich hatte so einen Fall, dass die Mutter eines Schülers mir mitgeteilt hat, er hat kein Interesse mehr und würde gerne aufhören“* (Sabrina, Abs. 55). Daraufhin sucht sie nach möglichen Ursachen der Motivationsprobleme des Jungen: *„Ich hab mir dann Gedanken gemacht, woran es liegen könnte so irgendwie, der ist so begabt und hat eigentlich Interesse. Es war natürlich ein schwieriges Alter von ihm, so irgendwie Anfang der Pubertät und so. Und es lag wohl an dem Stück, was ich da ihm ausgesucht hab. Es war zu klassisch für einen Jungen, das war wahrscheinlich überhaupt nicht passend“* (ebd.). Sie probiert schließlich einen möglichen Lösungsansatz aus und erlebt dadurch ein Erfolgserlebnis: *„Dann hab ich [gesagt]: Ok, ich ändere das. Wahrscheinlich hab ich irgendwann gelernt, dass es an dem Programm liegt, was man da auswählt, ob man motiviert ist, was zu lernen oder nicht. So was, was für einen Stoff man nimmt, bestimmt. Und dann hatten wir was anderes ausgesucht und es hat sich dann einfach gewendet. Die Rede war nicht mehr davon, dass er dann aufhören sollte. Der war viel mehr motiviert, das Stück passte ihm so vom Charakter her, was Energisches. Ja, man muss nicht immer nur machen, ok das wäre gut für ihn, da würde er viel lernen, man muss auch was zur Motivation geben und dann, bis jetzt spielt er immer noch Geige“* (Sabrina, Abs. 55). Sabrinas Reflexion findet in der Form statt, dass sie mögliche Ursachen für das Motivationsproblem des Schülers sucht und zu dem Ergebnis gelangt, dass es möglicherweise auf ihre Unterrichtsinhalte zurückzuführen ist. Sabrina ist zuversichtlich, dass sie durch Änderung des Lernstoffs das Problem lösen würde und muss nur überlegen, wie. Bedingt durch eine Erinnerung an Motivationstheorien entwickelt sie die Lösung, die Themen an die Interessen des Schülers anzupassen. Diese Strategie stellt sich als effektiv heraus, wodurch sie die Überzeugungen entwickelt, dass Unterricht motivierend sein muss und dass die Motivation durch den Bezug zur Lebenswelt der Schüler_innen gefördert werden kann.

4.1.2.5 Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive

Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lernendenperspektive erreichen die Interviewpartner_innen auf verbalem Weg über „Dritte“. Er verläuft über Gespräche mit denjenigen, die aus der Sicht eines_r Schüler_in oder einer_s Studierenden von eigenen Problemen berichten. In den Interviews zeigt sich, dass solche Probleme eine Reflexion ermöglichen können, in welcher die Proband_innen die berichteten Lösungsstrategien bewerten. Stufen sie diese als erfolgversprechend ein, so projizieren sie sie auf ihren zukünftigen Beruf und können auf diesem Wege Überzeugungen zur Lösung der Probleme entwickeln. Sie übertragen somit die Erfahrungen Anderer auf potenzielle eigene, zukünftige Erfahrungen.

Ein Beispiel für Auswirkungen nicht erlebter Problemstellungen aus der Lernendenperspektive ergibt das Interview mit Jill. Ein Bekannter berichtet ihr von Problemen, die er selbst als Schüler erlebt hat: *„Ich hab mich neulich mit jemandem unterhalten, der hat gesagt, er hatte eigentlich so ´n ziemlich beschissenes Leben, aber er hatte so zwei drei Lehrer, die an ihn geglaubt haben und die gesagt haben: Nee, du packst das, du bist schlau, streng dich mal an, lern mal und so, und dass der wegen diesen Lehrern, also das hat der wirklich so gesagt, eigentlich überhaupt sich so aus dem Schlamassel herausgezogen hat, aus weiß ich nicht, Kriminalität, Drogen, Eltern, die sich nicht gekümmert haben und so, und das hat mich total beeindruckt, also das hätt´ ich eigentlich gar nicht für so möglich gehalten, dass Lehrer so viel beeinflussen können“* (Jill, Abs. 285). Durch dieses Gespräch wird sich Jill über die Einflussmöglichkeiten und dadurch auch über die Verantwortung von Lehrpersonen bewusst. Der Erfolg der erwähnten Lehrer_innen beeindruckt sie und verdeutlicht ihr, dass Lehrer_innen wichtige Bezugspersonen sein können: *„[Ich sehe mich als] Berater oder Begleiter von den Schülern, also ich denk, man ist als Lehrer einfach auch ´ne total wichtige Bezugsperson im Leben der Kinder [...]. Ich denke man kann als Lehrer schon, wenn man das gut macht, auch irgendwie viel erreichen oder auch einfach ´ne wichtige Bezugsperson sein“* (ebd.). Die Reflexion, die durch die Vermittlung der Erfahrungen ihres Bekannten veranlasst wird, enthält eine Übertragung der Problemlösung der erwähnten Lehrpersonen auf ihre eigenen Aufgaben als Lehrperson. Diese besteht darin, Wertschätzung gegenüber den Schüler_innen zu zeigen und sie in ihrem Lernverhalten zu ermutigen. So entwickelt sich bei Jill die Überzeugung, dass eine Aufgabe von Lehrpersonen in der Beziehungsarbeit zu den Schüler_innen liegt.

4.1.2.6 Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive

Nicht erlebte Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive erreichen die Interviewpartner_innen über die verbale Vermittlung „Dritter“. Der Weg der Vermittlung verläuft durch Gespräche mit denjenigen, die von eigenen Problemstellungen als Lehrperson berichten. In den Interviews zeigt sich, dass diese Form der Problemstellungen eine Reflexion ermöglichen kann, in der die Studierenden die Probleme der Betroffenen auf ihren eigenen Beruf übertragen, weil sie davon ausgehen, dass auch sie damit konfrontiert werden können. Die Problemlösung der berichtenden Lehrpersonen wird bewertet. Wird sie als effektiv eingeschätzt, so sie findet eine Übernahme in mögliche zukünftige Verhaltensweisen statt. Wird sie als ineffektiv eingeschätzt, so wird sie abgelehnt und als Negativbeispiel betrachtet. Die Ergebnisse dieser Bewertung können als Überzeugung aufgenommen werden.

Ein Beispiel für die Auswirkung von nicht erlebten Problemstellungen aus der Lehrendenperspektive lässt sich im Interview mit Anton erkennen. Ein Freund erzählt ihm von Problemen, die er als Lehrer erlebt: *„Also da sind so Sachen passiert, wie kollektives Verweigern der Schüler und auch Stress mit einzelnen Schülern, wo es dann auch Konferenzen gab und Elterngespräche“* (Anton, Abs. 104). Anton überträgt die Probleme seines Freundes auf sich als zukünftigen Lehrer, indem er vermutet, dass ihm solche Schwierigkeiten ebenso widerfahren könnten: *„Ich weiß jetzt auch noch nicht, wie ich dann reagieren würde, oder wie ich dann handeln würde“* (ebd., Abs. 94). Lösungen seines Freundes hat er nicht vorliegen, da dieser *„das Handtuch geworfen hat“* (ebd., Abs. 98). Also überlegt er sich Möglichkeiten, wie er selbst damit umgehen könnte: *„Und das ist natürlich 'ne Sache, wo ich hoffe, dass man im Laufe des Referendariats [und] auch noch danach so was dann [lernt]. Vielleicht gibt's ja mal so Situationen, wo man fragen kann: Wie gehst du damit um oder so, was machst du da, wenn so was passiert?“* (ebd., Abs. 94). Seine Lösung besteht darin, sich von Expert_innen Ratschläge einzuholen. Dadurch verspricht er sich Hilfestellung bei einem etwaigen Auftreten eines solchen Problems. Die Reflexion, die durch die verbale Vermittlung der Erfahrungen seines Freundes veranlasst wird, besteht darin, sich eine ähnliche Problemsituation auszumalen und mögliche Lösungsstrategien zu überlegen. Es findet somit eine Übertragung der Probleme des Freundes auf Anton selbst mit einer darauf aufbauenden Lösungssuche statt. Daraus entwickelt sich die Überzeugung, bei Problemen auf Andere zuzugehen und sich Hilfe zu suchen.

4.1.2.7 Hypothetische Problemstellungen

Hypothetische Problemstellungen treten ein, wenn sich die zukünftigen Lehrpersonen mögliche Problemsituationen in ihrer Phantasie ausmalen, ohne sie erlebt, beobachtet oder über „Dritte“ vernommen zu haben. Sie suchen nach Lösungen zu den Problemen und können daraus Überzeugungen zum Umgang mit solchen Problemen ausbilden, wenn sie ihre Lösungen als effektiv bewerten.

Eine hypothetische Problemstellung wird beispielsweise in dem Interview mit Sabrina deutlich. Sie stellt sich vor, dass sie in ihrem späteren Berufsleben in eine Situation geraten könnte, in der sie Konflikte in der Klasse lösen muss: *„Ja, [Konfliktlösung] gehört wahrscheinlich nicht zum Studium. Das muss ((lachend)) man wahrscheinlich woanders lernen. Oder man hätte das irgendwo, vielleicht hat man das in der Schule gelernt. Das muss ich nachholen einfach. Und Konflikte werden wahrscheinlich, ja, da eskalieren einige Situationen. Es können die Schüler zwischen sich da irgendwie was missverstanden haben“* (Sabrina, Abs. 105). Sabrina überlegt, wie sie in einer solchen Situation als Lehrerin reagieren könnte: *„Das muss man irgendwie regeln können. Und auch so zivilisiert, nicht nur, dass [alle] durcheinander schlagen oder so was, boykottieren, und dass das irgendwie von der Klasse vielleicht geregelt wird, oder einige Situationen müssen unter vier Augen geregelt werden, dass nicht die ganze Schule darüber Bescheid weiß. Da muss man irgendwie sehr sensibel sein vielleicht zu entscheiden, was da das Wichtigste ist und wie man da vorgeht“* (ebd.). Die Lösungsfindung der Problemstellung geschieht, indem sich Sabrina Lösungsszenarien ausmalt, die sie als effektiv einschätzt. Daraus resultieren Überzeugungen zum Umgang mit Konfliktsituationen.

4.1.2.8 Problemstellungen: Zusammenfassung

Problemstellungen können in die zwei Formen erlebte und nicht erlebte Problemstellungen unterteilt werden. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die zukünftigen Lehrpersonen eine berufliche Problemsituation identifizieren und Lösungsmöglichkeiten dazu entwickeln. *Erlebte Problemstellungen* treten auf, wenn die angehenden Lehrkräfte Problemsituationen aus der Sicht einer Lehrperson, eines_r Pädagog_in oder eines_r Schüler_in bzw. Studierende selbst erleben oder beobachten. *Nicht erlebte Problemstellungen* treten auf, wenn sie von „Dritten“ über deren Problemstellungen in Kenntnis gesetzt werden oder sich problematische Situationen hypothetisch konstruieren. Bei erlebten Problemstellungen können die Studierenden von ihren Erlebnissen auf die Erlebnisse Anderer schließen oder von den

Erlebnissen Anderer auf sich selbst. Darüber hinaus können sie von ihren aktuellen Erlebnissen auf mögliche Probleme schließen, die ihnen in Zukunft als Lehrperson begegnen könnten. Auch hypothetisch konstruierte Problemstellungen können als potenziell realistische Situationen betrachtet werden und eine Reflexion über mögliche Lösungen veranlassen.

Die weitere Reflexion unterscheidet sich abhängig von Lösungsangeboten. Erhalten die angehenden Lehrkräfte ein Lösungsangebot über externe Informationsquellen, z. B. durch die Beobachtung von Lösungen anderer Lehrpersonen, durch Ratschläge oder durch Fachliteratur, so findet eine Bewertung dieses Lösungsansatzes statt. Bewertet wird der Lösungsansatz im Hinblick auf seine Effektivität, d. h. im Hinblick darauf, wie vielversprechend er den Studierenden erscheint, um die Probleme zu lösen oder zu vermeiden. Fällt die Bewertung positiv aus, so betrachten die Studierenden die Lösungsstrategien als erstrebenswert und können sie entsprechend in ihr Überzeugungssystem aufnehmen. Fällt ihre Bewertung negativ aus, so entwickeln sie eigene Lösungen. Dies geschieht, indem sie die Situation rückblickend analysieren. Sie suchen nach Ursachen für das Problem und nach Möglichkeiten, um davon ausgehend das Problem zu lösen bzw. in ihrer zukünftigen Lehrertätigkeit zu vermeiden. Versprechen sie sich einen Erfolg aus ihren Überlegungen, so können sie diese Strategien als erstrebenswert erachten und entsprechend als Überzeugung aufnehmen. Ähnlich zeigt sich auch die Reflexion bei einem gänzlich fehlenden Lösungsangebot. Die Studierenden führen auch hier eine Ursachen-Zuschreibung durch und suchen eigenständig nach Lösungsmöglichkeiten. Haben sie die Möglichkeit, die Problemlösung selbst zu erproben, so hängt ihre Überzeugungsentwicklung von dem tatsächlich eingetretenen Erfolg oder Misserfolg ab. Erhalten die angehenden Lehrpersonen mehrere Lösungsangebote, so vergleichen sie diese miteinander und bilden entweder einen Kompromiss aus den verschiedenen Ideen, oder sie entscheiden sich für eines der Angebote. Dabei muss die Lösung mit ihren bestehenden Überzeugungen im Einklang stehen.

4.1.3 Reflexionsanlass Fragestellungen

Von *Fragestellungen* wird gesprochen, wenn die angehenden Lehrpersonen mit Situationen in Berührung kommen, welche Fragen über ein professionelles Umgehen mit diesen Situationen aufwerfen, ohne dass sie als Problem wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 4.1). Fragestellungen wurden in den Auswertungen induktiv als eigenständiger Reflexionsanlass ermittelt. Analog zu den Problemstellungen kann auch hier zwischen verschiedenen Kontexten unterschieden werden, an denen die befragten Personen aus unterschiedlichen

Perspektiven teilnehmen. Zudem berichten die Studierenden auch hier sowohl von eigenen Erlebnissen, in welchen sie Fragestellungen gegenüberstehen, als auch von Erlebnissen anderer Personen, die ihre eigenen Erfahrungen an sie weitergeben sowie von Fragestellungen, die sie hypothetisch konstruieren. Aus diesem Grund wird auch hier zwischen *erlebten* und *nicht erlebten Fragestellungen* unterschieden.

Erlebte Fragestellungen werden folgendermaßen charakterisiert: Erlebte Fragestellungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Studierenden alltägliche Situationen im Lehrerberuf ohne Problemcharakter erleben oder miterleben und daraus Schlussfolgerungen für den professionellen Umgang damit ziehen. Daraus können sich Überzeugungen zu den erlebten Fragestellungen entwickeln.

Nicht erlebte Fragestellungen werden wie folgt charakterisiert: Nicht erlebte Fragestellungen treten auf, wenn die angehenden Lehrkräfte von anderen Lehrpersonen über deren Fragestellungen in Kenntnis gesetzt werden, oder sich Fragestellungen hypothetisch konstruieren. Sie bewerten die Angebote und Vorschläge zum Umgang mit solchen Fragen und können sie in ihr Überzeugungssystem aufnehmen, wenn sie diese als nützlich und hilfreich einschätzen.

Im Folgenden werden die Fragestellungen genauer erläutert. Sie werden in erlebte und nicht erlebte Fragestellungen unterteilt. Zudem werden die unterschiedlichen Perspektiven in den jeweiligen Erläuterungen berücksichtigt. Es steht die Frage im Zentrum, wie die verschiedenen Fragestellungen aus den unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und die Berufsbezogenen Überzeugungen dadurch beeinflusst wurden. Dazu werden Beispiele aus den Interviews vorgestellt. Hier ist zu betonen, dass nur einige der möglichen Perspektiven in den Interviews angesprochen wurden. Zu den erlebten Fragestellungen wurden die Lernenden-, die Beobachtenden- und die Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person erwähnt. Zu den nicht erlebten Fragestellungen wurden die Lehrendenperspektive und die hypothetische Fragestellung angegeben.

4.1.3.1 Erlebte Fragestellungen aus der Lernendenperspektive

Erlebte Fragestellungen aus der Lernendenperspektive beziehen sich auf alltägliche Situationen des Lehrerberufes, die die angehenden Lehrpersonen als Schüler_innen oder Studierende miterleben. In den Interviews zeigt sich, dass solche Erlebnisse Reflexionen ermöglichen können, in denen das im Geschehen enthaltene, alltägliche Lehrerhandeln hinsichtlich seiner Wirkungsweise auf das eigene Wohlbefinden und Lernen bewertet wird. Dabei wird die erlebte Situation rekonstruiert und eine Ursachen-Wirkungs-Zuschreibung vorge-

nommen. Das Geschehen wird schließlich auf den zukünftigen Beruf übertragen, indem die Studierenden davon ausgehen, dass sie in ihrem zukünftigen Beruf ähnliche Situationen wie die beteiligten Lehrpersonen und ihre Schüler_innen ähnliche Situationen wie sie selbst erleben können. Dadurch können sie Überzeugungen zum Umgang mit den erlebten Situationen entwickeln.

Ein Beispiel dazu erbringt das Interview mit Sandra. Sie erinnert sich an eine Französisch-Lehrerin, die den alltäglichen Unterricht durch ihre eigene Begeisterung für den Beruf stets motivierend gestaltet: *„Also meine Französisch-Lehrerin [...] fand ich 'ne ganz ganz tolle Lehrerin. [...] Ich fand toll, wie sie das gemacht hat und hab eigentlich auch nur wegen ihr damals Französisch-Leistungskurs genommen, obwohl das gar nicht so meine Stärke war. [...] Ich fand halt einfach toll, wie sie motiviert hat und wie sie zu den Schülern stand, also dieses, dass sie für die Schüler gelebt [hat] [...]. Damals konnte man auch in der Oberstufe besser reflektieren, zu sagen, wer macht es wirklich so vom Herzen her und wer kommt in die Schule und macht drumherum halt sonst gar nichts, das konnte man dann ja auch gut feststellen“* (Sandra, Abs. 10-12). Neben der Französisch-Lehrerin gibt es auch in ihrer Studienzeit Dozierende, die durch ihre Begeisterung eine motivierende Lernatmosphäre herstellen: *„Im Studium gibt's Dozenten, wo ich gesagt hab, ja eigentlich genau das, was ich auch eben meinte, so die machen's mit Herzen und die machen's gerne und die motivieren einen so und die strahlen so eine Begeisterung aus für etwas. Das ist glaub ich, was mich am meisten immer so mitreißt“* (ebd., Abs. 88). Diese Lehrpersonen nimmt sich Sandra zum Vorbild und wünscht sich für ihre eigene Zukunft als Lehrerin eine ähnliche Begeisterung, die sie sich über ihr Berufsleben erhalten würde: *„Ja, dann wünsch ich mir natürlich, dass so, wie meine Begeisterung jetzt ist und den Willen, den ich dahinter hab, dass das natürlich auch lange bleibt, nicht dass ich irgendwann nach fünf Jahren denke: Oh Gott, das ist so gar nicht mein Ding, also dass es auch wirklich so bleibt, dass ich das auch mir vorstellen kann, viele Jahre zu machen und natürlich am besten, auch so mein Leben lang, mein Berufsleben lang* (Sandra, Abs. 112). Hinter den beschriebenen Erlebnissen steht die Fragestellung, wie man motivierenden Unterricht gestalten kann. Dazu hat Sandra verschiedene Vorbilder, die die Gemeinsamkeit aufweisen, dass sie eine Begeisterung für ihren Beruf oder den Lernstoff zeigen. Daraus stellt sie eine Kausalverkettung auf: Ist man begeistert von dem, was man tut, so ist man auch motiviert. Diese Motivation springt wiederum auf Andere über und reißt sie mit. Das erlebt sie selbst mit, sowohl bei der Französisch-Lehrerin in der Schule als auch bei Dozierenden an der Universität. Lern-

motivation führt zu Leistungsbereitschaft, was wiederum zu Lernerfolg und zufriedenen Schüler_innen sowie Lehrkräften führt. Ihre Reflexion hat also die Form einer Ursachen-Wirkungs-Zuschreibung mit logischen Schlussfolgerungen und einer Übertragung der Erlebnisse auf ihren zukünftigen Lehrerberuf.

4.1.3.2 Erlebte Fragestellungen aus der Beobachtendenperspektive

Erlebte Fragestellungen aus der Beobachtendenperspektive beziehen sich auf alltägliche Situationen, die die angehenden Lehrpersonen als außenstehende Personen, etwa bei Hospitationen, beobachten. In den Interviews zeigt sich, dass das Geschehen hinsichtlich seiner Wirkungsweisen auf das Wohlbefinden der Beteiligten und den Lehr-, bzw. Lernerfolg bewertet wird. Dabei wird die Situation gedanklich rekonstruiert und eine Ursachen-Wirkungs-Zuschreibung vorgenommen. Findet eine positive Bewertung statt, so können die Ansätze der beobachteten Verantwortlichen als Überzeugung aufgenommen werden. Dabei werden sie auf den zukünftigen Beruf übertragen, indem die angehenden Lehrkräfte davon ausgehen, dass sie dort ähnliche Situationen wie die beobachteten Lehrpersonen und ihre Schüler_innen ähnliche Situationen wie die beobachteten Schüler_innen erleben können.

Ein Beispiel für die Auswirkung erlebter Fragestellungen aus der Beobachtendenperspektive enthält das Interview mit Jill. Sie beobachtet während einer Hospitation an einer freien Schule alltägliche Situationen in Bezug auf die Lernatmosphäre: *„Die haben [...] ganz große offene Räume, [...] die Schüler können mehr oder minder wie sie wollen hin und her laufen und einfach ihre Sachen erledigen, also es gibt schon immer ´nen Tagesplan und ´ne Struktur, die auch so für die Kinder transparent ist. [...] Ich find´, so ´n grober Rahmen muss schon da sein, aber innerhalb der Phasen sind die halt total frei und der Lehrer ist halt einfach da. Ach, und was ich auch noch total schön finde, dass es so ´ne ruhige Arbeitsatmosphäre ist an den Schulen, wo ich halt jetzt so war und dass die Kinder halt einfach wirklich selbstständig arbeiten und wenn sie ´ne Frage haben, können sie diese Klammer sich irgendwo hinmachen, dass der Lehrer dann kommt, wissen aber genau: Ok, ich warte nicht auf den Lehrer, dass der Lehrer kommt und die machen derzeit nichts, sondern ich such mir dann ´ne andere Aufgabe, mache erstmal was anderes weiter. Und das find´ ich halt toll, dass die kleinen Schüler schon so selbstständig sind“* (Jill, Abs. 112). Die Fragestellung, auf welche Jills Ausführungen hinauslaufen, bezieht sich auf die Herstellung einer guten Lernatmosphäre. Die Reflexion, die durch die beobachtete Fragestel-

lung angestoßen wird, rekurriert auf die positive Wirkungsweise der Lernformen und Lehrerrollen, also die ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre, die Jill auf die Ursachen Selbstständigkeit, Freiwilligkeit und Freude am Lernen zurückführt. Diese Wirkungsweise beeindruckt Jill und prägt ihre Überzeugungen, indem sie erkennt, dass die reformpädagogischen Ansätze in der Praxis funktionieren können.

4.1.3.3 Erlebte Fragestellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person

Erlebte Fragestellungen aus der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person betreffen Situationen im Rahmen außerschulischer Lehr- oder Betreuungstätigkeiten, in welchen die angehenden Lehrpersonen auf alltägliche pädagogische Fragen treffen. In den Interviews zeigt sich, dass solche Fragestellungen eine Reflexion ermöglichen können, in welcher die Studierenden ihre gewohnten außerschulischen pädagogischen Handlungsweisen auf ihren zukünftigen Beruf übertragen, indem sie davon ausgehen, dass sie dort auf ähnliche Fragen stoßen und ähnlich agieren könnten. So können sie Überzeugungen zum Umgang mit entsprechenden Routine-Situationen entwickeln.

Ein Beispiel für die Auswirkung erlebter Fragestellungen aus der Lehrendenperspektive wird im Interview mit Sandra deutlich. Ihre Fragestellung entsteht während ihrer Arbeit als Sporttrainerin einer Sportgruppe mit Menschen geistiger Behinderung: *„Ja, und diese Geistigbehinderten-Sportgruppe, die hab ich seit, ich würde sagen, zweieinhalb Jahren. [...] Ja, und das ist ein Konzept da trainieren die fünfundvierzig Minuten im Fitnessstudio an Geräten und danach fünfundvierzig Minuten in der Halle als Ausdauertraining. [...] Ja, und das passt natürlich in das, was ich nachher machen möchte, mit genau mit denen zu arbeiten, also zu gucken, was brauchen die, was für Einschränkungen haben die, was für Hilfen helfen ihnen, also was für 'ne Unterstützung können sie gebrauchen“* (Sandra, Abs. 54). Die Fragestellung in diesem Zitat besteht darin, Diagnosen zu stellen und Förderprogramme zu entwickeln, eine Aufgabe, die ihr auch in ihrem Beruf als Sonderpädagogin routinemäßig begegnen würde. Dies kann Sandra in dieser Nebentätigkeit für ihren späteren Beruf üben. Hier findet somit eine Übertragung ihrer Erfahrungen als Trainerin auf ihre spätere Arbeit als Lehrerin statt. Die Überzeugungen, die daraus resultieren, beziehen sich auf die effektive Entwicklung von Fördermaßnahmen.

4.1.3.4 Nicht erlebte Fragestellungen aus der Lehrendenperspektive

Nicht erlebte Fragestellungen aus der Lehrendenperspektive erreichen die Studierenden über „Dritte“. Der Weg der Vermittlung geht über Gespräche mit Personen, die aus der Sicht einer Lehrperson von solchen Situationen berichten. Solche Fragestellungen können eine Reflexion ermöglichen, in der die zukünftigen Lehrpersonen das gehörte Lehrerhandeln im Sinne einer Nützlichkeit im Beruf bewerten. Findet eine positive Bewertung statt, so können die Ansätze der Vermittler_innen als Überzeugung aufgenommen werden.

Ein Beispiel für die Auswirkung nicht erlebter Fragestellungen aus der Lehrendenperspektive weist erneut das Interview mit Sandra auf. Sie erfährt über eine Dozentin und ehemalige Lehrerin von Möglichkeiten mit alltäglichen Herausforderungen umzugehen. Die Fragestellung beinhaltet den Umgang mit Ängsten im Sportunterricht: *„Also, ich hatte in Turnen eine Dozentin, die [...] hat ganz viel so gemacht für Kinder. Wenn man Angst vorm Anlauf hat beim Handstandüberschlag, dann macht man das mit Hopp Hopp Hopp und Hepp oder dreht sich dreimal vorher im Kreis und die war halt sehr auf Schule orientiert, was super war“* (Sandra, Abs. 84). Sandra versteht den Sinn der Strategien, die ihr als Lehrerin zur Verfügung stehen. Sie helfen ihr, Fragestellungen zu beantworten, die in der Schulpraxis Alltag sein würden. Die Reflexion besteht in der Bewertung der Gesprächsinhalte in Bezug auf die Nützlichkeit für ihren zukünftigen Beruf, woraus sie Überzeugungen zum Umgang mit solchen Situationen entwickelt.

4.1.3.5 Hypothetische Fragestellungen

Hypothetische Fragestellungen zeichnen sich dadurch aus, dass sich die angehenden Lehrpersonen potenzielle Routine-Situationen im Lehrerberuf in ihrer Phantasie entwerfen und über mögliches Lehrerhandeln in solchen Situationen reflektieren. Die Reflexion kann beispielsweise die Form logischer Schlussfolgerungen annehmen. Aus den Ergebnissen der Überlegungen können Überzeugungen zum Umgang mit den entworfenen Routine-Situationen entspringen, wenn die Studierenden ihre Ideen als effektiv bewerten.

Eine hypothetische Fragestellung tritt in dem Interview mit Sabrina auf. Sie malt sich eine Routine-Situation zum Umgang mit Fehlern aus und überlegt sich dazu eine Möglichkeit, als Lehrerin darauf zu reagieren: *„Und man soll als Lehrer auch den Stoff beherrschen, damit man nachvollziehen kann, wie das Kind vorgegangen ist bei der Lösung. Wie hat er das, was hat er gedacht, welche Gedanken hatte er? Wo können die Fehler stecken? Was*

ist da passiert im Kopf, wieso ist es falsch ausgekommen? Dass man das auch aufschließen kann“ (Sabrina, Abs. 81). Die hiesige Fragestellung besteht darin, Fehler von Schüler_innen nachvollziehen zu können. Dazu überlegt Sabrina, welche Kompetenzen eine Lehrperson haben muss, um mit dieser Fragestellung umgehen zu können. Sie kommt zum Ergebnis, dass Fachwissen dazu benötigt werde und schlussfolgert daraus, dass Fachwissen eine Grundlage ist, die eine Lehrperson mitbringen und zudem an der Uni vermittelt werden müsse. Aus einer logischen Schlussfolgerung zum Umgang mit einer Routine-Situation entwickelt sie somit Überzeugungen zum Umgang mit Fehlern und zu den Inhalten der Lehrerausbildung.

4.1.3.6 Fragestellungen: Zusammenfassung

Fragestellungen zeichnen sich dadurch aus, dass die zukünftigen Lehrpersonen berufliche Situationen des Alltags erkennen und Möglichkeiten für einen professionellen Umgang damit suchen. Sie können in die zwei Formen *erlebt* und *nicht erlebt* unterteilt werden. *Erlebte Fragestellungen* entstehen in Situationen, an denen die Studierenden als pädagogisch agierende Person oder als Schüler_in bzw. Studierende am Geschehen direkt oder beobachtend beteiligt sind. *Nicht erlebte Fragestellungen* werden durch „Dritte“ aufgeworfen oder von den Studierenden gedanklich konstruiert. Die erlebten und nicht erlebten Fragestellungen können auf den zukünftigen Lehrerberuf übertragen werden, indem sie als realistische Möglichkeit betrachtet werden.

Die Reflexionsprozesse, die durch Fragestellungen veranlasst werden, unterscheiden sich abhängig von Vorschlägen zum Umgang mit der Situation. Erhalten die angehenden Lehrkräfte Vorschläge über externe Informationsquellen, z. B. durch die Beobachtung von Umsetzungsmöglichkeiten oder durch Ratschläge anderer Lehrpersonen, so findet eine Bewertung dieser Vorschläge statt. Bewertet werden die Vorschläge im Hinblick auf ihre Nützlichkeit im Beruf und ihre Erfolgsaussichten. Nützlichkeit im Beruf bezieht sich auf die Frage, ob die darin enthaltenen Prinzipien eine Hilfestellung im beruflichen Alltag versprechen. Erfolg bezieht sich auf die Lernmotivation, das Wohlbefinden und den damit einhergehenden Leistungen der Schüler innen sowie das Wohlbefinden und den Erfolg der Lehrkräfte. Zudem können die Situationen, so sie beobachtet oder erlebt wurden, gedanklich rekonstruiert und eine Ursachen-Wirkungs-Zuschreibung vorgenommen werden. Findet eine positive Bewertung statt, so können die Ansätze als Überzeugung aufgenommen werden. Findet eine negative Bewertung statt, so wandelt sich die Situation von einer Fragestellung hin zu einer Problemstellung und wird entsprechend weiter reflektiert. Finden

die Studierenden keinen Vorschlag für den Umgang mit der Situation, so suchen sie hypothetisch nach Handlungsmöglichkeiten, etwa in Form logischer Schlussfolgerungen. Stufen sie diese als effektiv ein, so können sie sich als Überzeugungen niederschlagen.

4.1.4 Reflexionsanlass Akademisches Wissen

Als weiteren Reflexionsanlass nennen Artmann et al. (in Druck) das *Akademische Wissen*, was in den Auswertungen der Interviews der vorliegenden Untersuchung häufig bestätigt wird. Die Reflexionsprozesse, die in diesem Rahmen stattfinden, sollen nun unter Bezugnahme auf Beispiele aus den Interviews genauer erläutert werden.

Akademisches Wissen wird von den angehenden Lehrpersonen überwiegend im Rahmen von Lehrveranstaltungen erworben, zum Teil auch durch außeruniversitäre Auseinandersetzungen mit berufsbezogenen Thematiken. Das Akademische Wissen kann ein Bewusstsein für relevante Themen und Aufgaben im Lehrerberuf wecken und eine Reflexion veranlassen, die darin besteht, das erworbene Wissen auf seine berufliche Relevanz hin zu prüfen. Werten die Studierenden es als nützlich oder im Beruf hilfreich, so können sie es in ihr Überzeugungssystem aufnehmen. Sie lassen sie sich folglich „von dem Wissen überzeugen“.

Ein Beispiel für den Einfluss Akademischen Wissens auf die Überzeugungen zu Inhalten der Lehrerausbildung liefert Jill. Über eine Vorlesung an der Universität erfährt sie, welche Themen im Lehrerberuf relevant würden: *„Ich fand diese Vorlesung zum Beispiel bei Frau Amsel [...] total supergut und superhilfreich, weil das war so ´n Rundumschlag irgendwie. Da sind so viele Themen angesprochen worden, was so Lehrerrolle und Lehrerkompetenzen angeht und auch eben auf die Schüler eingegangen, wir haben da ganz viele Studien durchgenommen, wo man auch so die Perspektive der Schüler besser nachvollziehen kann und [...] wie man mit Unterrichtsstörungen umgeht“* (Jill, Abs. 225). Die Auseinandersetzung mit diesen Themen wertet sie als hilfreich in ihrem Beruf und entwickelt die Überzeugung, diese Lerninhalte verpflichtend in die Lehrerausbildung aufzunehmen: *„Ja, ich fand, das waren halt viele Sachen, womit ich so was anfangen konnte.[...] Also die Vorlesung war auf jeden Fall sehr sehr hilfreich, also das fänd´ ich total gut, wenn die ((lachend)) für alle Pflicht wäre“* (ebd.).

Ein Beispiel für den Einfluss Akademischen Wissens auf die Überzeugungsentwicklung im Bereich Aufgaben von Lehrpersonen stammt aus dem Interview mit Anton. Er erfährt in einer Lehrveranstaltung, welche Aufgaben auf Lehrpersonen zukommen und wie diese angegangen werden können: *„Also Mathe hat mir viel gebracht, ganz besonders, muss ich*

dem Herrn Wiesmann da ein bisschen danken, so das eine Semester Didaktik, das war schon interessant, was er gemacht hat, also Didaktik der Arithmetik ist das. Da ging's auch um Vermittlung und wenn Kinder das machen, woran liegt's 'ne? Also du musst den Fehler suchen und auf welcher Stufe sie sich befinden und wie ich dann agiere und so [...]. Das war schon interessant. Also, Mathe hat mir relativ viel gebracht“ (Anton, Abs. 54). Das Beispiel, das Anton hier erwähnt, bezieht sich überwiegend auf die Kompetenz des Diagnostizierens. Durch die Lehrveranstaltung wird Anton bewusst, dass Diagnostizieren eine wichtige Aufgabe von Lehrpersonen ist und erhält zudem wissenschaftliche Vorschläge, wie er diagnostisch handeln kann. Dieses Wissen aus der Lehrveranstaltung wertet er als interessant und wichtig für seinen Beruf und nimmt es in sein Überzeugungssystem auf.

4.1.4.1 Akademisches Wissen: Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Akademisches Wissen in das Überzeugungssystem der angehenden Lehrpersonen aufgenommen werden kann, wenn es von ihnen als positiv bewertet wird. Diese Bewertung betrifft die berufliche Relevanz und die Nützlichkeit bzw. Nutzbarmachung des Wissens in beruflichen Fragen. Insbesondere, wenn eine Hilfestellung im eigenen Lehrerhandeln erkannt wird, d. h. eine Orientierung im Beruf gegeben wird, kommt es zur Aufnahme des Wissens in das eigene Überzeugungssystem.

4.1.5 Reflexionsanlass Überzeugungen

Als letzten Reflexionsanlass nennen Artmann et al. (in Druck) *Berufsbezogene Überzeugungen* (mehr zum Konzept der Berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen vgl. Kapitel 2.4). Überzeugungen als Reflexionsanlass lassen sich in den Auswertungen der Interviews bestätigen. Dabei zeigt sich zudem, dass nicht nur Überzeugungen außenstehender Personen reflexionsveranlassend sind, sondern auch die bestehenden Überzeugungen der Personen selbst. So wird im Folgenden eine Differenzierung in *externe* und *interne Überzeugungen* vorgenommen. Externe Überzeugungen betreffen Überzeugungen anderer Personen, die den Studierenden verbal vermittelt werden, interne Überzeugungen betreffen hingegen die eigenen Überzeugungen der Studierenden. Die Reflexionsprozesse, die aufgrund dieser Anlässe stattfinden, sollen nun unter Bezugnahme auf Beispiele aus den Interviews genauer erläutert werden.

4.1.5.1 Externe Überzeugungen

Überzeugungen anderer Personen (*externe Überzeugungen*) können mittels Gespräche oder Diskussionen eine Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen anregen. Weisen die Gesprächspartner_innen eine diesbezügliche Expertise auf und geben den angehenden Lehrpersonen Struktur und Orientierung, so neigen die Studierenden dazu, deren Überzeugungen zu übernehmen.

Ein Beispiel für die Übernahme von Überzeugungen anderer Personen stammt aus dem Interview mit Mona. Während ihres Studiums treten Mentor_innen in ihr Leben, denen sie eine Expertise zuschreibt: *„Ich hatte das Glück, dass ich Super-Mentoren hatte im Praktikum, also ich glaub´, wäre ich an einen Mentor gekommen, der meiner Meinung nach schlechten Unterricht macht, das ist ja immer sehr subjektiv, hätte ich damit glaube ich große große Schwierigkeiten gehabt, aber ich hatte bisher immer Mentoren, zu denen ich hinaufschauen konnte, von denen ich immer was gelernt hab´. Und da war es auch dann ganz einfach, die Kritik oder die Tipps anzunehmen und vielleicht dann auch gegebenenfalls zu ändern“* (Mona, Abs. 76). Die Überzeugungen der Expert_innen geben Mona Orientierung und wirken sich so weit auf ihre Berufsbezogenen Überzeugungen aus, dass sie ihre Vorschläge für ihr eigenes Lehrerhandeln übernimmt.

Auch Johannes zeigt ein Beispiel für Übernahme von Überzeugungen anderer Personen. Er erwähnt einen Dozenten an der Universität, der den Studierenden von seinen eigenen Erfahrungen als Lehrperson an der Schule berichtet: *„Da hatten wir jetzt zum Beispiel ´nen Dozenten, der immer so switcht, ich glaub alle drei oder vier Jahre zwischen dem Lehramt und der Professur hier quasi, und der halt wirklich immer sagen kann: Ja, wenn Sie das jetzt so und so erzählen, dann tanzen Ihnen die Schüler auf (den Stühlen), dann verstehen die überhaupt nicht, was Sie meinen, weil er einfach diese Erfahrung selber gemacht hat. Und das fand ich richtig gut, also das hat mir wirklich was gebracht so“* (Johannes, Abs. 72). Johannes betont, dass dieser Dozent erfahrener Lehrer an Schulen sei, weshalb er ihm ein großes Praxiswissen zuschreibt. Die Überzeugungen, die der Dozent in das Seminar mitbringt, nimmt Johannes als Ratschläge auf und betrachtet sie wie auch Mona als Orientierung für sein zukünftiges Lehrerhandeln.

4.1.5.2 Interne Überzeugungen

Bestehende Überzeugungen der befragten Personen (*interne Überzeugungen*) zu bestimmten beruflichen Themen können dann zum Reflexionsanlass werden, wenn sie einen direkten Zusammenhang mit anderen beruflichen Themen aufweisen. Eine überzeugungsgenerierende Funktion nehmen sie in dem Falle ein, wenn Überzeugungen zu den zusammenhängenden Themen logisch aus den bestehenden Überzeugungen resultieren. Metaphorisch formuliert „färben“ die bestehenden Überzeugungen auf andere Überzeugungsbereiche „ab“. Dieses „Abfärben“ von einer Überzeugung auf eine andere soll zukünftig mit dem Begriff des *Überzeugungstransfers* beschrieben werden.

Ein Beispiel für die Auswirkung interner Überzeugungen kommt aus dem Interview mit Jill. Es geht um das Thema des Offenen Unterrichts, für welchen sie sehr stark plädiert. Diese Überzeugung löst Reflexionen über andere, damit verbundene Themen aus: *„Ich möchte an so ´ne integrative Schule mit eben so offenen Unterrichtsformen, wo eben die Schüler frei und selbstständig hauptsächlich lernen und, ja, der Lehrer eher so die Aufgabe hat, ne gute Lernumgebung zu schaffen, ne schöne Atmosphäre, die Materialien zur Verfügung zu stellen, sich im Vorhinein zu überlegen: Ja, was möcht´ ich? [...], und sich zu überlegen: Wie kann ich das vielleicht präsentieren oder zur Verfügung stellen? Und, dass die Kinder dann möglichst selbstständig sich das erarbeiten können, und dass man als Lehrer dann eher so als Ansprechpartner im Hintergrund steht, und dass die Kinder eben so viel wie möglich selbst lernen und entdecken können. Also, ich glaub halt auch, dass das viel effektiver ist, als wenn man das den Kindern quasi erzählt und sagt: So und so isses, jetzt merkt euch das mal. Also das ist glaub ich, davon haben die nicht so viel, wie wenn sie es halt selbst rausfinden und erfahren. [...] Was nicht heißt, dass es überhaupt keinen Frontalunterricht mehr geben muss, es gibt auch sicher Stoff oder Situationen, wo das angemessen ist, aber halt auf keinen Fall so als dominanteste Form. [...] Ja. Also, ich glaub also, in erster Linie sollten sie sehr frei sein, aber ich denke, es sollte schon im Hintergrund gewisse, halt nicht ´n Lehrplan in dem klassischen Sinne, sondern so ne Art Papier geben, wo eben draufsteht, was sie am Ende ihrer Schulzeit können sollten, und dann sollte es auch irgendwelche Methoden geben, das zu überprüfen, aber ich find´ halt eigentlich nicht unbedingt über so Klassenarbeit oder Test oder so, sondern die eher durch so Selbsteinschätzungs- und Selbstevaluation soll, wie man das auch immer nennt“* (Jill, Abs. 66-74). Um Offenen Unterricht erfolgreich umzusetzen, sind laut Jills Darstellung unterschiedliche Rahmenbedingungen nötig. Dazu gehören eine angemessene Lernumgebung, angemessenes Lernmaterial und die Möglichkeit zum selbstständigen und entdeckenden

Lernen. Die Rolle der Lehrperson als Berater_in im Hintergrund und den sparsam eingesetzten Frontalunterricht betrachtet Jill gleichwohl als logische Schlussfolgerung des Prinzips des Offenen Unterrichts sowie ein freies Curriculum und Selbsteinschätzungsverfahren der Schüler_innen. Die Notwendigkeit dieser Rahmenbedingungen zur Umsetzung von Offenem Unterricht zeigt, wie diese Überzeugung auf andere Bereiche „abfährt“. Aus Prinzipien des Offenen Unterrichts resultieren neue Aufgaben für Lehrpersonen und neue Unterrichtsmethoden. Jill reflektiert somit in der Form, dass sie von einem Prinzip logisch auf ein anderes schlussfolgert.

4.1.5.3 Überzeugungen: Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass *externe Überzeugungen*, also Überzeugungen anderer Personen, ähnlich wie das Akademische Wissen in das Überzeugungssystem der angehenden Lehrpersonen aufgenommen werden können, wenn sie in Bezug auf berufliche Relevanz und die Nützlichkeit bzw. Nutzbarmachung als positiv bewertet werden und so eine Orientierung in beruflichen Fragen geben. *Interne Überzeugungen*, also eigene bestehende Überzeugungen, können hingegen eine Entwicklung weiterer Überzeugungen hervorrufen, wenn ein logischer Zusammenhang vorhanden ist, d. h., wenn Überzeugungen zu einem Thema Schlussfolgerungen mit sich bringen, die eine Überzeugung zu dem verwandten Thema als logisch erscheinen lassen.

4.2 Anlassübergreifende Strukturen der Überzeugungsentwicklung

Nachfolgend werden diejenigen Strukturen separat herausgegriffen und zusammenfassend dargestellt, die sich anlassübergreifend als überzeugungsprägend erwiesen haben. Sie bestehen 1. in den *Reflexionsformen*, also der Art und Weise, wie reflektiert wird, 2. in den *Kontexten*, in welchen die angehenden Lehrkräfte je nach *Teilnahme aus verschiedenen Perspektiven* reflektieren sowie 3. in den *Intervenierenden (Rahmen-)Bedingungen*, d. h. den spezifischen Umständen bzw. Begebenheiten, die eine Einflussnahme auf die Reflexion ausüben.

4.2.1 Reflexionsformen

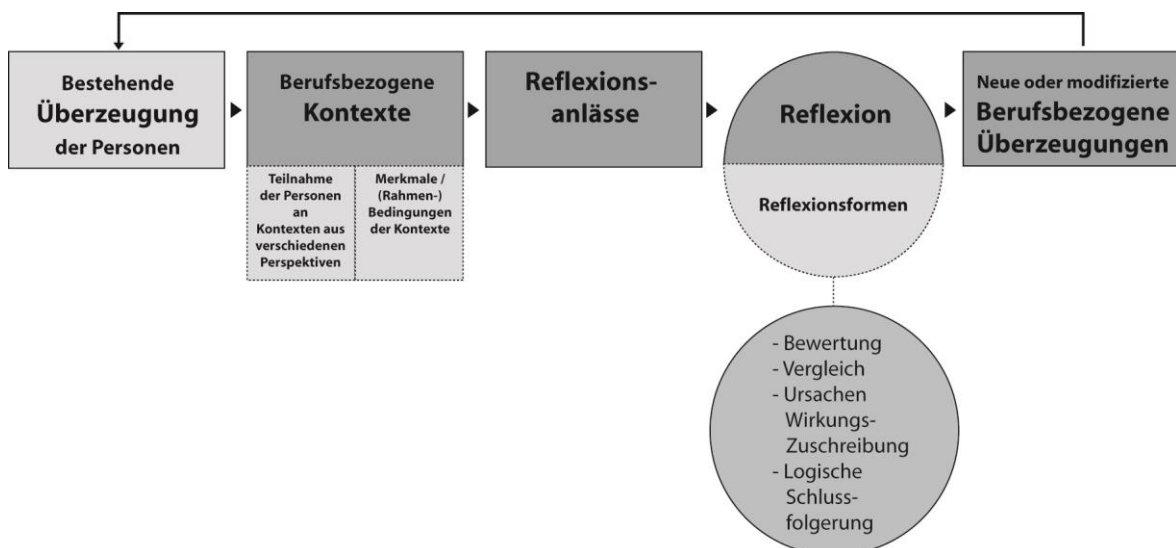


Abb. 7: Differenzierung der Reflexionsformen

Zur Beschreibung der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hat sich wie in Kapitel 4 dargestellt der Begriff der *Reflexion* herauskristallisiert. Bezogen auf die jeweiligen Anlässe konnten die Reflexionsprozesse hierbei ausführlich beschrieben werden, d. h., es konnte geklärt werden, wo sie ansetzen, worauf sie sich beziehen, wie sie sich weiterentwickeln und sich auf Überzeugungen auswirken. Eine Schwierigkeit, die sich innerhalb dieser Arbeit ergab, liegt in der präzisen Herausarbeitung der *Reflexionsformen*, d. h. begrifflich zu fassen, wie der Begriff der Reflexion auf Basis der Daten inhaltlich genau gefüllt werden kann. Die Versuche einer Kategorisierung finden sich im folgenden Teilkapitel. Dabei ist einschränkend zu bemerken, dass es nur in Ansätzen gelungen ist, die Kategorien systematisch auf eine Abstraktionsebene zu bringen, sie präzise zu schärfen und voneinander abzugrenzen. Folgende Reflexionsformen wurden aus

den Reflexionsprozessen exzerpiert und begrifflich festgelegt: *Bewertung, Vergleich, Ursachen-Wirkungs-Zuschreibung* und *logische Schlussfolgerung*.

Die Reflexionsform der *Bewertung* wird in nahezu allen ermittelten Reflexionsanlässen aufgefunden und kann somit als wichtigste Reflexionsform betrachtet werden⁴⁶. Je nach Anlass unterscheiden sich dabei die Inhalte der Bewertungen. Bei Differenz-Erlebnissen wird das überraschende Moment bewertet, also diejenigen Geschehnisse, die die Überraschung hervorrufen (vgl. Kapitel 4.1.1). Die Bewertung bezieht sich dabei auf kognitive, motivationale oder emotionale Wirkungsweisen des Geschehens, also auf den Lernerfolg, auf die Lernmotivation oder das Wohlbefinden der Lehrkräfte und der Schüler_innen in der jeweiligen Situation. Bei Problem- und Fragestellungen werden die Lösungsangebote und Handlungsvorschläge aus den Informationsquellen bewertet (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.1.3). Im Falle von Problemstellungen werden die Lösungsansätze im Hinblick auf ihre Effektivität bewertet, d. h. im Hinblick darauf, wie vielversprechend diese den Studierenden erscheinen, um die Probleme zu lösen oder zu vermeiden. Im Falle von Fragestellungen werden die Handlungsvorschläge im Hinblick auf ihre Nützlichkeit im Beruf und ihre Erfolgsaussichten bewertet. Nützlichkeit im Beruf bezieht sich auf die Frage, ob die darin enthaltenen Prinzipien eine Hilfestellung im beruflichen Alltag versprechen. Erfolg betrifft analog zu den Bewertungen der Differenz-Erlebnisse das Lernen, die Lernmotivation oder das Wohlbefinden der Lehrkräfte und der Schüler_innen in der Situation. Wissen und externe Überzeugungen werden in Bezug auf ihre berufliche Relevanz und die Nützlichkeit bzw. Nutzbarmachung in beruflichen Fragen bewertet, d. h. daraufhin, inwiefern deren Inhalte für die Praxis des Lehrerberufes als wichtig und hilfreich empfunden werden (vgl. Kapitel 4.1.4 und 4.1.5). Fallen die Bewertungen positiv aus, so betrachten die befragten Personen die entsprechenden Prinzipien als erstrebenswert. In Falle einer negativen Bewertung lehnen sie diese ab. Auf diese Weise wirken die Bewertungen auf die Überzeugungsentwicklung ein.

Die Reflexionsform des *Vergleiches* findet in Situationen statt, in denen die angehenden Lehrpersonen entweder erlebend oder beobachtend unterschiedliche Lehrpersonen oder Lehr-, Lernformen im Vergleich zueinander interpretieren. Dies geschieht beispielsweise, wenn sie im Interview über Positiv- und Negativbeispiele berichten und deren Qualität

⁴⁶ Der einzige Fall, in dem keine Bewertung stattfindet, ist die Übertragung einer Überzeugung auf eine andere. Dies leuchtet jedoch unter Berücksichtigung der theoretischen Bezugnahmen ein. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person ihre eigenen Überzeugungen als richtig bewertet und nicht hinterfragt, solange sie nicht von außen in Frage gestellt werden (vgl. Kapitel 2.4.4.1).

bzw. Defizite im Vergleich zueinander betonen. Solche vergleichenden Reflexionen werden insbesondere durch Differenz-Erlebnisse veranlasst, da entweder gegensätzliche Situationen erlebt werden, oder Differenzen zwischen Vorstellungen und dem reell eingetretenen Geschehen auftreten. Die angehenden Lehrkräfte vergleichen die gegensätzlichen Situationen und bilden entweder einen Kompromiss daraus, oder sie positionieren sich innerhalb der unterschiedlichen Prinzipien, die darin eingebettet sind. Dies bewirkt eine entsprechende Entwicklung ihrer Berufsbezogenen Überzeugungen. Eine weitere Situation, in der die Proband_innen Vergleiche anstellen, ist die Lösungssuche im Rahmen von Problemstellungen. Treffen sie hierbei auf unterschiedliche Lösungsansätze, so vergleichen sie diese miteinander und nehmen denjenigen Ansatz, den sie am ehesten als erfolgversprechend einstufen, in ihr Überzeugungssystem auf.

Die Reflexionsform der *Ursache-Wirkungs-Zuschreibung* wird insbesondere im Rahmen der Differenz-Erlebnisse (speziell der Ernüchterungs-Erlebnisse) der Problem- und der Fragestellungen vorgenommen. Im Falle der Ernüchterungs-Erlebnisse und der Problemstellungen werden Ursachen für die Ernüchterung oder das Problem gesucht und daraufhin Strategien erwogen, diese Ursachen zu bekämpfen, um davon ausgehend die Ernüchterung zu relativieren oder das Problem zu lösen bzw. zukünftig zu vermeiden. Im Falle von Fragestellungen findet eine Ursache-Wirkungs-Zuschreibung statt, wenn pädagogische Handlungsoptionen angeboten werden. Die Situation wird gedanklich rekonstruiert, etwa in der Form, dass die Studierenden das Verhalten der Lehrperson auf ihre Auswirkung auf die Schüler_innen hin analysieren und daraus eine Kausalverkettung erstellen. Versprechen sich die Studierenden einen Erfolg aus ihren Überlegungen zu den Differenz-Erlebnissen, Problem- und Fragestellungen, so erachten sie diese Strategien als erstrebenswert und nehmen sie entsprechend als Überzeugung auf. Haben sie zudem die Möglichkeit, die Handlungsoptionen selbst auszuprobieren, so hängt ihre Überzeugungsentwicklung von dem tatsächlich eingetretenen Erfolg oder Misserfolg ab.

Die Reflexionsform der *logischen Schlussfolgerung* findet im Falle einer Übertragung einer internen Überzeugung auf eine andere interne Überzeugung statt. Eine solche Übertragung erfolgt dann, wenn Überzeugungen zu einem Thema Schlussfolgerungen mit sich bringen, die eine Überzeugung zu einem verwandten Thema als logisch erscheinen lassen, und somit ein Überzeugungsbereich auf einen anderen Überzeugungsbereich „abfährt“. Zudem treten logische Schlussfolgerungen in Situationen auf, in denen sich die Studierenden potenzielle Handlungsfelder hypothetisch konstruieren und über Handlungsmöglichkeiten nachdenken (etwa bei hypothetischen Fragestellungen).

4.2.2 Kontexte und Teilnahme an Kontexten

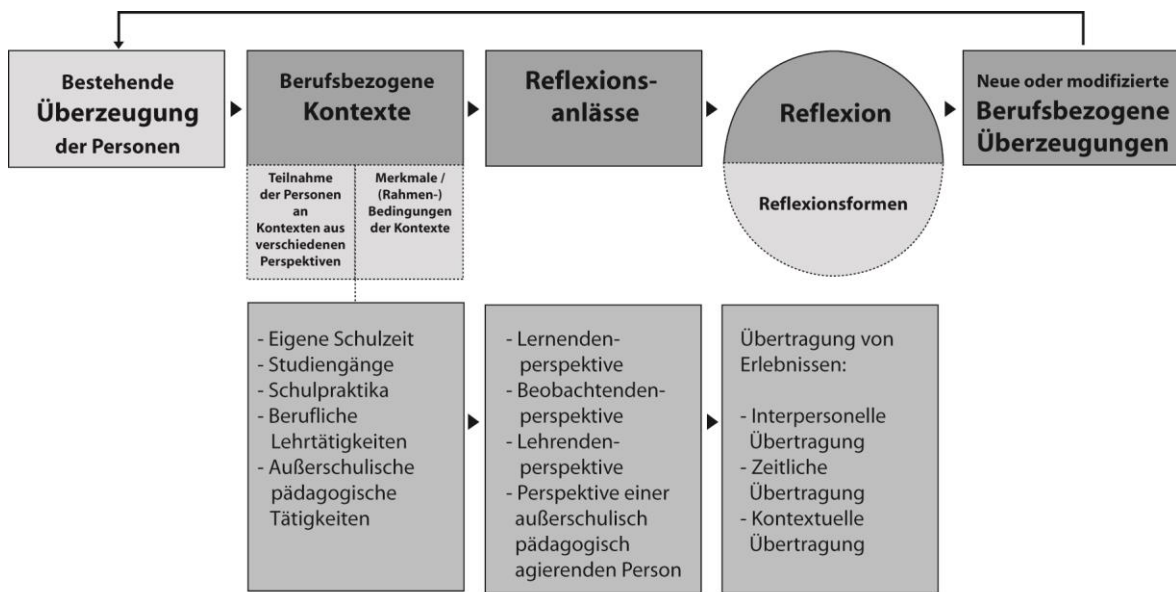


Abb. 8: Differenzierung der berufsbezogenen Kontexte

In Kapitel 4.1 wurden als Kontexte für überzeugungsgenerierende Geschehnisse die *eigene Schulzeit*, die absolvierten *Studiengänge* mit den entsprechenden *Schulpraktika*, die *beruflichen Lehrtätigkeiten* und *außerschulischen pädagogischen Tätigkeiten* der Studierenden erwähnt. Innerhalb dieser Kontexte nehmen die befragten Personen an den Lehr-, Lern- bzw. pädagogischen Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven, d. h. in unterschiedlichen Rollen, teil. Die eigene Schulzeit und das Studium erleben sie aus der Perspektive eines_einer Schüler_in bzw. eines_einer Studierenden, d. h. aus einer Lernendenperspektive. Praktika und andere (berufliche) pädagogische Tätigkeiten erleben sie aus der Perspektive einer Lehrperson oder eines_r Pädagog_in. Zudem erfahren sie über Dritte von deren Erlebnissen oder konstruieren sich hypothetische Geschehnisse ebenfalls aus unterschiedlichen Perspektiven. Je nach Kontext und Teilnahme an dem Kontext unterscheiden sich ihre Reflexionen und prägen in unterschiedlicher Art und Weise die damit zusammenhängenden Überzeugungen.

Im Rahmen ihrer *Schulzeit* und ihrer *Studiengänge* haben die Interviewpartner_innen die Möglichkeit, am Lehr-Lerngeschehen aus einer *Lernendenperspektive* teilzunehmen, d. h., sie können die Lehrer-Schüler-Interaktion und deren Wirkung auf sich als Lernende_r erleben. Rückblickend übertragen sie ihre eigenen Erfahrungen auf die Erfahrungen ihrer zukünftigen Schülerschaft, indem sie davon ausgehen, dass ihre Schüler_innen solche Situationen auf ähnliche Art und Weise erleben und darauf reagieren könnten, wie sie selbst

es taten. Daraufhin entwickeln sie Möglichkeiten, wie sie als Lehrpersonen in solchen Situationen agieren könnten. So übertragen sie ihre eigenen Erfahrungen als Schüler_innen bzw. Studierende auf ihren zukünftigen Lehrerberuf und entwickeln daraus Überzeugungen zum richtigen (und falschen) Lehrerhandeln in den erlebten Situationen.

Im Rahmen von Hospitationen, etwa während ihrer *Schulpraktika*, nehmen die Studierenden am pädagogischen Geschehen bzw. schulischen Situationen teil, ohne aktiv daran beteiligt zu sein. So können sie die Interaktion zwischen den Lehrpersonen und ihren Schüler_innen aus einer *Beobachtendenperspektive* erleben und reflektieren. Dabei übertragen sie die beobachteten Geschehnisse auf sich selbst, indem sie davon ausgehen, dass sie in ihrem zukünftigen Beruf ähnliche Situationen erleben könnten. Sie sehen die Fragen und Probleme, die innerhalb der beobachteten Umstände entstehen, als potenzielle eigene Frage- und Problemstellungen und überlegen sich Möglichkeiten, wie sie selbst als Lehrperson in solchen Situationen agieren könnten. Sie schließen somit von den Erfahrungen Anderer auf sich selbst als zukünftige Lehrpersonen und versuchen aus den beobachteten Erlebnissen für ihre eigene Zukunft zu lernen. Daraus entwickeln sie Überzeugungen zu richtigem (und falschem) Lehrerhandeln in den beobachteten Situationen.

Die Gemeinsamkeit zwischen diesen beiden Perspektiven besteht darin, dass die angehenden Lehrpersonen die Erfahrungen einer Person auf die Erfahrungen einer anderen Person transferieren: Sie übertragen entweder die eigenen Erfahrungen als Schüler_innen bzw. Studierender auf ihre zukünftige Schülerschaft, oder die Erfahrungen anderer Lehrpersonen auf sich selbst in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit. Dieser Prozess wird im Folgenden als *interpersonelle Übertragung* begrifflich festgelegt.

Im Rahmen ihrer *Schulpraktika* (oder anderen schulischen Lehrtätigkeiten) gestalten die Studierenden das Unterrichtsgeschehen bzw. die schulischen Situationen als Lehrperson mitunter selbst mit, d. h., sie nehmen an den Situationen aus einer *Lehrendenperspektive* teil. Dadurch haben sie die Möglichkeit, Lehr-, Lernsituationen und ihre Wirkung auf sich und auf ihre Schüler_innen aus der Perspektive einer Lehrperson zu erleben. Diese Geschehnisse übertragen sie auf ihre Zukunft als Lehrpersonen, indem sie davon ausgehen, dass sie auch zukünftig ähnliche Situationen erleben könnten. Sie sehen die Frage- und Problemstellungen, die ihnen in den vergangenen Situationen begegneten, als potenzielle zukünftige Frage- und Problemstellungen und überlegen sich Möglichkeiten, wie sie in solchen Situationen agieren könnten. Sie übertragen somit ihre Erfahrungen als „Lehrende auf Probe“ auf ihre Zukunft und versuchen, aus ihren Erfahrungen und Fehlern zu lernen. Daraus entwickeln sie Überzeugungen zu richtigem (und falschem) Lehrerhandeln in den

erlebten Situationen. Auch in der Lehrendenperspektive findet somit eine Übertragung von Erfahrungen statt. Diese findet jedoch nicht interpersonell, sondern auf einer zeitlichen Ebene statt. Die Personen lernen aus den eigenen vergangenen Erfahrungen für ihre Zukunft. Dieser Prozess soll zukünftig als *zeitliche Übertragung* bezeichnet werden.

Viele der befragten Personen weisen *private Erfahrungen mit pädagogischem Geschehen außerhalb* von Schule auf, welches sie etwa im sozialen Bereich, als Eltern, als private Lehrer_innen aktiv (mit)gestalten. An diesen Kontexten nehmen sie entsprechend aus der *Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person* teil. Diese Erfahrungen transferieren sie auf mögliche Geschehnisse als Lehrpersonen, indem sie davon ausgehen, dass sie auch im Lehrerberuf ähnliche Situationen erleben könnten. Sie übertragen somit ihre Erfahrungen als Pädagog_in auf ihre zukünftigen Erfahrungen als Lehrpersonen, d. h. sie übertragen das Geschehen eines Kontextes auf einen anderen Kontext. Daraus entwickeln sie Überzeugungen zu richtigem Lehrerhandeln in ähnlichen pädagogischen Situationen. Dieser Prozess soll im Folgenden mit dem Begriff der *kontextuellen Übertragung* beschrieben werden.

Neben den erlebten Situationen reflektieren die Studierenden über Situationen, die sie nie selbst erlebt haben. Beispielsweise erzählen „Dritte“ von ihren Erlebnissen als Schüler_innen oder als Lehrkräfte, oder die Studierenden konstruieren sich hypothetische Situationen aus einer bestimmten Perspektive. Auch in den nicht erlebten Situationen gibt es somit eine Unterscheidung der Perspektiven. Die Besonderheit besteht in diesem Falle jedoch darin, dass die Studierenden hier stets eine Außenperspektive einnehmen und aus den Augen einer potenziellen Lehrperson reflektieren, unabhängig von der Perspektive, aus welcher die Reflexion angestoßen wird.

4.2.3 Intervenierende (Rahmen-)Bedingungen der Kontexte

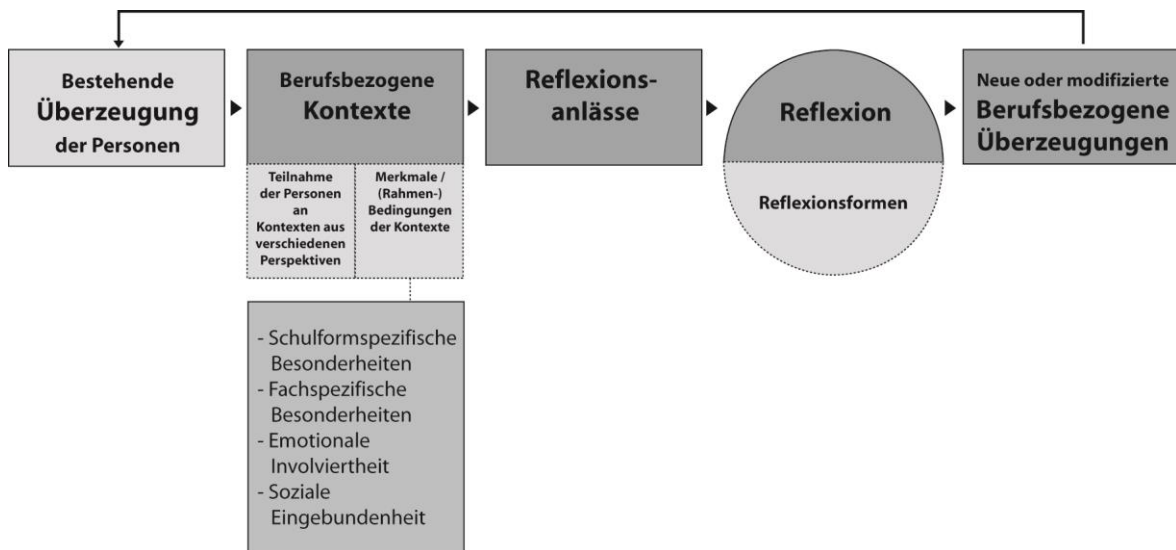


Abb. 9: Differenzierung der Kontextmerkmale und -bedingungen

Die Reflexion der befragten Personen über berufsbezogene Erlebnisse, Wissen und Überzeugungen wird von verschiedenen (Rahmen-)Bedingungen mitgeprägt. Es gibt inhaltliche Aspekte, die in den jeweiligen Reflexionen berücksichtigt werden, z. B. die Besonderheiten der Schülerschaft. Daneben gibt es situative Dispositionen, die einen Einfluss auf die Reflexionen der Studierenden ausüben, z. B. ein Wohlfühlen oder Unwohlsein im Schul- und Unterrichtsgeschehen. Solche Einflussgrößen wurden im Laufe der Auswertungen induktiv ermittelt und im Verlauf des Offenen Kodierens mit bestehenden Konzepten der Fachliteratur verglichen und wenn möglich mit den passenden Begriffen benannt. Die Kategorien wurden den so genannten „Intervenierenden Bedingungen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 78) zugeordnet. Zusammengefasst bestehen sie aus *schulformspezifischen Besonderheiten*, *fachspezifischen Besonderheiten*, *emotionaler Involviertheit* und *sozialer Eingebundenheit*.

Die *schulformspezifischen Besonderheiten* beziehen sich auf Charakteristika, die die Studierenden den Schulformen, an denen sie zukünftig unterrichten, zuschreiben und die sie in ihre berufsbezogene Reflexion einbeziehen. Beispielsweise betrachtet Judith, die das Lehramt Sonderpädagogik studiert, ihre zukünftigen Schüler_innen als „etwas Besonderes“ und lenkt ihren Blick stärker auf den Umgang mit ihren speziellen Voraussetzungen und Bedürfnissen als auf den Lernstoff und die Fächer: „*Regelschule ist einfach: Bis zum Ende des Jahres muss der und der Stoff sitzen, egal, was da ist und warum, wenn das Kind das nicht schafft, dann ist auch, man fragt nicht nach dem Hintergrund. Und das ist in der*

Förderschule einfach anders, weil dabei geht es eben auch darum, den Kindern, die einfach schon weniger Chancen haben, als ein normal entwickeltes Kind, andere Qualitäten zu vermitteln, dass sie eben besser sind in Sozialkompetenz, in Teamwork, in PC-Kenntnissen. Dass sie solche Ziele lernen wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, die einfach auch ´ne Rolle spielen, die aber in der normalen Schule völlig außer Acht gelassen werden, weil man eben davon ausgeht, dass das automatisch sitzt. Und das interessiert mich daran“ (Judith, Abs. 14). Die Themenbereiche, die Judith im Studium interessieren, sind ausschließlich pädagogischer oder didaktischer Art unter Berücksichtigung der Umsetzungsmöglichkeiten bei ihrer Zielgruppe. Zu diesen Themen bildet sie sich freiwillig weiter und auch in ihren Praktika konzentriert sie ihre Aufmerksamkeit auf diese Aspekte. Aus dieser fokussierten Auseinandersetzung mit dem Thema Sonderpädagogik erhält sie eine Reihe von Reflexionsanlässen, aus welchen viele Überzeugungen zu unterschiedlichen Bereichen wie etwa der Aufgabe von Lehrpersonen, der Funktion von Schule oder Lernzielvorstellungen resultieren.

Die *fachspezifischen Besonderheiten* beziehen sich auf Charakteristika, die die Studierenden den Fächern, die sie zukünftig unterrichten, zuschreiben und die sie in ihre berufsbezogene Reflexion einbeziehen. Viele Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen enthalten einen Fächerbezug. Sabrina beantwortet beispielsweise die Frage, was guter Unterricht sei, fachspezifisch unterschiedlich. Mathematikunterricht empfindet sie dann als gut, wenn die Schüler_innen den Stoff langfristig beherrschen: *„Guter Matheunterricht sollte im Endeffekt so sein, dass alle Schüler in der Klasse den Stoff beherrschen und nicht nur irgendwie heute das können und übermorgen das schon vergessen haben. Dass man diese Kontinuität vielleicht hat im ganzen Lernen, dass man, was man heute gelernt hat, man dann später auch anwenden kann und immer so diese Transfereffekte hat“ (Sabrina, Abs. 79).* Musikunterricht betrachtet sie hingegen dann als gut, wenn er kreativ und nicht langweilig ist: *Musikunterricht darf nicht nur Musikhören sein, weil da wird’s schnell langweilig. Man muss auch selbsttätig sein irgendwie. [...] Ja, die Kinder sollen im Unterricht so verschiedene Möglichkeiten haben, auch aktiv sich mit Musik zu beschäftigen, das heißt, es muss nicht unbedingt nur klassische Musik sein, so die neue Musik bietet ganz viele Möglichkeiten, so irgendwie mit Geräuschemalung [...] kann man ganz viel machen oder Instrumente selbst nachbauen“ (Sabrina, Abs. 79).* Ihre Überzeugungen zu Aufgaben von Lehrpersonen variieren somit je nach Fach.

Eine weitere intervenierende Bedingung wird mit dem Begriff der *emotionalen Involviertheit* beschrieben. In erlebten oder beobachteten Situationen fühlen sich die Studierenden

häufig emotional betroffen, was sich auf die Reflexion der Situationen auswirkt. Empfinden sie die Situation als angenehm, so nehmen sie die Überzeugungen oder die Prinzipien der Verantwortlichen oftmals in ihr eigenes Überzeugungssystem auf. Fühlen sie sich unwohl, so lehnen sie sie ab. Ein Beispiel dazu liefert das Interview mit Christian, der sich mit den kooperativen Lernformen an der Universität deutlich wohler fühlt als mit den Settings, denen er in seinem vorangegangenen Studium der Schulmusik begegnet, was ihn dazu veranlasst, auch als Lehrer Kooperation im Unterricht zu bevorzugen und Konkurrenz zu vermeiden (vgl. Kapitel 4.1.1.1).

Die letzte intervenierende Bedingung, die in den Interviews sichtbar wird, wird als *soziale Eingebundenheit*⁴⁷ bezeichnet. In einigen Situationen fühlen sich die Studierenden sozial integriert, was sich positiv auf die Bewertung dieser Situationen auswirkt. Dadurch nehmen sie die Überzeugungen oder die Handlungsweisen der Verantwortlichen oftmals in ihr eigenes Überzeugungssystem auf. Ein Beispiel erbringt dazu das Interview mit Sandra. Es betrifft die Zusammenarbeit mit ihrem Mentor, zu dem sie einen engen Bezug hat. Sie haben außergewöhnlich viel Kontakt zueinander und der Mentor bindet sie stark in seine Arbeit ein: *„Ich hab vor zwei Jahren im Sommer ein Praktikum gemacht und [dort] hab´ ich einen ganz ganz tollen Lehrer gehabt, und deswegen war ich jetzt auch das ganze Jahr darauf immer freitags an der Schule (Sandra, Abs. 92). [...] Mit dem [hab´] ich auch so viel gemacht, also wenn er AO-SF⁴⁸ hatte, also Sonderschulverfahren hatte an Grundschulen zum Beispiel, bin ich halt mitgefahren und hab´ mir das halt angeguckt, wie so was abläuft. Bei Elterngesprächen, bei Trainingsraumsitzungen oder so was hat er mir halt Bescheid, wenn mal so was ist, dass einfach so mal ein Überblick von allem bekomme und dabei war und ja, mit ihm [hab´ ich] halt auch viel so gesprochen, kommuniziert und er [hat] oft erzählt, wie er das so sieht und was er davon hält und davon hab´ ich glaub ich viel gelernt. Und ich glaube, dass, dass es halt gut ist und deswegen hab´ ich halt viel Kontakt mit ihm gehabt und war halt oft in der Schule und bin mit auf Klassenfahrt gefahren und auf Ausflüge mit und weil das so das ist, glaube ich, was ich auch verfolgen möchte, so, wie er das so sieht und macht. Ja, davon hab ich viel mitgenommen“ (Sandra, Abs. 136). Innerhalb der Arbeit mit diesem Lehrer entwickelt Sandra Überzeugungen, die sich an ihm orientieren, z. B. die Überzeugung, dass Flexibilität in der Unterrichtsplanung für die Förderung der Kinder zentral ist: *„Von dem hab´ ich irgendwie ganz doll ganz stark gelernt, dass es gar nicht so darum geht, immer, was man doch in der Uni so lernt, dieses,**

⁴⁷ Dieser Begriff wurde der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1993) entnommen.

⁴⁸ Abkürzung für „Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung“, die ein festgelegtes Verfahren zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs anordnet.

diese tollen Konzepte, Unterrichtskonzepte zu schreiben, was man im Referendariat halt ganz viel machen muss, tolle methodische Tralala .. wo der gesagt hat: Eh, du musst echt, dieser blöde Spruch, aber du musst die Kinder da abholen, wo sie stehen und dieses, meint er, wenn ich das zu Hause geplant hab´ und morgens in die Schule komm und ich merk´, die sind heut alle völlig durch, dann muss man halt einfach umspringen und man kann dann nicht an seinem Konzept so festhalten“ (Sandra, Abs. 92).

4.3 Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen

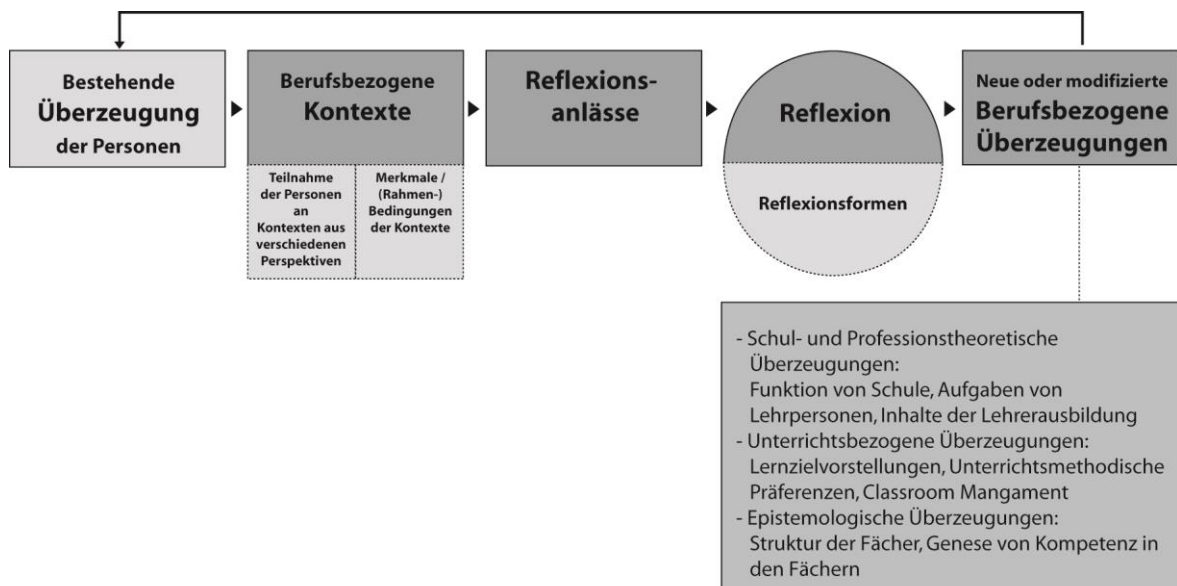


Abb. 10: Differenzierung der Berufsbezogenen Überzeugungen

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zur letzten untergeordneten Forschungsfrage präsentiert werden. Es wird geklärt, ob die in der vorliegenden Untersuchung aufgenommenen Überzeugungsklassen und ihre untergeordneten Bereiche typische Entwicklungsverläufe aufweisen. Dazu wurden die Interviews daraufhin untersucht, welche Reflexionsanlässe, und -formen, welche Perspektiven sowie Intervenierende (Rahmen-)Bedingungen in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen als sich wiederholende Muster im Entwicklungsprozess erkannt wurden (vgl. Kapitel 3.4.1).

4.3.1 Schul- und Professionstheoretische Überzeugungen

Im Bereich *Funktion von Schule* tritt als überwiegender Reflexionsanlass die Fragestellung mit einer Mehrheit erlebter Fragestellungen auf. Die meistgenannte Reflexionsform besteht in der Bewertung. Zudem erweist sich die Beobachtendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Als Intervenierende Bedingungen werden schulformspezifische Besonderheiten am häufigsten thematisiert.

Als Tendenz eines typischen Verlaufs der Entwicklung von Überzeugungen zur Funktion von Schule kann somit vermutet werden, dass die angehenden Lehrpersonen überwiegend durch Geschehnisse geprägt werden, in welchen sie Routine-Situationen anderer Lehrpersonen beobachten und unter Einbezug schulformspezifischer Kriterien bewerten.

4.3 Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen

Im Bereich *Aufgaben von Lehrpersonen* treten ebenfalls mehrheitlich Fragestellungen als Reflexionsanlass auf, auch hier mit einem Großteil erlebter Fragestellungen, dicht gefolgt von nicht erlebten Fragestellungen. Die meistgenannte Reflexionsform ist ebenfalls die Bewertung, dicht gefolgt vom Vergleich. Zudem zeigt sich die Lehrendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Die meistgenannten intervenierenden Bedingungen sind schulformspezifische Besonderheiten.

Als typischen Verlauf der Entwicklung von Überzeugungen zu Aufgaben von Lehrpersonen kann somit vermutet werden, dass die angehenden Lehrpersonen durch Geschehnisse geprägt werden, in welchen sie entweder Routine-Situationen der Lehrertätigkeit selbst erleben oder über andere Lehrpersonen davon erfahren. Sie bewerten ihre Erlebnisse und die Berichterstattungen oder Ratschläge der Lehrpersonen und vergleichen möglicherweise die unterschiedlichen Erfahrungen und Aussagen. Dabei berücksichtigen sie Besonderheiten der jeweiligen Schulformen.

Im Bereich *Inhalte der Lehrerausbildung* zeigt sich mehrheitlich das Akademische Wissen als Reflexionsanlass. Die meistgenannte Reflexionsform ist auch hier die Bewertung. Zudem zeigt sich die Lehrendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Als intervenierende Bedingungen werden überwiegend schulformspezifische Besonderheiten thematisiert.

Als Tendenz eines typischen Verlaufs der Entwicklung von Überzeugungen zu Inhalten der Lehrerausbildung kann folglich vermutet werden, dass die Studierenden vornehmlich durch Informationen aus Lehrveranstaltungen oder aus der Fachliteratur zur Reflexion veranlasst werden und diese aus dem Blickwinkel einer Lehrperson und unter Berücksichtigung der jeweiligen Schulformen bewerten. Die universitäre Lehrerausbildung scheint die angehenden Lehrkräfte auf Themen aufmerksam zu machen, die sie als relevant oder hilfreich für den Beruf und somit als wichtig für die Lehrerausbildung erachten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reflexion über die *Schul- und Professionstheoretischen* Themen, aus welcher die diesbezüglichen *Überzeugungen* resultieren, durchgängig bewertend stattfindet. Eigene Erlebnisse, Erlebnisse anderer Personen oder „objektive“ Informationen werden unter Einbezug schulformspezifischer Besonderheiten eingeordnet und beurteilt. Häufig finden die Reflexionen aufgrund von Routine-Situationen statt, doch auch „objektive“ Informationen über den Lehrerberuf inspirieren die Studierenden zur Reflexion schul- und professionstheoretischer Thematiken.

4.3.2 Überzeugungen zum Lehren und Lernen der Fächer: Unterrichtsbezogene Überzeugungen

Im Bereich *Lernzielvorstellungen* ergeben sich mehrheitlich Fragestellungen als Reflexionsanlass, wobei ein Übergewicht in den nicht erlebten Fragestellungen zu finden ist, dicht gefolgt von erlebten Fragestellungen. Die meistgenannten Reflexionsformen sind die Bewertung und der Vergleich. Zudem zeigt sich die Lernendenperspektive dicht gefolgt von der Lehrendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Als Intervenierende Bedingungen werden schulformspezifische Besonderheiten mehrheitlich genannt.

Aufgrund dieser Befunde lässt sich die Tendenz vermuten, dass die Lernzielvorstellungen der angehenden Lehrpersonen durch Routine-Situationen geprägt werden, über welche sie sich entweder mit anderen Personen austauschen, die sie als Schüler_innen oder Studierende miterleben, oder die sie in der Rolle einer Lehrperson ausprobieren. Sie bewerten ihre Erlebnisse und die Aussagen der anderen Personen und vergleichen möglicherweise die unterschiedlichen Erfahrungen und Aussagen. Dabei berücksichtigen sie Besonderheiten der jeweiligen Schulformen.

Im Bereich *Unterrichtsmethodische Präferenzen* erweisen sich Fragestellungen als überwiegender Reflexionsanlass, insbesondere die erlebten Fragestellungen. Die meistgenannte Reflexionsform ist die Bewertung. Zudem zeigt sich die Lernenden- sowie die Lehrendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Fachspezifische Besonderheiten und die emotionale Involviertheit zeigen sich vorwiegend als Intervenierende Bedingungen.

Als typischen Verlauf der Entwicklung Unterrichtsmethodischer Präferenzen kann folglich vermutet werden, dass die Überzeugungen der Studierenden durch Geschehnisse geprägt werden, in welchen sie Routine-Situationen der Lehrertätigkeit entweder als Lehrende erleben oder als Lernende miterleben. Sie bewerten ihre Erlebnisse unter Einbezug fachspezifischer Besonderheiten und der emotionalen Involviertheit, die die Situationen bei ihnen hervorrufen.

Im Bereich *Classroom Management* tritt als häufigster Reflexionsanlass die Problemstellung auf. Hier gibt es eine Dominanz in der Unterkategorie der hypothetischen Problemstellung, jedoch werden alle Formen zahlreich erwähnt. Neben der Bewertung ist die Ursache-Wirkungs-Zuschreibung die meistgenannte Reflexionsform. Zudem erweist sich die Lehrendenperspektive dicht gefolgt von der Beobachtendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Intervenierende Bedingungen werden nicht thematisiert.

4.3 Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen

Daraus lässt sich die Tendenz vermuten, dass die Überzeugungen zum Classroom Management durch Problemsituationen geprägt werden, die sich die Studierenden entweder hypothetisch konstruieren, oder als Lehrperson erleben bzw. bei anderen Lehrpersonen beobachten. Sie bewerten ihre Erlebnisse und suchen eine Ursache des Problems, woraufhin sie mögliche Lösungen entwickeln und bewerten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Reflexion über *unterrichtsbezogene* Themen, aus welcher die diesbezüglichen *Überzeugungen* resultieren, durchgängig bewertend stattfindet. Eigene Erlebnisse oder Erlebnisse anderer Personen werden unter Einbezug schulformspezifischer Besonderheiten, fachspezifischer Besonderheiten und der eigenen emotionalen Involviertheit eingeordnet und beurteilt. Häufig finden die Reflexionen aufgrund von Routine-Situationen statt, doch auch Problemsituationen inspirieren die Studierenden zur Reflexion unterrichtsbezogener Thematiken. Insbesondere die Problemsituationen werden auf Ursache-Wirkungs-Verhältnisse analysiert und daraus Lösungsmöglichkeiten konstruiert.

4.3.3 Epistemologische Überzeugungen zu den Fächern

Die Epistemologischen Überzeugungen werden insgesamt äußerst selten erwähnt und erweisen sich dadurch für eine Auswertung am problematischsten. In der Analyse ihrer typischen Entwicklungsprozesse finden sich nur mäßige sich wiederholende Muster. Deshalb müssen sie folgenden Aussagen am ehesten als Tendenzen verstanden werden.

Im Bereich *Struktur der Fächer* ergibt sich mehrheitlich das Akademische Wissen als Reflexionsanlass. Zu den Reflexionsformen, den Perspektiven und den Intervenierenden Bedingungen gibt es nur vereinzelte Aussagen. Hier zeigt sich keine mehrheitliche Richtung.

Als Tendenz eines typischen Verlaufs der Entwicklung von Überzeugungen zur Struktur der Fächer kann folglich vermutet werden, dass die Studierenden überwiegend durch Informationen aus Lehrveranstaltungen oder aus der Fachliteratur zur Reflexion veranlasst werden. Da sie die Informationen nicht bewerten, kann davon ausgegangen werden, dass sie dem Akademischen Wissen zur Struktur der Fächer einen objektiven Charakter zuschreiben, der nicht hinterfragt werden muss.

Im Bereich *Genese von Kompetenz in den Fächern* treten mehrheitlich erlebte Fragestellungen als Reflexionsanlass auf. Die meistgenannte Reflexionsform ist die Bewertung. Zudem zeigt sich die Lehrendenperspektive als häufigste Perspektive auf das Geschehen. Intervenierende Bedingungen werden nicht erwähnt.

4.3 Tendenzen typischer Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Überzeugungsklassen und -bereichen

Als Tendenz eines typischen Verlaufs der Entwicklung von Überzeugungen zur Genese von Kompetenz in den Fächern kann somit vorsichtig vermutet werden, dass die angehenden Lehrpersonen durch Routine-Situationen der Lehrertätigkeit geprägt werden, die sie als Lehrperson selbst erleben und anschließend bewerten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Entwicklung der jeweiligen Unterkategorien zu den *Epistemologischen Überzeugungen* als divergent darstellt. In einem Falle dominiert das Akademische Wissen, welches von den Studierenden scheinbar kritiklos aufgenommen wird, im anderen Falle dominieren die erlebten Fragestellungen, die aus der Sicht einer Lehrperson bewertet werden. Aufgrund dessen kann an dieser Stelle keine allgemeine Tendenz zur Entwicklung der Epistemologischen Überzeugungen formuliert werden.

4.4 Zusammenfassung der Gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Untersuchung

Die im Zuge dieser Untersuchung entwickelte Gegenstandsbezogene Theorie der Überzeugungsentwicklung im Lehramtsstudium kann mittels des folgenden Modells zusammenfassend skizziert werden.

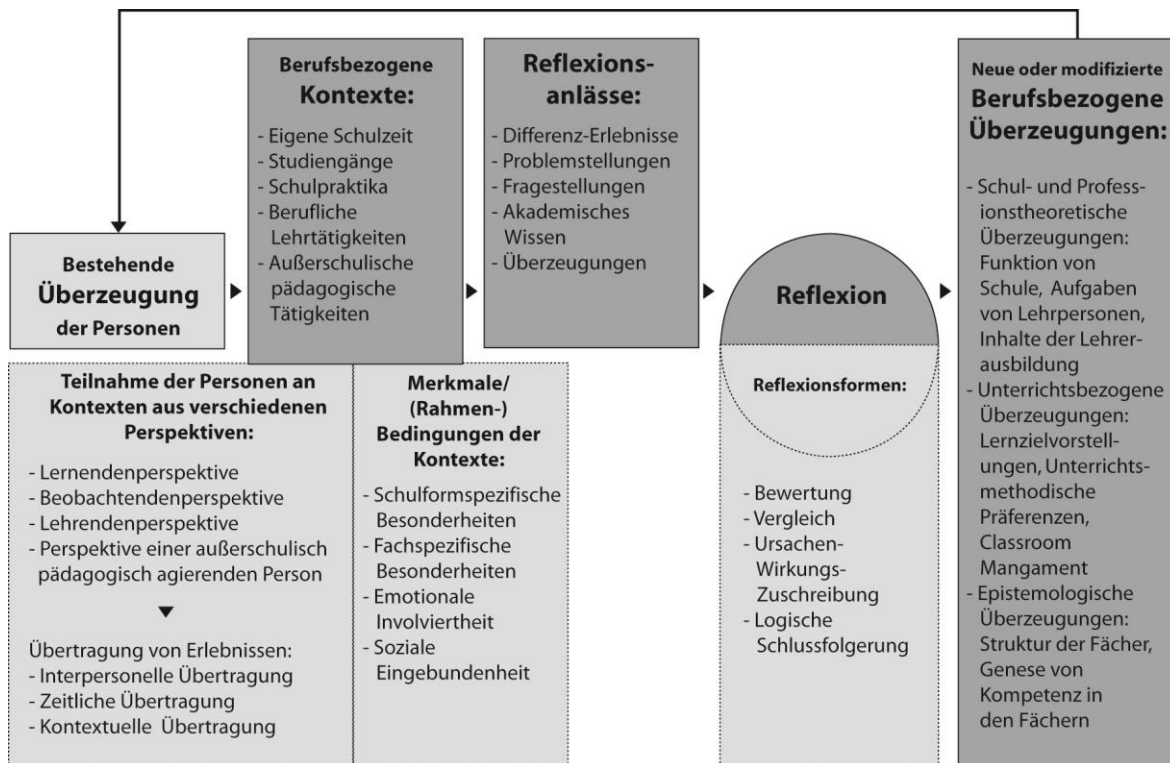


Abb. 11: Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen (detaillierte Darstellung)

Der Beginn der Überzeugungsentwicklung liegt bei der Teilnahme der angehenden, mit **bestehenden Überzeugungen** „ausgestatteten“ Lehrpersonen an **berufsbezogenen Kontexten**. Diese erstrecken sich über die eigene *Schulzeit*, die absolvierten *Studiengänge*, die studienbegleitenden *Schulpraktika*, die *beruflichen Lehrtätigkeiten* und die *außerschulischen Tätigkeiten* im pädagogischen Bereich. Sie sind durch bestimmte Merkmale und (Rahmen-)Bedingungen gekennzeichnet, wie z. B. die *Schulformen* mit ihren spezifischen Besonderheiten oder die *Unterrichtsfächer*, welche die Gestaltung des Unterrichts mitprägen. An dem dort vorgefundenen Lehr-, Lern- bzw. pädagogischen Geschehen nehmen sie aus unterschiedlichen Perspektiven teil. Die eigene Schulzeit und die Lehrveranstaltungen im Studium erleben sie aus der Perspektive eines_einer Schüler_in bzw. eines_einer Studierenden (*Lernendenperspektive*), Schulpraktika hingegen aus der Perspektive einer Lehr-

4.4 Zusammenfassung der Gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Untersuchung

person (*Lehrendenperspektive*) und/oder einer beobachtenden Person (*Beobachtendenperspektive*) und außerschulische pädagogische Tätigkeiten aus der Perspektive eines_einer Pädagog_in (*Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person*). Zudem sind sie oftmals unterschiedlich in das Geschehen involviert. Sie werden etwa *sozial* stärker oder schwächer eingebunden oder fühlen sich *emotional* mehr oder weniger berührt. Situationen, die sie aus der Lernenden- und Beobachtendenperspektive erleben übertragen sie *interpersonell* auf eine Lehrendenperspektive, d. h. sie beziehen die Erfahrungen anderer Personen auf sich selbst. Die Übertragung von Erlebnissen aus der Lehrendenperspektive und der Perspektive einer außerschulisch pädagogisch agierenden Person geschieht hingegen *zeitlich* oder *kontextuell*, d. h., sie schließen intrapersonell von ihren eigenen vergangenen Erfahrungen auf ihre Zukunft bzw. von ihren Erfahrungen aus einem außerschulischen auf den schulischen Kontext.

Die **Reflexionsanlässe**, die sich innerhalb dieser beschriebenen Kontexte eröffnen, werden in die Typen *Differenz-Erlebnisse*, *Problemstellungen*, *Fragestellungen*, *Akademisches Wissen* und *Überzeugungen* unterteilt. *Differenz-Erlebnisse* werden als Erlebnisse verstanden, in denen Differenzen zwischen den eigenen normativen Vorstellungen und dem tatsächlich wahrgenommenen Geschehen auftreten. *Problemstellungen* beziehen sich auf Situationen, in denen die angehenden Lehrpersonen mit nicht unmittelbar zu lösenden Schwierigkeiten und Herausforderungen ihres Berufes konfrontiert werden. *Fragestellungen* treten innerhalb von Erlebnissen auf, die alltägliche Fragen über professionelles Lehrerhandeln aufwerfen. *Akademisches Wissen* ist durch eine Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse gekennzeichnet. *Überzeugungen* enthalten Vorstellungen über Schule und Unterricht, die keinen Bezug auf wissenschaftliche Theoreme und Befunde benötigen.

Die vielfältigen **Reflexionen**, die durch die genannten Reflexionsanlässe hervorgerufen werden, weisen unterschiedliche **Reflexionsformen** auf. Sie werden in *Bewertungen*, *Vergleiche*, *Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen* und *logische Schlussfolgerungen* bezogen auf pädagogische Erlebnisse, Wissen und Überzeugungen unterteilt.

Diejenige Form, die in allen genannten Anlässen auftritt, ist die der *Bewertung* der Erlebnisse, des Wissens und der Überzeugungen. Die Bewertungen von Erlebnissen - selbst erlebt oder beobachtet bzw. vermittelt - betreffen die kognitiven, motivationalen und emotionalen Wirkungsweisen des pädagogischen Geschehens auf die daran beteiligten Personen. Das darin enthaltende pädagogische Handeln wird dabei auf seine Erfolgsaussichten im Lehren und Lernen und seine Nützlichkeit für die Praxis geprüft. Im Falle der Reflexions-

4.4 Zusammenfassung der Gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Untersuchung

anlässe Problem- und Fragestellungen werden die Lösungsansätze und Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet.

Die Bewertungen von Wissen und Überzeugungen anderer Personen betreffen deren Relevanz in beruflichen Fragen. Insbesondere, wenn eine Hilfestellung im eigenen zukünftigen Lehrerhandeln erkannt wird, d. h. eine Orientierung im Beruf gegeben wird, kommt es zur Aufnahme des Wissens und der externen Überzeugungen in das eigene Überzeugungssystem. Eigene Überzeugungen werden im Falle eines Überzeugungstransfers hingegen nicht bewertet. Stattdessen findet ein „Abfärben“ einer Überzeugung auf eine andere statt, indem eine Überzeugung aus einer anderen logisch resultiert (Überzeugungstransfer).

Die Reflexionsform des *Vergleiches* wird insbesondere durch Differenz-Erlebnisse und Problemstellungen veranlasst. In Differenz-Erlebnissen werden gegensätzliche Situationen oder Differenzen zwischen Vorstellungen und dem reell eingetretenen Geschehen vergleichend reflektiert. Bei Problemstellungen finden die angehenden Lehrpersonen häufig unterschiedliche Lösungsansätze vor, die sie miteinander vergleichen.

Die Reflexionsform der *Ursache-Wirkungs-Zuschreibung* tritt insbesondere im Rahmen der Differenz-Erlebnisse (speziell der Ernüchterungs-Erlebnisse) der Problem- und der Fragestellungen ein. Im Falle der Ernüchterungs-Erlebnisse und der Problemstellungen werden Ursachen für die Ernüchterung oder das Problem gesucht und daraufhin Strategien erwogen, diese Ursachen zu beheben. Im Falle von Fragestellungen findet eine Ursache-Wirkungs-Zuschreibung statt, wenn pädagogische Handlungsoptionen angeboten werden und die Situation gedanklich rekonstruiert wird.

Die Reflexionsform der *logischen Schlussfolgerung* findet im Rahmen des Reflexionsanlasses Überzeugungen (Überzeugungstransfer) statt, d. h., Überzeugungen zu einem Thema bringen Schlussfolgerungen mit sich, die eine Überzeugung zu einem verwandten Thema als logisch erscheinen lassen. Zudem tritt sie im Falle von hypothetischen Fragestellungen auf. Dort werden Möglichkeiten potenziellen Lehrerhandelns logisch hergeleitet.

Die **neuen oder modifizierten Berufsbezogenen Überzeugungen**, d. h. *Schul- und Professionstheoretische, Unterrichtsbezogene und Epistemologische Überzeugungen* - bestehend aus Überzeugungen zur *Funktion von Schule*, zu *Aufgaben von Lehrpersonen*, zu *Inhalten der Lehrerausbildung*, aus *Lernzielvorstellungen*, *Unterrichtsmethodischen Präferenzen* sowie Überzeugungen zum *Classroom Management*, zur *Struktur der Fächer* und *Genese von Kompetenz in den Fächern* - resultieren somit aus komplexen Reflexionsprozessen über den Lehrerberuf, die durch vielfältige Anlässe innerhalb unterschiedlicher berufsbezogener Kontexte verursacht werden. Der Entwicklungsprozess kann dabei als zyklisch

4.4 Zusammenfassung der Gegenstandsbezogenen Theorie der vorliegenden Untersuchung

betrachtet werden, da die angehenden Lehrpersonen permanent mit neuen Kontexten konfrontiert werden und dadurch stets Reflexionen über berufliche Thematiken veranlasst werden können.

5 Diskussion und Ausblick

In den Kapiteln 2.4.3 und 2.4.4 wurden theoretische Positionen zur Entstehung und Veränderung Berufsbezogener Überzeugungen (angehender) Lehrpersonen vorgestellt. Diese sollen nun mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung aus den Kapiteln 4.1 bis 4.3 verglichen werden, um davon ausgehend die Theorien zu ergänzen und auszudifferenzieren. Die Kernkategorie der Reflexion als zentrales Moment der Überzeugungsentwicklung wird zudem unter Bezugnahme gängiger (Lehrer-)Reflexionstheorien diskutiert bzw. an diese angebunden. Im abschließenden Ausblick sollen Ideen für mögliche Anschlussuntersuchungen an die vorliegende Studie vorgestellt werden.

5.1 Anbindung der Ergebnisse an (Lehrer-)Überzeugungstheorien

Wie in Kapitel 3 erwähnt, integriert die vorliegende Untersuchung die Aspekte der Entstehung und Veränderung Berufsbezogener Überzeugungen. In der Fachliteratur der beiden Diskurse liegt der Fokus der Aufmerksamkeit auf der Analyse dieser Entwicklungsprozesse auf der individuellen Ebene des Subjekts. Dabei gibt es eine Übereinstimmung in dem Standpunkt, dass Überzeugungen durch *Erfahrungen*, *Wissen* und *Überzeugungsübernahme* entstehen und sich verändern können⁴⁹. In der vorliegenden Untersuchung kann dieser Standpunkt bestätigt und für eine systematischere Betrachtung ausdifferenziert werden. Zudem liefert sie neue Erkenntnisse, welche die bisherigen theoretischen Positionen ergänzen. Die Anbindung und Ergänzung der Diskurse durch die Ergebnisse dieser Studie wird in den folgenden Teilkapiteln vorgenommen.

5.1.1 Überzeugungsentwicklung durch Erfahrungen

In der Fachliteratur wird den *Erfahrungen* der (angehenden) Lehrpersonen mit Schule und Unterricht der höchste Stellenwert in der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen eingeräumt, indem davon ausgegangen wird, dass Überzeugungen als episodische Erinnerungen vorliegen (vgl. Nespor, 1987) und so mit situationspezifischen Kognitionen verflochten sind (vgl. Reusser et al., 2011). Die besondere Relevanz der Erfah-

⁴⁹ Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen grundsätzlich den Standpunkt, dass Überzeugungen veränderbar sind (vgl. kontroverse Diskussionen dargestellt in Kapitel 2.4.4). Dies kann jedoch nicht gänzlich bestärkt werden, da dazu streng genommen eine Längsschnitt- oder eine Vorher-Nachher-Untersuchung durchgeführt werden müsste.

rungen kann durch die vorliegende Untersuchung bestätigt werden. Insbesondere *Schul- und Professionstheoretische* sowie *Unterrichtsbezogene Überzeugungen* werden überwiegend durch die Reflexion von Erlebnissen - und somit erfahrungsbasiert - entwickelt (vgl. Kapitel 4.3). Zudem wird von einigen Wissenschaftler_innen angenommen, dass eine *emotionale Involviertheit*, d. h. ein Wohlbefinden oder Unwohlsein in der erlebten Situation, auf die Überzeugungen einwirken kann (vgl. Ertmer, 2005). Auch diesen Annahmen kann zugestimmt werden. Emotionen spielen bei den befragten Personen insofern eine Rolle, als dass sie in die Reflexion eigener Erlebnisse einbezogen werden und die daraus resultierenden Überzeugungen entsprechend in eine positive oder negative Richtung lenken können (vgl. Kapitel 4.2.3). Hier kann auch die in Kapitel 2.2.1 erwähnte affektive Aufgeladenheit von Lehrerüberzeugungen bestätigt werden, wonach Lehrerüberzeugungen als „emotional⁵⁰ aufgeladene mentale Strukturen“ (Reusser et al., 2011, S. 480) charakterisiert werden. Erfahrungen von (angehenden) Lehrpersonen werden in den bisherigen Veröffentlichungen unterteilt in *Lernerfahrungen während der Schulzeit und des Lehramtsstudiums* (vgl. Park & Ertmer, 2007; Richardson, 1996; Roscoe & Sriraman, 2011), *Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung* (vgl. Ertmer, 2005; Fang, 1996) und *stellvertretende Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung durch die Beobachtung von Lehrpersonen* (vgl. Ertmer, 2005). Wie sich diese Erfahrungen auf die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen auswirken, wird dabei nicht beschrieben. Es wird lediglich vermutet, dass eine Reflexion stattfindet und dadurch eine Entstehung bzw. Änderung von Überzeugungen ermöglicht wird (vgl. Fang, 1996; Park & Ertmer, 2007).

Diese Annahme kann durch die vorliegenden Ergebnisse bestärkt werden. Dabei zeigt sich, dass Reflexion einen maßgeblich höheren Stellenwert in der Überzeugungsentwicklung besitzt, als bislang angenommen. In der Auswertung erweist sie sich als *die* Grundlage der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen der angehenden Lehrpersonen. Wie die Reflexionsprozesse genau erfolgen können, kann nun mithilfe der Untersuchungsergebnisse folgendermaßen beschrieben werden: Die angehenden Lehrpersonen reflektieren pädagogische Geschehnisse, die sie aus unterschiedlichen Perspektiven, d. h. als lehrende, lernende oder beobachtende Person, erleben. Diese Reflexionen enthalten Bewertungen des Geschehens bezüglich verschiedener Aspekte, etwa bezüglich seiner Zusammenhänge mit dem Lehr-, Lernerfolg oder dem Wohlbefinden der beteiligten Personen. Dabei rekonstruieren die Studierenden oftmals die erlebten Situationen (zeitgleich oder rückblickend), führen Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen durch und vergleichen sie mit früheren Erlebnis-

⁵⁰ Die Begriffe *affektiv* und *emotional* werden synonym gebraucht.

sen, eigenen Vorstellungen oder ihrem pädagogischen Wissen. Im Falle einer negativen Bewertung suchen sie häufig nach Handlungsalternativen, entweder hypothetisch oder mithilfe externer Wissensquellen. Durch solche Reflexionen werden ihre Erlebnisse zu Erfahrungen, die sie schließlich auf ihren zukünftigen Lehrerberuf übertragen⁵¹. Sie lernen somit aus ihren Erfahrungen sowie den Erfahrungen Anderer und entwickeln daraus ihre Überzeugungen über „richtiges und falsches“ Lehrerhandeln in solchen oder ähnlichen Situationen. Mit Bezug auf die Theorie zur Struktur von Überzeugungen können solche Übertragungen damit erklärt werden, dass Überzeugungen zu ähnlichen Themenbereichen in Clustern organisiert sind, innerhalb welchen eine quasilogische Verbindung zwischen den Überzeugungen besteht (vgl. Roscoe & Sriraman, 2011).

Ein Erfahrungsbereich, den die Fachliteratur bislang ausspart und die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zum Vorschein bringen, ist der *außerschulische Bereich*. Die angehenden Lehrpersonen weisen häufig zahlreiche Praxiserfahrungen in pädagogischen Handlungssituationen auf, die nicht im Kontext Schule, sondern in anderen Kontexten wie z. B. in der Jugendarbeit, im Nachhilfeunterricht oder in der Erziehung der eigenen Kinder stattfinden. Ein Bezug zur Entstehungstheorie von Lehrerüberzeugungen kann hier insofern hergestellt werden, als dass solche Erfahrungen dem Bereich der persönlichen Erfahrungen zugeordnet werden, der von Richardson (1996) als einen Weg der Entstehung von Überzeugungen betrachtet wird. Persönliche Erfahrungen schließen eigene Lebensentscheidungen ein, unter die auch die Praxiserfahrungen im außerschulischen Bereich gefasst werden können, da diese von den Proband_innen vorwiegend freiwillig und zusätzlich zur Berufsausbildung gewählt werden. Die Reflexionsprozesse, die die Studierenden in diesem Zusammenhang vornehmen, sind vergleichbar mit den Reflexionsprozessen ihrer schulischen Praxiserfahrungen und unterscheiden sich vorwiegend in einem Aspekt davon: Sie übertragen das Geschehen des außerschulischen auf den schulischen Kontext, obgleich die Rahmenbedingungen zum Teil stark zu denen der Schule divergieren. Sie suchen aktiv nach Parallelen, die sich in den beiden Kontexten finden lassen und lernen so aus ihren „privaten“ Erfahrungen für ihre berufliche Zukunft. Eine theoriebasierte Erklärung einer solchen Übertragung wäre, dass Überzeugungen eines Clusters auch gleichzeitig Teil eines anderen Clusters sein können und sich somit gegenseitig beeinflussen können (vgl. Pajares, 1992). Dieser Interpretationsansatz lässt sich auch an Rokeachs (1968) Modell anbinden, welches

⁵¹ Wie in Kapitel 4.1 erwähnt, wird in der vorliegenden Arbeit zwischen Erlebnissen und Erfahrungen unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf die phänomenologische Sichtweise zurück, welche besagt, dass Erlebnisse erst durch eine reflexive Zuwendung zu Erfahrungen werden (vgl. Schütz, 1932).

durch seinen atomähnlichen Aufbau anzeigt, dass auch Überzeugungen zu verschiedenen Themen einen Zusammenhang aufweisen können (vgl. Kapitel 2.2.2).

Ein weiterer Erfahrungsbereich, der in Lehrerüberzeugungstheorien bis dato nicht thematisiert wird und durch die vorliegende Untersuchung ergänzt werden muss, kann als „*indirekt erlebt*“ bezeichnet werden. Bislang erwähnt die Fachliteratur ausschließlich Geschehnisse, an denen die angehenden Lehrpersonen (lernend, lehrend oder beobachtend) persönlich teilnehmen. Die hiesigen empirischen Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese Erfahrungen durch solche erweitert werden müssen, die die Studierenden nicht selbst erleben. Dies findet in zwei Fällen statt: Im ersten Fall führen sie Gespräche mit Personen, die von ihren eigenen Erfahrungen berichten, und bewerten diese unter Einbezug ihrer eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und/oder ihres Wissens. Findet eine positive Bewertung statt, so übernehmen sie oftmals die Ideen der Gesprächspartner_innen, im Falle einer negativen Bewertung lehnen sie diese eher ab. Im zweiten Fall der indirekten Erlebnisse konstruieren sich die Studierenden ihre Praxiserfahrungen wie beispielsweise problematische Situationen hypothetisch, d. h., sie erleben sie nicht selbst und vernehmen sie auch nicht über Gespräche. Stattdessen überlegen sie sich, welche Situationen potenziell auf sie zukommen und wie sie darin agieren könnten. Ihre Überlegungen bewerten sie anschließend hinsichtlich der Effektivität, die sie ihnen subjektiv zuschreiben. Die Reflexionen dieses Erfahrungsbereiches können zusammenfassend als situationsunabhängig bezeichnet werden.

5.1.2 Überzeugungsentwicklung durch Wissen

In Kapitel 2.3.5 wird konstatiert, dass die Begriffe *Wissen* und *Überzeugungen* in der vorliegenden Arbeit als konzeptuell getrennt verstanden werden. Wissen hat nach dieser Sichtweise erkenntnistheoretische Geltung, d. h., es gibt Beweise, die es stützen. Überzeugungen beanspruchen hingegen keinen Wahrheitsgehalt und enthalten Aussagen, die von dem Individuum selbst, also subjektiv als wahr betrachtet werden. Es wird jedoch gleichzeitig darauf hingewiesen, dass der Übergang von Überzeugungen zu Wissen ein fließender sein kann, nämlich dann, wenn eine Überzeugung allgemein als wahr anerkannt wird (vgl. Richardson, 1996). Auf der Basis der Erkenntnisse der vorliegenden Studie kann diese Betrachtungsweise nun um die Aussage erweitert werden, dass auch der Übergang von Wissen zu Überzeugungen ein fließender sein kann, nämlich dann, wenn Wissen als Reflexionsanlass dient, indem es ein Bewusstsein für relevante berufliche Themen weckt und als wahr und wertvoll akzeptiert wird. Dieser fließende Übergang bestätigt die von Sembill und Seifried (2009) formulierte Kritik an der Trennung von Wissen und Überzeugungen,

welche betont, dass auch Fakten mit Bewertungen verbunden sein können. An dieser Stelle kann die in Kapitel 2.2.1 erwähnte kognitive Komponente von Überzeugungen aufgegriffen werden, welche ausdrückt, dass Überzeugungen auch Wissensanteile besitzen können (vgl. Rokeach, 1968). Pajares (1992) gibt dazu an, dass Überzeugungen Anteile deklarativen Wissens aufweisen, wenn ein Vertrauen in die Wissensquellen, in die Logik einer Sache oder in deren Sinnhaftigkeit gesetzt werde. Grundsätzlich kann auch nach dieser Studie festgehalten werden, dass eine konzeptuelle Trennung von Wissen und Überzeugungen schwer durchzuhalten ist, da beide Konstrukte Anteile des jeweils anderen haben. Zur separaten Operationalisierung bleibt eine solche Trennung dennoch unerlässlich, insbesondere in Fragestellungen, die „objektive“ Tatsachen von „subjektiven Betrachtungsweisen“ unterscheiden möchten.

Zur Frage nach dem Verhältnis von Akademischem Wissen zu Lehrerüberzeugungen wird in der Fachliteratur an verschiedenen Stellen verdeutlicht, dass Wissen überzeugungsprägend sein kann (vgl. Richardson, 1996). In aktuellen Studien finden sich zudem empirische Nachweise, dass die Erweiterung des beruflichen Wissens mit einer Änderung bestehender Überzeugungen einhergeht (vgl. Biedermann, Brühweiler & Krattenmacher, 2012; Blömeke, 2012). Wie sich Wissen genau auf die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen auswirkt, wird bislang jedoch noch nicht beschrieben. Dies kann nun auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse ergänzt werden:

Eine *wissensbasierte Überzeugungsentwicklung*, d. h. die Aufnahme Akademischen Wissens zum Lehrerberuf in das Überzeugungssystem angehender Lehrpersonen, findet unter der Voraussetzung statt, dass das Wissen eine Reflexion über dessen Inhalte veranlasst. Wissen wird demnach erst dann überzeugungswirksam, wenn es unter beruflichen Gesichtspunkten reflektiert wurde. Die Reflexion betrifft Fragen nach dessen Relevanz für berufliche Handlungsfelder. Die Lehramtsanwärter_innen müssen das Wissen als wahr betrachten und es zudem als Hilfestellung im Lehrerberuf empfinden. Auf diese Weise können sie sich „von dem Wissen überzeugen lassen“. Mit Blick auf die Ergebnisse der Studie in Kapitel 4.1.2.3 und die Überzeugungstheorien in Kapitel 2.4.4.2 ist zudem zu ergänzen, dass eine Kompatibilität neuer Informationen mit bestehenden Überzeugungen entwicklungsbegünstigend wirken kann, d. h., überzeugungskompatible Informationen lassen sich eher in das Überzeugungssystem aufnehmen als nicht-kompatible. Inhaltlich spielen in den Reflexionsprozessen beispielsweise die Schulformen und die Unterrichtsfächer eine Rolle. Die beruflichen Handlungsfelder werden häufig unter dem Blickwinkel des spezifischen Lehramtes mit seinen speziellen Rahmenbedingungen sowie der eigenen

Unterrichtsfächer mit ihren möglichen Besonderheiten reflektiert. Dies bestätigt die in Kapitel 2.4.4.2 formulierte Vermutung einer Domänenabhängigkeit von Lehrerüberzeugungen, wonach sie je nach Disziplin als variierbar betrachtet werden.

5.1.3 Überzeugungsentwicklung durch Überzeugungsübernahme

Überzeugungsentwicklung durch *Überzeugungsübernahme* wird in der Fachliteratur dadurch beschrieben, dass andere Personen ihre Überzeugungen weitergeben und diese von den angehenden Lehrpersonen übernommen werden (vgl. Rokeach, 1968). Insbesondere den Lehrerausbildner_innen wird dabei die Möglichkeit einer Vermittlung ihrer Überzeugungen an die Studierenden zugeschrieben (vgl. Schommer, 1990; Steinmann & Oser, 2012).

Dieser Standpunkt findet sich in den vorliegenden Ergebnissen wieder, wobei auch hier die Reflexion über die „fremden“ Überzeugungen als Grundvoraussetzung für deren Aufnahme betrachtet wird. Demnach fungieren die „fremden“ Überzeugungen als Anlass einer solchen Reflexion. Wie sich die Überzeugungen anderer Personen genau auf die Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen auswirkt, soll auch hier aufgrund eines Defizits in der Fachliteratur erläutert werden: Die angehenden Lehrpersonen treffen im Laufe ihrer universitären Lehrerausbildung auf vielfältige Überzeugungen anderer Personen, z. B. Lehrer_innen, Dozierende, Kommiliton_innen etc. Durch Gespräche oder Diskussionen über deren Überzeugungen kann eine Auseinandersetzung mit den entsprechenden Themen angeregt werden. Die Überzeugungsinhalte werden im Hinblick auf ihre Hilfestellung in beruflichen Fragen bewertet. Wenn sie den angehenden Lehrpersonen Struktur und Orientierung geben, so neigen diese dazu, die Überzeugungen der Gesprächspartner_innen zu übernehmen. Eine solche Überzeugungsübernahme tritt besonders dann ein, wenn die Gesprächspartner_innen eine Expertise aufweisen und/oder sich die Studierenden von ihnen sozial gut eingebunden, d. h. aufgenommen fühlen.

Diese Form der Überzeugungsentwicklung weist Ähnlichkeiten zur wissensbasierten Überzeugungsentwicklung (vgl. Kapitel 4.1.4) auf. In beiden Fällen werden Überzeugungen unter der Voraussetzung entwickelt, dass sie eine Hilfestellung in beruflichen Fragen geben können. Diese Parallele kann möglicherweise mit der Expertise erklärt werden, die die angehenden Lehrpersonen ihren „Vorbildern“ zuschreiben, d. h., sie empfinden deren Ratschläge mehr als Wissen denn als Überzeugungen. Die überzeugungsbegünstigende Funktion der sozialen Eingebundenheit könnte zudem mit Verweis auf Deci & Ryan (1993) damit begründet werden, dass Menschen ein angeborenes Bedürfnis haben, sich mit

anderen Personen sozial verbunden zu fühlen und dadurch eine Motivation entwickeln, bestimmte Ziele zu verfolgen. Diese Ziele können angewandt auf die vorliegenden Ergebnisse bestimmte Unterrichtsprinzipien sein, die von den Vorbildern vertreten werden. Übernehmen die Studierenden deren Ziele, so fühlen sie sich ihnen nach dieser Interpretation eher verbunden, als wenn sie dies nicht tun.

5.1.4 Überzeugungsentwicklung durch Überzeugungstransfer

Im Verlauf der Datenauswertung der vorliegenden Untersuchung wurde eine weitere Form der Überzeugungsentwicklung ermittelt, die in der Fachliteratur zwar im Zusammenhang mit der Veränderung von Überzeugungen, nicht aber im Zusammenhang mit deren Entstehung, thematisiert wird. Aufgrund der Befunde dieser Untersuchung muss sie an dieser Stelle aufgenommen werden, da zwei Interviewpartnerinnen (Jill und Judith) ihre Überzeugungen in hohem Maße auf diese Weise entwickeln und sie scheinbar keine Randscheinung in der Erklärung der Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen darstellt. In der Literatur wird diese Form der Überzeugungsentwicklung als personeninterne Übertragung einer Überzeugung auf eine andere beschrieben (vgl. Richardson, 1996; Blömeke, 2012). Die vorliegende Ergebnisdarstellung bezeichnet sie mit dem Begriff des *Überzeugungstransfers* und versteht darunter ein „Abfärben“ einer Überzeugung auf eine andere Überzeugung derselben Person (vgl. Kapitel 4.1.5.2). Richardson (1996) erwähnt dazu eine Übertragung mathematikbezogener Überzeugungen auf andere Fächer. Blömeke (2012) berichtet von einer Übertragung Epistemologischer Überzeugungen zum Fach Mathematik auf Überzeugungen zur Vermittlung von Mathematik, die von einigen ihrer Proband_innen vollzogen wird. Dabei geben die beiden Autorinnen keine Erklärung dazu, wie dieser Prozess genau stattfindet. Dies kann mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse nun ergänzt werden. Dazu kann zunächst festgehalten werden, dass auch hier die Reflexion eine bedeutende Rolle spielt. Es wird davon ausgegangen, dass ein Überzeugungstransfer nur im Rahmen von Reflexionsprozessen stattfinden kann:

Die angehenden Lehrpersonen besitzen im Zeitraum ihrer universitären Lehrerausbildung Überzeugungen zu bestimmten beruflichen Bereichen. Diese Überzeugungen können eine Reflexion über Themen anregen, die mit den bestehenden Überzeugungsinhalten zusammenhängen. Eine solche Reflexion nimmt die Form logischer Schlussfolgerungen an, indem Überzeugungen zu den zusammenhängenden Bereichen scheinbar zwingend aus den bestehenden Überzeugungen resultieren. Beispielsweise denken die Studierenden über den Überzeugungsbereich ihrer Unterrichtsmethodischen Präferenzen nach und überlegen sich,

welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit die entsprechenden Unterrichtsmethoden umgesetzt werden können. Im Zuge dessen schlussfolgern sie, dass sie als Lehrpersonen bestimmte Aufgaben übernehmen müssen, um diese Methode erfolgreich umsetzen zu können. So entwickeln sie auf der Grundlage ihrer Unterrichtsmethodischen Präferenzen Überzeugungen zu ihren Aufgaben als Lehrpersonen.

Dieses Phänomen kann ähnlich der oben erwähnten Kontextübertragung (vgl. Kapitel 4.2.2) mit der quasilogischen Verbindung unterschiedlicher Überzeugungen oder dem Zusammenhang unterschiedlicher Überzeugungscluster erklärt werden. Demnach bestehen Verbindungen unterschiedlicher Überzeugungen zueinander, die einen Einfluss einer Überzeugung auf eine andere ermöglichen (vgl. Kapitel 2.2.2).

5.2 Anbindung der Ergebnisse an (Lehrer-)Reflexionstheorien

Als Kernkategorie der Gegenstandsbezogenen Theorie dieser Arbeit wurde der Begriff der *Reflexion* hervorgehoben. Es konnte gezeigt werden, dass die angehenden Lehrpersonen aufgrund diverser Anlässe in pädagogischen Situationen unterschiedlich über den Lehrerberuf reflektieren und daraus ihre Berufsbezogenen Überzeugungen entwickeln. Hierbei wurden die Reflexionsanlässe *Differenz-Erlebnisse*, *Problemstellungen*, *Fragestellungen*, *Akademisches Wissen* und *Überzeugungen* festgelegt, wobei als erste Heuristik die von Artmann et al. (in Druck) angegebenen Anlässe aufgenommen und im Zuge der Auswertung weiter ausdifferenziert wurden. Die Frage, wie Reflexion inhaltlich gefüllt wird, sollte in der Arbeit offen gehalten werden, um sie zunächst datenbasiert zu beantworten. So wurden die Reflexionsformen *Bewertung*, *Vergleich*, *Ursache-Wirkungs-Zuschreibung* und *logische Schlussfolgerung* induktiv erarbeitet, wobei schon in Kapitel 4.2.1 auf Schwierigkeiten bei der klaren Systematisierung und begrifflichen Abgrenzung dieser Kategorien hingewiesen wurde. Im Folgenden soll überprüft werden, inwiefern die gefundenen Reflexionsanlässe und -formen mit gängigen Reflexionstheorien (der Lehrerforschung) vereinbar sind, bzw. wie sie an die Theorien angebunden werden können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff der Reflexion „auf vielfältige Weise konzeptualisiert worden ist“ (Korthagen, 2002, S. 55) und hier nur eine Auswahl von Konzepten vorgestellt werden kann.

5.2.1 Konzeptualisierungen von Reflexion

Den Grundstein zur Konzeptualisierung von *Reflexion* legt John Dewey in seinem Werk „How do we think“ (1933). Dort stellt er den Aspekt der Problemlösung in den Vordergrund des Reflexionskonzeptes. Für ihn „beginnt Reflexion beim Willen schwierige Inhalte zu durchdringen, indem weitere Informationen gesammelt werden und neues Wissen angeeignet wird“ (Roters, 2012, S. 113). Im Reflexionsprozess durchlaufe ein Individuum verschiedene Phasen: „Vermutungen über mögliche Lösungen, Durchdringung der Komplexität des Problems, Entwickeln einer Hypothese zur ‚Datenerhebung‘ (im Sinne von Beobachtungsdaten), weitere Ausformulierung und Hypothesentestung durch beispielsweise konkretes Handeln“ (ebd.). Ein problemorientiertes Verständnis von Reflexion findet sich auch bei Donald Schön (1983, 1988), der davon ausgeht, dass Reflexion aufgrund von komplexen bis problematischen Situationen ausgelöst werde und problemlösendes Denken enthalte (vgl. Altrichter, 2000). Eine Problemsituation sei dadurch gekennzeichnet, dass

eine Überraschung, eine Unzufriedenheit oder ein Scheitern ausgelöst und die Situation dadurch als problematisch wahrgenommen werde (vgl. Altrichter, 2000). Schön (1983) unterscheidet unter anderem zwischen „Reflection-in-action“ (S. 21ff.), was als Mitdenken in der Situation interpretiert werden kann (vgl. Straßer, 2008) und „Reflection-on-action“ (Schön, 1983, S. 21ff.), was als Nachdenken nach der Situation verstanden werden kann (vgl. Straßer, 2008). Reflection-in-action sei dadurch gekennzeichnet, dass eine problematische Situation unter Rückgriff auf das Erfahrungswissen einer Person eingeordnet und „probeweise“ zu lösen versucht wird. Anschließend werde eine Bewertung der Problemlösung vorgenommen (vgl. Altrichter, 2000; Altrichter & Posch, 2007). Reflection-on-action wird hingegen als Heraustreten aus dem Handlungsgeschehen und dessen distanzierter Betrachtung beschrieben (vgl. Altrichter & Posch). Durch die Unterbrechung und Distanzierung des Handlungsflusses können „Daten, die die Handlung in der Situation repräsentieren sollen, gesammelt, aufbewahrt und relativ zeitunabhängig analysiert werden“ (Altrichter, 2000, S. 209).

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen zum Teil auf ähnliche Reflexionsprozesse bei den Proband_innen hin. Es wird gezeigt, dass die befragten Personen durch problematische Situationen zu einer Reflexion über die dort eingetretenen Probleme angeregt werden. Die Situationen werden mit den Begriffen der *Ernüchterungs-Erlebnisse* und *Problemstellungen* benannt und als Reflexionsanlass identifiziert. Ernüchterungs-Erlebnisse enthalten Momente der Überraschung und der Unzufriedenheit, Problemstellungen hingegen Momente des gefühlten Scheiterns bzw. der Herausforderung, die nicht unmittelbar zu lösen ist (vgl. Kapitel 4.1). Dabei zeigt sich in Abgrenzung zu den Theorien Deweys (1933) und Schöns (1983), dass die Studierenden die Situation nicht zwingend selbst erleben müssen; es genügt auch, dass sie eine solche Situation beobachten, darüber in Kenntnis gesetzt werden, oder sich hypothetisch konstruieren. Der dadurch veranlasste Reflexionsprozess lässt sich an Schöns (1983) Prinzip der Reflection-on-action, also der distanzierten Betrachtung des Handlungsgeschehens, anbinden. Die angehenden Lehrpersonen reflektieren das erlebte oder nicht erlebte Problem oder Ernüchterungs-Erlebnis im Nachhinein und lenken ihre Aufmerksamkeit auf die Lösungsangebote, die somit als „Daten“ verstanden werden können, welche von den angehenden Lehrpersonen gesammelt und analysiert werden. Die Analyse geschieht in Form eines *Vergleiches* unterschiedlicher Theorien und Prinzipien und einer *Bewertung* im Hinblick auf ihre Effektivität in der Problemlösung oder Unzufriedenheitsvermeidung. Bei negativer Bewertung des Lösungsansatzes oder bei gänzlichem Fehlen eines Lösungsangebotes entwickeln sie solche selbst, in-

dem sie die Situation rückblickend analysieren und beispielsweise *Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen* vornehmen. Auch diese „subjektiven Daten“ werden analysiert, indem sie im Hinblick auf Erfolgsaussichten bewertet werden, wovon die Entwicklung der entsprechenden Überzeugungen abhängt. Haben die angehenden Lehrpersonen die Möglichkeit, die Problemlösung selbst zu erproben, so hängt ihre Überzeugungsentwicklung von dem tatsächlich eingetretenen Erfolg oder Misserfolg ab. Diese Problemlöseaktivität lässt sich mit Deweys (1933) Reflexionsphasen vergleichen, wonach ein Individuum das Problem zu durchdringen, also zu verstehen versucht und Vermutungen über mögliche Lösungen entwickelt sowie die eigenen Hypothesen im Handeln überprüft. Das Prinzip des Ausprobierens von Lösungsmöglichkeiten mit einer nachträglichen Bewertung findet sich auch in Schöns (1983) Reflection-in-action wieder, wonach die problematische Situation probeweise zu lösen versucht und der Versuch anschließend bewertet wird.

5.2.2 Konzeptualisierungen von Reflexionskompetenz

Neben der Darstellung verschiedener Reflexionstypen stellt Schön (1983, 1988) auch Überlegungen zur Entwicklung einer *Reflexionskompetenz* in der Lehrerbildung an. So schlägt er ein reflexives Praktikum vor, in dessen Rahmen Mentor_innen, also Expert_innen des Lehrerberufes mit den Studierenden in einen Dialog treten, der eine Reflexion über professionelles Lehrerhandeln anregt. Über diesen Dialog solle ermöglicht werden, dass das Lehrerhandeln der Noviz_innen mit Akademischem Wissen verbunden wird, sodass unreflektiertes Handeln vermieden und professionelles Handeln vorbereitet wird. Ein Ziel dieser Ausbildung sei, „dass Lehrer befähigt werden, Lösungsmöglichkeiten für ihre eigene Praxis [zu] finden“ (Roters, 2012, S. 122). Eine wissensbasierte Reflexion zur Ausbildung Berufsbezogener Überzeugungen durch eine intensive Zusammenarbeit von Lehramtsanwärter_innen und Ausbilder_innen schlagen auch Wideen, Mayer-Smith und Moon (1998) vor. Sie stellen fest, dass Programme, in welchen Studierende mit ihren Ausbilder_innen langfristig und eng zusammenarbeiten und zudem „eine kohärente Programmstruktur, Unterstützung durch andere Studierende, Mentoren und Lehrerausbilder und strukturierte Praxisphasen [erleben] [...], auch eine kompetenzorientierte Unterrichtsperspektive [entwickeln]“ (Roters, 2012, S. 135). Die dadurch veranlasste Reflexion wirkt sich stärker auf die Entwicklung der Epistemologischen Überzeugungen der Befragten aus, als Ausbildungsprogramme ohne eine solche Zusammenarbeit (vgl. Wideen et al., 1998). Vorschläge zur Verbindung von Erfahrungen und Akademischem Wissen finden sich auch bei Leonhard und Rihm (2011) wieder, die den Aspekt des bewussten Zugriffs auf wissen-

schaftliche Theorien in Reflexionsprozessen in den Vordergrund stellen. Das eigene Erleben solle nach ihrem Reflexionsverständnis nicht lediglich „in ein rein erfahrungsbasiertes Fallrepertoire [integriert], sondern [...] zu wissenschaftlichen Theoriebeständen in Beziehung“ (S. 243) gesetzt werden. Entsprechend verstehen sie unter Reflexionskompetenz „die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags einen eigenen begründeten Standpunkt einzunehmen und Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrungen und wissenschaftlicher Theorien argumentativ entwickeln und artikulieren zu können“ (S. 244).

Die vorliegende Untersuchung bestätigt, dass im Zuge der überzeugungsgenerierenden Reflexionen von *Problemstellungen* und *Fragestellungen* eine Verknüpfung von Erfahrungswissen und Theoriewissen sowie eine enge Zusammenarbeit von Studierenden mit ihren Mentor_innen innerhalb der Schulpraktika stattfinden kann. Treffen die angehenden Lehrkräfte auf wissenschaftliche Theorien oder Ratschläge von Expert_innen, so verknüpfen sie diese mit der zugehörigen Situation, die die Problem- oder Fragestellung enthält, und versuchen diese dadurch einzuordnen und Möglichkeiten eines zukünftigen Umgangs mit solchen und ähnlichen Situationen zu konstruieren (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.1.3). Dabei muss auch hier die Situation nicht zwingend selbst erlebt werden, sondern kann auch beobachtet, verbal vermittelt oder hypothetisch konstruiert werden. Zudem fungieren *Akademisches Wissen* und/oder *externe Überzeugungen* von Expert_innen häufig als situationsunabhängige Reflexionsanlässe und wecken bei den angehenden Lehrpersonen ein Bewusstsein für relevante Themen und Aufgaben im Lehrerberuf (vgl. Kapitel 4.1.4 und 4.1.5).

Auch Hatton und Smith (1995) setzen sich mit der Frage der Entwicklung von Reflexionskompetenz auseinander. Dabei erstellen sie eine Konzeptualisierung von Lehrerreflexion mit einer Differenzierung in vier Qualitätsstufen:

- Stufe 1: *Beschreibung* von Unterrichtssachverhalten und -geschehnissen ohne Einordnungs- und Erklärungsversuche.
- Stufe 2: *Beschreibende Reflexion* als Deutung und Rechtfertigung der Unterrichtsereignisse mit Verweis auf persönliche Urteile oder Akademisches Wissen.
- Stufe 3: *Dialogische Reflexion* als Einnahme einer distanzierter Außenperspektive mit Aussagen zu hypothetischen Alternativen und Erklärungen von Unterrichtsereignissen sowie explizites Abwägen von konkurrierenden Deutungsperspektiven oder Unterrichtsansprüchen.

Stufe 4: *Kritische Reflexion* als Berücksichtigung historischer, sozialer und politischer Kontexte und Hinterfragen etablierter Zielsetzungen und habitualisierter Praktiken der eigenen Profession.

Einen weiteren, an Hatton und Smith (1995) anschlussfähigen Graduierungsvorschlag entwickeln Artmann et al. (in Druck) im Rahmen einer Studie zur Erfassung der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden in einem Modellstudiengang zur Erprobung des neuen bildungswissenschaftlichen Studiums für die Lehrerausbildung ab 2010/11 an der Universität zu Köln. Dort unterscheiden sie zwei Formen der Reflexion, die graduell voneinander unterschieden werden können und auf unterschiedliche Reflexionskompetenzen hindeuten. Die Autor_innen betonen jedoch, dass dieser Graduierungsvorschlag nicht als abgeschlossenes Kompetenzmodell verstanden werden soll, sondern als erste Heuristik zur Unterscheidung von Reflexionskompetenz. Sie unterscheiden zwischen:

Stufe 1: *Schließende Reflexion*: Darunter verstehen sie eine Argumentation, „die die Wahrnehmung und Analyse von Unterricht entweder auf die Rechtfertigung der vorfindbaren und präskriptiv für gut (oder schlecht) bewerteten Unterrichtsmuster/-prozesse eng führt oder sich auf die Feststellung von handlungssichernden Gewissheiten im Lehrerhandeln konzentriert“ (S. 7).

Stufe 2: *Abwägende Reflexion*: Diese Reflexion trete ein, wenn „die Wahrnehmung und Analyse von Unterricht nicht nur regelmäßig unterschiedliche Betrachtungsperspektiven einbezieht, sondern sich in der Einnahme einer außengeleiteten Beobachterrolle zurückhält gegenüber expliziten und eindeutigen Schlussfolgerungen/Urteilen über „guten“ Unterricht und „richtiges“ Lehrerhandeln. Diese Zurückhaltung im Sinne normativ-präskriptiver Zuschreibungen wird auch daran erkennbar, dass, wenn solche Schlussfolgerungen/Urteile vorgenommen werden, diese im Modus von wissensbezogenen Argumentationen gestützt werden, die Bedingungsbeziehungen der Urteile ebenso erkennen lassen wie Geltungsgründe“ (ebd.).

Die beiden Differenzierungsvorschläge von Hatton und Smith (1995) bzw. Artmann et al. (in Druck) zugrunde gelegt, können die Reflexionsprozesse, die in der vorliegenden Untersuchung unter der Reflexionsform der *Bewertung* herausgestellt werden, in die Beschreibende Reflexion nach Hatton und Smith (1995) bzw. in die Schließende Reflexion nach Artmann et al. (in Druck) eingeordnet werden. Die Beschreibende Reflexion enthält als Kernelement eine Deutung der Unterrichtsereignisse, die Schließende Reflexion eine Bewertung des Unterrichtsgeschehens als „gut“ oder „schlecht“ mit einer diesbezüglichen

Argumentation. Die Proband_innen der hiesigen Untersuchung nehmen genau dieses vor: Sie deuten und bewerten das erlebte oder nicht erlebte Unterrichtsgeschehen bzw. das Akademische Wissen und die Überzeugungen, die sie im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf vorfinden und stufen daraufhin das Geschehen bzw. das Wissen und die Überzeugungen als positiv oder negativ ein. Ihre Bewertungen unterstreichen sie argumentativ mit dem Lernerfolg, der Lernmotivation oder dem Wohlbefinden der Beteiligten, was in dem Geschehen eintritt oder ausbleibt bzw. mit der Relevanz bestimmter Wissens- und Überzeugungsinhalte im Lehrerberuf (vgl. Kapitel 4.2.1).

Die in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitete Reflexionsform des *Vergleiches* kann zum Teil in die Dialogische Reflexion nach Hatton und Smith (1995) eingeordnet werden, die als Kernelement ein Abwägen unterschiedlicher Positionen enthält. Die Proband_innen dieser Untersuchung führen ein solches Abwägen in verschiedenen Situationen durch: Finden sie etwa Unterrichtsgeschehnisse vor, die im Widerspruch zu ihren Vorstellungen stehen (etwa in *Differenz-Erlebnissen*), so vergleichen sie diese miteinander und positionieren sich entsprechend. Eine weitere Situation, in der ein Abwägen unterschiedlicher Positionen stattfindet, ist die Lösungssuche im Rahmen von *Problemstellungen*. Stoßen die Interviewpartner_innen dort auf unterschiedliche Lösungsansätze, so wägen sie diese gegeneinander ab und entscheiden sich für denjenigen Ansatz, den sie am ehesten als erfolgversprechend einstufen (vgl. Kapitel 4.2.1).

Ausgehend von diesen Überlegungen kann geschlussfolgert werden, dass eine Entwicklung Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrkräfte auf Reflexionen basieren, die nach Hatton und Smith (1995) den Stufen 2 und 3 sowie nach Artmann et al. (in Druck) Stufe 1 zugeordnet werden können. Die Reflexionen müssen folglich nicht zwingend auf dem höchsten Niveau liegen, damit sich Überzeugungen daraus entwickeln. Folgt man den Argumentationen Leonhards und Rihms (2011), so ist es für die Erlangung einer Reflexionskompetenz und damit einer erfolgreiche Professionalisierung der Studierenden bedeutsamer, dass eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien erfolgt, d. h., dass die Studierenden Akademisches Wissen in ihre Reflexionen einbeziehen.

5.2.3 Zusammenfassung: Theorieanbindung der Kernkategorie Reflexion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in diesem Kapitel angekündigte Integration der vorliegenden Untersuchungsergebnisse mit gängigen Reflexionstheorien (der Lehrerforschung) zum Teil erfolgreich umgesetzt werden konnte. Bezüglich der Reflexionsanlässe sind insbesondere die *Problemstellungen* und *Ernüchterungs-Erlebnisse* zu einem Großteil mit den erwähnten Theorien vereinbar. Die Anlässe *Fragestellungen*, *Akademisches Wissen* und *Überzeugungen* können ebenfalls wiedergefunden werden, wobei einschränkend zu erwähnen ist, dass hier sicherlich noch andere Theorien hinzugezogen werden könnten, die sich im (weiteren) Umfeld von Reflexion bewegen und diese Reflexionsanlässe mit den dadurch verursachten Reflexionsprozessen noch ausführlicher beleuchten könnten⁵². Lediglich der Reflexionsanlass der *Aha-Erlebnisse* wird in keiner der erwähnten Theorien thematisiert. Dies könnte damit erklärt werden, dass insbesondere die anfänglichen Reflexionstheorien, auf welchen die aktuellen häufig aufbauen, stark auf Problemsituationen fokussiert sind und positive Erlebnisse dort keine Berücksichtigung finden.

Bezüglich der Reflexionsformen erweist sich die *Bewertung* als gut anschlussfähig. Diese findet sich insbesondere in den Theorien zur Reflexionskompetenz wieder. Auch die Reflexionsformen des *Vergleiches* und der *Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen* werden in verschiedenen Reflexionstheorien angesprochen, wobei auch hier sicherlich noch Bedarf an einer tieferen theoretischen Auseinandersetzung besteht. Die Reflexionsform der *logischen Schlussfolgerung* erweist sich als einzige Form, die in keiner der Reflexionstheorien erscheint. Möglicherweise findet sich eine Anbindung hierzu in anderen Reflexionstheorien oder gegebenenfalls alternativ in Theorien verwandter Disziplinen⁵³.

⁵² Hier ist auf die ausführliche Darstellung verschiedener Lerntheorien von Seel (2003) zu verweisen.

⁵³ Auch hier könnten beispielsweise Lerntheorien zu Rate gezogen werden (z. B. aus Seel, 2003).

5.3 Ausblick

In der Ergebnisdiskussion erweisen sich drei Aspekte zur Erforschung der Überzeugungsentwicklung angehender Lehrpersonen für mögliche Anschlussuntersuchungen als besonders interessant: Erstens zeigt sich, dass ein erheblicher Teil der Überzeugungsentwicklung auf eigene oder vermittelte Erfahrungen zurückzuführen ist. Zweitens stellen sich die Entwicklungsprozesse der Überzeugungen unterschiedlicher Klassen (Schul- und Professions-theoretische Überzeugungen, Unterrichtsbezogene Überzeugungen, Epistemologische Überzeugungen) als teilweise divergent dar. Und drittens wird deutlich, dass Reflexion in verschiedene Formen unterteilt werden kann, d. h., es finden unterschiedliche Reflexionsprozesse statt, die die Grundlage einer Überzeugungsentwicklung darstellen. Im Folgenden sollen diese drei Diskussionsstränge aufgegriffen und daraus Vorschläge für zukünftige Forschungsvorhaben formuliert werden.

5.3.1 Fokussierung auf die erfahrungsbasierte Überzeugungsentwicklung

Die besondere Bedeutsamkeit der erfahrungsbasierten Überzeugungsentwicklung wird in der Fachliteratur betont und durch die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit bestätigt. Zahlreiche Überzeugungen unterschiedlicher Klassen werden von den Untersuchungspersonen aufgrund der Reflexion eigener oder vermittelter Erlebnisse entwickelt (vgl. Kapitel 5.1.1). Aufgrund dieses hohen Stellenwertes wäre es für mögliche Anschlussuntersuchungen interessant zu analysieren, inwiefern und wodurch sich die Überzeugungen der Lehramtsanwärter_innen im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase weiterentwickeln. Vor diesem Hintergrund wäre denkbar, die hier befragten Personen im Anschluss an das Referendariat erneut zu interviewen und diese Ergebnisse mit den vorliegenden zu vergleichen. Dabei könnte untersucht werden, wie sich der deutlich höhere Praxisanteil auf die Überzeugungsentwicklungen auswirkt.

Ein weiteres Forschungsanliegen könnte in der Frage zum Ausdruck kommen, inwiefern sich die Überzeugungsentwicklung durch die Reform der Lehrerausbildung⁵⁴ anders darstellt, als es in der vorliegenden Untersuchung abgebildet wird. Innerhalb der neuen Studiengänge wurden höhere Praxisanteile in Form eines Eignungspraktikums, eines Orientierungspraktikums und eines außerschulischen oder schulischen Berufsfeldpraktikums im Bachelor sowie eines Praxissemesters im Master verpflichtend eingeführt (vgl. Lehreraus-

⁵⁴ In Nordrhein-Westfalen am 26. Mai 2009 in Kraft getreten (vgl. Webseite des Schulministeriums NRW, einsehbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Wege/Lehramtsstudium/index.html#A_0).

bildungsgesetz, 2009, § 12). Dies lässt die Vermutung zu, dass sich die Bedeutsamkeit der erfahrungsbasierten Reflexion weiterhin erhöht, was wiederum zu einer Veränderung in der Überzeugungsentwicklung führen könnte. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die neue Lehrerausbildung im Rahmen dieser Praxisphasen eine Professionalisierung der Reflexionskompetenz der Studierenden vorsieht. Beispielsweise soll im Praxissemester in NRW „berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen [...] mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft [werden]. Dabei sollen sowohl konzeptionell-analytische als auch reflexiv-praktische Kompetenzen erworben werden, um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 4). Zudem wurde das so genannte Portfolio als eine neue Form der Dokumentation von Praxiserfahrungen in die neue Lehrerausbildung von NRW aufgenommen, welches explizit darauf ausgelegt ist, die Reflexionskompetenz der angehenden Lehrpersonen zu schulen (vgl. Lehrerausbildungsgesetz, 2009, § 12 (1)). Es realisiert sich in einer „Sammelmappe“ (Webseite des Schulministeriums NRW), die „die gesamte berufspraktische Lehrerausbildung [begleitet] und [...] dient der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus“ (ebd.). Über dieses Medium sollen die Praxiserfahrungen unter Einbezug Akademischen Wissens reflektiert werden, um so eine Professionalisierung der Studierenden zu ermöglichen. Kricke und Reich (2013) fassen dieses Ziel folgendermaßen zusammen: „In der Bearbeitung ihrer Portfolioaufgaben agieren die Studierenden resümierend als wissenschaftlich forschende und [...] reflektierende Praktiker/innen, indem sie forschend lernend, ihr theoretisches Wissen mit ihren praktischen (außer-)schulischen Erfahrungen reflektieren“ (S. 20). Diese explizit vorgesehene reflexive Verknüpfung von Theorie und Praxis wäre für zukünftige Forschungen insofern von Interesse, als dass sie eine Kombination unterschiedlicher Reflexionsanlässe und -formen ermöglicht, die sich wiederum auch in der Art der Überzeugungsentwicklung niederschlagen kann und sich möglicherweise sogar in der Stärke bzw. Tiefe der so entwickelten Überzeugungen bemerkbar macht.

5.3.2 Fokussierung auf die spezifischen Überzeugungsklassen und -bereiche

In Kapitel 4.3 wurden die Überzeugungen der unterschiedlichen Klassen und ihrer untergeordneten Bereiche daraufhin analysiert, ob typische Entwicklungsverläufe zu erkennen sind. Darin enthalten ist auch die Frage, ob sich die Entwicklungsverläufe der jeweiligen Klassen und Bereiche unterschiedlich darstellen. Es wurde herausgestellt, dass die Überzeugungsbereiche *Funktion von Schule, Aufgaben von Lehrpersonen, Lernzielvorstellungen, Unterrichtsmethodische Präferenzen* sowie *Genese von Kompetenz in den Fächern* überwiegend durch die Reflexion von Beobachtungen, Gesprächen oder des Erlebens von Routine-Situationen in der Lehrtätigkeit unter Einbezug schulformspezifischer und fachspezifischer Besonderheiten geprägt werden. Überzeugungen zum *Classroom Management* werden hingegen durch erlebte, beobachtete oder hypothetisch konstruierte Problemsituationen geprägt, die die Studierenden rückwirkend bewerten und mögliche Lösungen erarbeiten. Überzeugungen zu *Inhalten der Lehrerausbildung* und zur *Struktur der Fächer* werden stattdessen vornehmlich über die Reflexion von Informationen aus Lehrveranstaltungen oder aus der Fachliteratur unter Berücksichtigung der jeweiligen Schulformen oder der Unterrichtsfächer entwickelt.

Diese Befunde decken zum Teil Unterschiede in den Entwicklungsverläufen der Überzeugungen der unterschiedlichen Bereiche auf. Dies könnte in zukünftigen Forschungsarbeiten mittels einer detaillierten Nachzeichnung der Entwicklung der spezifischen Klassen bzw. ihrer Unterbereiche vertieft werden. Insbesondere sei hier die Klasse der Epistemologischen Überzeugungen erwähnt, die sich in der vorliegenden Untersuchung als am schwersten erfassbar erwiesen hat (vgl. Kapitel 4.3.3). Möglicherweise ist zur Erfassung dieser Überzeugungsklasse eine andere Erhebungsmethode notwendig, da die Epistemologischen Überzeugungen auf einer abstrakteren Ebene als die anderen Überzeugungsklassen liegen.

5.3.3 Fokussierung auf die Kernkategorie Reflexion

Bezüglich der Reflexionsformen wurde an verschiedenen Stellen der Arbeit bereits auf Schwierigkeiten im Hinblick auf eine Klassifizierung verwiesen (z. B. Kapitel 4.2.1). Einerseits wird in der Datenauswertung sichtbar, *dass* es sich um unterschiedliche Formen handelt. Teilweise können diese auch begrifflich bestimmt werden. Andererseits erweist es sich als Herausforderung, zu klären, *wie* genau diese Formen zu beschreiben und voneinander abzugrenzen sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie enthalten den Versuch einer ersten Klassifizierung, bestehend aus den vier Reflexionsformen *Bewertung, Vergleich, Ursache-Wirkungs-Zuschreibung* und *logische Schlussfolgerung*. Diese können

jedoch nur partiell an gängige Reflexionstheorien angebunden werden (vgl. Kapitel 5.2). Aus diesem Grund wären weitere Forschungsarbeiten notwendig, die die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Reflexionsformen in weitere erziehungswissenschaftliche Theorien wie etwa Lerntheorien (z. B. Theorien zur Informationsverarbeitung, zur Problemlösekompetenz etc.) oder Attributionstheorien integrieren können. Des Weiteren müssten die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Reflexionsformen anhand empirischer Daten weiter geschärft und ausdifferenziert werden, um eine Konzeptualisierung vorzubereiten und Reflexion als überzeugungsprägendes Moment auch ggf. für quantitative Untersuchungen zugänglich und operationalisierbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert (2000). Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 201-221). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M. & Proske, M. (in Druck). *Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung*.
- Abelson, Robert P. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Abelson, Robert P. (1986). Beliefs are like possessions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 16(3), 223-250.
- Aguirre, J. & Speer, N. M. (1999). Examining the Relationship Between Beliefs and Goals in Teacher Practice. *Journal of Mathematical Behavior* 18 (3), 327-356.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie*. (6. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Barnett, C. & Sather, S. (1992). *Using case discussions to promote changes in beliefs among mathematics teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, St. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster [u.a.]: Waxmann.

- Baxter Magolda, Marcia B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. R., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self voice and mind*. New York: Basic Books.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Grounded Theory Reader* (S. 182-210). Köln: Zentrum für historische Sozialforschung.
- Biedermann, H., Brühweiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 460-475.
- Bierhoff, H.-W. & Werner, M. J. (2002). *Begriffswörterbuch Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, Hans-Werner (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008) (a). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 219-246). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008) (b). Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Wissens und der professionellen Überzeugungen in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 304-326). Münster [u.a.]: Waxmann.

- Blömeke, Sigrid (2012). Does Greater Teacher Knowledge Lead to Student Orientation? The Relationship between Teacher Knowledge and Teacher Beliefs. In J. König (Ed.) (2012), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change* (S. 15-35). Münster: Waxmann.
- Bohner, Gerd (2003). Einstellungen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 265-318). Berlin [u.a.]: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erw. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bos, Wilfried (Hrsg.) (2010). *KESS 8 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Breuer, Franz (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Bromme, R. & Rheinberg, F. (2006). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 296-334). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bromme, Rainer (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopaedie der Psychologie* (Serie I, Bd. 3, S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, R. & Zeltner, W. (1980). *Lexikon zur Pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik: Entwicklungspsychologie, Lehr- und Lernpsychologie, Unterrichtspsychologie, Erziehungspsychologie, Methoden der Pädagogischen Psychologie, Methodik, Didaktik, Curriculumtheorie*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag.
- Bullough, R. & Knowles, J. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *Qualitative Studies in Education*, 4, 121-140.
- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.709-725). New York: Macmillan.
- Chong, S., Wong, I. & Lang, Q. C. (2005). *Pre-service teachers' beliefs, attitudes, and expectations: A review of the literature*. Zugriff am 06.12.2011. Verfügbar unter <http://conference.nie.edu.sg/paper/covert/ab00613.pdf>.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Schön (Ed.), *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* (pp. 258-281). New York: Teachers College Press.
- Cohen, David K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12(3), 327–345.
- Cooney, T. J., Barry, E. S. & Bridget, A. (1998). Conceptualizing Belief Structures of Pre-service Secondary Mathematics Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 306-333.
- Damm, Anne (2010). *Einstellungen von Zahnärzten und Zahnärztinnen zur Kinderbehandlung*. Hochschulschrift. Med. Hochschule. Hannover.
- Dann, H. D., Humpert, W., Krause, F. & Tennstädt, K. C. (1982). *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums*. Konstanz: Universitaet, Zentrum I Bildungsforschung.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*, 7, 247-254.
- Dann, Hanns-Dietrich (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 79-108). Opladen: Leske + Budrich.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 230-233.
- Detka, Carsten (2005). Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (2), 351-364.
- Dewey, John (1929/2001). *Die Suche nach Gewissheit*. Übersetzt von M. Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus books.
- 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 (3-4), 193-206.

- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th edn., Vol. 1, pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Elektronische Datenquelle des Projektes „Jedem Kind ein Instrument“*. Zugriff am 11.04.2013. Verfügbar unter <http://www.jedemkind.de/programm/home.php>.
- Ernest, Paul (1989) (a). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13–33.
- Ernest, Paul (1989) (b). The impact of beliefs on teaching of mathematics. In C. Keitel, P. Damerow, A. Bishop, P. Gerdes (Eds.), *Mathematics Education and Society* (S.99-101). Paris: UNESCO.
- Ertmer, P. & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture intersect. *Journal of Research on Teaching in Education*, 42 (3), 255-284.
- Ertmer, Peggy A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Esser, Hartmut (1999). *Soziologie. Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Fang, Zhihui (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38 (1), 47-64.
- Feiman-Nemser, S., McDiarmid, G. W., Melnick, S. L. & Parker, M. (1989). *Changing beginning teachers' conceptions: a description of an introductory teacher education course*. East Lansing, MI: National Centre for Research in Teacher Education, Michigan State University.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenstermacher, Gary D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Eds.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Festinger, Leon (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Flick, Uwe (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Orig.-Ausg., 2. Aufl.) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Forgasz, H. J. & Leder, G. C. (2008). Beliefs about mathematics and mathematics teaching. In P. Sullivan & T. Wood (Eds.), *The international handbook of mathematics teacher education*. (Vol. 1: Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development, pp. 173-192). Rotterdam: Sense Publishers.
- Furinghetti, F. & Morselli, F. (2011). Beliefs and beyond: hows and whys in the teaching of proof. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 587-599.
- Gess-Newsome, Julie (1999). Secondary teachers' knowledge and beliefs about subject matter and their impact on instruction. In J. Gess-Newsome & N.G. Ledermann (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 51-94). Dordrecht: Kluwer.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern [u.a.]: Huber.
- Goldin, G., Rösken, B. & Törner, G. (2009). Beliefs - no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes. In J. Maaß & W. Schlöglmann (Eds.), *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education: New Research Results* (pp. 9-28). Rotterdam: Sense Publisher.
- Goodenough, Ward H. (1963) *Cooperation in change*. New York: Russell Sage Foundation.
- Goodman, Jesse (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of pre-service teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.
- Green, Thomas F. (1971). *The activities of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Griffin, T. D. & Ohlsson, S. (2001). *Beliefs vs. knowledge: A necessary distinction for predicting, explaining and assessing conceptual change*. Presented at the 23rd Annual Conference of the Cognitive Science Society: Edinburgh, Scotland.
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19, 3-45.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2010). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 151-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988) *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gunstone, Richard F. (1989). *Learning About Learning to Teach: A Case Study of Pre-Service Teacher Education*. (ERIC Document Reproduction Service ED 308 177).
- Guskey, Thomas R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 75(5), 5-12.
- Hammer, D. & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hanft, Anke (1998). Einstellungen. In S. Grubitzsch & K. Weber (Hrsg.), *Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch* (S. 114 - 115). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2006) 1, 110-126.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Heider, Fritz (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112 (wieder abgedruckt in: S. Leinhardt (Ed.), 1977, 3-8).
- Herskovits, Melville J. (1951). *Man and his works. The science of cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Herskovits, Melville J. (1957). *Anthropology and cultural change in Africa*. Pretoria.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofer, Barbara K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, M., Dobrick, M., Tacke, G., Pursian, R. & Preuss, W. (1982). *Bedingungen und Konsequenzen individualisierenden Lehrerverhaltens* (Abschlussbericht an die DFG). Braunschweig.

- Hollingsworth, Sandra (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Huth, Radoslaw (2012). Einstellungen. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft* (S. 298). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Johnson B. T. & Boynton, M. H. (2010). Putting Attitudes in Their Place: Behavioral Prediction in the Face of Competing Variables. In J.P. Forgas, J. Cooper & W. D. Crano (Eds.), *The Psychology of Attitudes and Attitude Change* (pp. 19-38). New York [u.a.]: Taylor & Francis Group.
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.
- Kagan, Dona M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kampa, N., Kunter, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2011). Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland: Eine empirische Studie zum Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(1), 70-92.
- Katz, D. & Scotland E. (1959). A preliminary statement to the theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a Science* (Vol. 3, pp. 423-475). New York. Mc Graw Hill.
- Kelle, Udo (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Klieme, Eckhard (2012). Internationales Large Scale Assessment in der Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem neuen Paradigma der vergleichenden Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 492-499.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280-290.
- König, Eckhard (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden* (2. Aufl., S. 55-69). Weinheim, Basel: Beltz.

- König, J., Kaiser, G. & Felbrich, A. (2012). Spiegelt sich pädagogisches Wissen in den Kompetenzselbsteinschätzungen angehender Lehrkräfte? Zum Zusammenhang von Wissen und Überzeugungen am Ende der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 476-491.
- König, Johannes (Ed.) (2012) (a). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change*. Münster: Waxmann.
- König, Johannes (2012) (b). Teachers' Pedagogical Beliefs: Current and Future Research. In J. König (Ed.) (2012), *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change* (S. 7-11). Münster: Waxmann.
- Korthagen, Fred A. J. (2002). Eine Reflexion über Reflexion. In F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels, *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55-73). Hamburg: EB Verlag.
- Kricke, M. & Reich, K. (2013). Portfolios als Dialog- und Reflexionsinstrument – Mehrperspektivität fördern durch Lernteamarbeit. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke & B. Amrhein (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbetreuung*. Münster: Waxmann.
- Kroath, Franz (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 179-193). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Kuhn, Deanna (1991). *The skill of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolution* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kunter, M., Baumert J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Leder, G., Pehkonen, E. & Törner, G. (Ed.) (2002). *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht: Kluwer.
- Lee, Byungmin (1995). *Differences in the epistemological beliefs of Korean and American graduate students and their influence on an academic writing task*. Ph.D. Dissertation. The University of Texas at Austin.
- Legewie, Heiner (1994). Globalauswertung von Dokumenten. In A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.). *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 177-182). Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Lehmann-Grube, S. K. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität . Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 60-70). Weinheim: Belz.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? - Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240-270.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise - Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 167-187). Münster: Waxmann.
- Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K. & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562-579.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York, London: Routledge.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maass, Katja (2011). How can teachers' beliefs affect their professional development? *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 573-586.
- Majer, Sandra (2008). *Verhaltensauffälligkeiten und Konzentrationsstörungen im Grundschulalter. Subjektive Theorien von Lehrkräften*. Hamburg: Kovac.

- Mammes, Ingelore (2006). Lehrerperspektiven auf das Unterrichten naturwissenschaftlicher Grundbildung – Zur schriftlichen Erhebung von Überzeugungen, Bilanzen und dem Kennen von Unterrichtsmethoden sowie ihrer Beziehung zum unterrichtlichen Handeln. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 129-140). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Mammes, Ingelore (2008). *Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- McLeod, Douglas B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- Meinefeld, Werner (1988). Einstellung. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (4. Aufl., S. 120-126). München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mertz, N. T. & McNeely, S. R. (1991). *Cognitive constructs of pre-service teachers: How students think about teaching before formal preparation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. (Band 3: Psychologie als Natur- und Kulturwissenschaft. Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit, S.100-152). Berlin: Regener.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Zugriff am 24.04.2013. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008) (a). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 247-276). Münster: Waxmann.

- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008) (b). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematik-Studierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 277-302). Münster: Waxmann.
- Müller, L. & Wendeler, J. (1970). Einstellung. In W. Horney, J. P. Ruppert & W. Schultze (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden* (Bd. 1, S. 650). Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Munby, H. & Russel, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29 (2), 116-121.
- Nespor, Jan (1987). The role of Beliefs in practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Neuweg, Georg Hans (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10-29.
- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: Author.
- Oehme, Anja (2007). *Schulverweigerung. Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Kovac.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Op't Eynde, P., DeCorte, E. & Verschaffel, L. (2002). Framing Students' Mathematics-related beliefs. A Quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G.C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in Mathematics Education?* (pp. 13-37). Dordrecht: Kluwer.
- Oser, Fritz (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67-96). Chur [u.a.]: Rüegger.
- Osgood, C. E. & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.

- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, S. H. & Ertmer, P. (2007). Impact of Problem-Based Learning (PBL) on Teachers' Beliefs Regarding Technology Use. *Journal of Research on Teaching in Education*, 40 (2), 247-267.
- Perry, William G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). The Elaboration Likelihood Model Of Persuasion. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (19, pp. 123 - 205). New York: Academic Press.
- Philipp, Randolph A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315) Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Piaget, Jean (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris: Presses Univ. de France.
- Porsch, Raphaela (2010). *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211 - 227.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Qian, G. & Pan, J. (2002). A comparison of epistemological beliefs and learning from science text between American and Chinese high school students. In B.K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 365-385). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478-495). Münster: Waxmann.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In: V. Richardson (Ed), *Handbook of research on teaching* (4th. ed., pp. 905-947). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Richardson, Virginia (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2 ed., pp. 102-106). New York: Macmillan.
- Rodd, Melissa M. (1997). Beliefs and their warrants in mathematics learning. In E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st International Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)* (Volume 4, pp. 64-65). Helsinki: University of Helsinki, Lahti Research and Training Center.
- Roesken, B., Pepin, B. & Toerner, G. (2011). Editorial – Beliefs and beyond: affecting the teaching and learning of mathematics. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43 (4), 451–455.
- Rokeach, Milton (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rolka, K. & Halverscheid, S. (2011). Researching young students' mathematical world views. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 521-533.
- Rolka, Katrin (2006). *Eine empirische Studie über Beliefs von Lehrenden an der Schnittstelle Mathematikdidaktik und Kognitionspsychologie*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Roscoe, M. & Sriraman, B. (2011). A quantitative study of the effects of informal mathematics activities on the beliefs of preservice elementary school teachers. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 601-615.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change* (pp. 1-14), New Haven, CT: Yale University Press.
- Roters, Bianca (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Russell, M., O'Dwyer, L., Bebell, D. & Miranda, H. (2004). Technical report for the USEIT study. Boston, MA: Boston College, Technology and Assessment Study Collaborative.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.

- Sandkühler, Hans Jörg (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1992). *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen : Francke.
- Scheele, B. & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506-523). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheufelen, Axel H. (2008). *Diagnose subjektiver Theorien als Grundlage der Strategieentwicklung*. Berlin: Pro Business.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, Donald A. (1988). Coaching Reflective Teaching. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 19-29). Vancouver, New York: Pacific Educational Press/ Teachers College Press.
- Schoenfeld, Alan H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of "well taught" mathematics classes. *Educational Psychologist*, 23, 145-166.
- Schoenfeld, Alan H. (2010). *How we think*. New York: Routledge.
- Schoenfeld, Alan H. (2011). Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 457-469.
- Schommer, Marlene (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, Marlene (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, Marlene (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Schunk, Dale H. (2000). *Learning theories: An educational perspective* (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Schüpbach, Jürg (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Theorie und Praxis"?* Bern [u.a.]: Haupt.

- Schütz, Alfred (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Schütze, Fritz (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen* (Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können). Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452-466). Münster: Waxmann-Verlag.
- Scott, S. M., Chovanec, D. M. & Young, B. (1994). Philosophy- in-action in university teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 24(5), 1–25.
- Seel, Norbert M. (2003). *Psychologie des Lernens* (2. akt. und erw. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seifried, Jürgen (2006). Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In J. Seifried & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven* (S. 109-127). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Seifried, Jürgen (2010). Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (2), 199-219.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Weinheim: Beltz.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Speer, Natasha M. (2005). Issues of methods and theory in the study of mathematics teachers' professed and attributed beliefs. *Educational Studies in Mathematics*, 361-391.
- Steinmann, S. & Oser, F. (2012). Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgröße in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 441-459.

- Straßer, Peter (2008). *Können erkennen - reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strübing, Jörg (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tasaki, Katsuya (2001). *Culture and epistemology: An investigation of different patterns in epistemological beliefs across cultures*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Hawaii.
- Terhart, Ewald (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömecke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Braunschweig: Westermann [u.a.].
- Terhart, Ewald (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37-62). Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? *Friedrich-Jahresheft*, 25, 20-24.
- Thierack, Anke (2002). *Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II unter Berücksichtigung schulstufen- und geschlechtsspezifischer Besonderheiten*. Münster [u.a.]: Lit-Verlag.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: R. G. Badger.
- Thompson, Alba G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105–127.
- Thompson, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Thurstone, Louis L. (1957). *The measurement of values*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Törner, Günter (2002). Mathematical beliefs - A search for a common ground: Some theoretical considerations on structuring beliefs, some research questions, and some phenomenological observations. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 73–94). Dordrecht: Kluwer.
- Van Fleet, Alanson (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of Thought*, 14, 281-290.
- Viebrock, Britta (2007). *Bilingualer Erdkundeunterricht. Subjektive didaktische Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Frankfurt am Main u.a: Lang.
- Wahl, D., Schlee J., Krauth J. & Mureck, J. (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Univ. Oldenburg, Zentrum für Pädagog. Berufspraxis.
- Wahl, Diethelm (1979). Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogik*, 208-217.
- Weinert, Franz E. (1999). *Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt "Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)"*. Neuchâtel, Schweiz: Bundesamt für Statistik.
- Weinert, Franz E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wilcox, S., Schram, P., Lappan, G. & Lanier, P. (1991). *The role of a learning community in changing preservice teachers' knowledge* (Research Report 91-1). East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning, College of Education, Michigan State University.
- Wiswede, Günter (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22. Zugriff am 02.04.2013. Verfügbar unter <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2.ed., pp. 715-737). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Youn, Inn (2000). The culture specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87-105.
- Zeichner, K. M., Tabachnick, B. R. & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Exemplarisches Memo zur inhaltlichen Segmentanalyse	73
Tabelle 2: Exemplarisches Memo zur Formalen Segmentanalyse	76
Tabelle 3: Exemplarisches Memo zur Theoretischen Segmentanalyse	77
Tabelle 4: Memo zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse einer Überzeugung	80

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Baumert & Kunter (2006, 2011)	3
Abb. 2: Ebenen der Entstehung von Lehrerüberzeugungen	47
Abb. 3: Ebenen der Veränderung von Lehrerüberzeugungen	55
Abb. 4: Kodierparadigma zu den Überzeugungsentwicklungsprozessen eines Einzelfalls	79
Abb. 5: Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen (abstrakte Darstellung)	83
Abb. 6: Differenzierung der Reflexionsanlässe.....	86
Abb. 7: Differenzierung der Reflexionsformen.....	119
Abb. 8: Differenzierung der berufsbezogenen Kontexte	122
Abb. 9: Differenzierung der Kontextmerkmale und -bedingungen	125
Abb. 10: Differenzierung der Berufsbezogenen Überzeugungen.....	129
Abb. 11: Entwicklungsprozesse Berufsbezogener Überzeugungen angehender Lehrpersonen (detaillierte Darstellung)	134

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF:	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
COACTIV:	Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz
GTM:	Grounded Theory Methodologie
MT21:	Mathematics Teaching in the 21st Century
TALIS:	Teaching and Learning International Survey
TEDS-M:	Teacher Education and Development Study: Learning to teach Mathematics

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden

Ich werde dich zu deinem Studium und zu deinem zukünftigen Beruf als Lehrer_in befragen. Zunächst werde ich dir ein paar Fragen stellen, die du ausführlich beantworten kannst. Du brauchst dabei keine Sorge zu haben, dass du abschweifst. Mich interessiert alles, was dir einfällt. Ich werde versuchen, dich nicht zu unterbrechen, damit du in deinem Gedankengang nicht gestört wirst. Ich werde mir dabei Notizen machen, die ich gerne anschließend vertiefen möchte.

Block A)

Wie bist du zu deinem Studium gekommen?

Block B)

1. Schule:

- Wenn du bei einer Planung deiner Traumschule auf allen Ebenen freie Hand hättest, wie würdest du sie gestalten? Was wäre dir wichtig?
- Was sind deiner Meinung nach die Aufgaben, die eine Schule erfüllen muss, um gut zu sein?

2. Lehrerberuf:

- Wenn du in der Lehrerausbildung mitreden könntest, was würdest du sagen, wären Aspekte, die ein_e Lehrer_in auf jeden Fall lernen müsste bzw. am Ende der Ausbildung können müsste?
- Was zeichnet deiner Meinung nach einen guten Lehrer/ eine gute Lehrerin aus?
- Welche Aufgaben muss ein_e Lehrer_in erfüllen, um gut zu sein?
- Wie schätzt du dich selbst ein? Wie siehst du dich als Lehrer_in? Warum?

3. Unterricht:

- Was gehört für dich zu einem guten Unterricht?
- Was ist guter Fachunterricht für dich?

4. Zukunftswünsche:

- Wie wünschst du dir deine berufliche Zukunft in jeder Hinsicht?

Block C)

Warum sind dir die Kriterien, die du genannt hast, wichtig? Wie bist du auf die Idee gekommen?

Anhang 2 (s. Datenträger): Interviewtranskripte⁵⁵

- A: Interview Anton Feige
- B: Interview Judith Hafer
- C: Interview Claire Keil
- D: Interview Christian Martin
- E: Interview Jill Schneider
- F: Interview Sandra Schnell
- G: Interview Johannes Schofeld
- H: Interview Lisa Simon
- I: Interview Mona Teelang
- J: Interview Sabrina Zaubermann

⁵⁵ Die Interviewtranskripte können bei der Autorin unter der e-mail-Adresse melanie.taibi@web.de angefordert werden.