

Berichte aus der Psychologie

**Michael Krämer, Siegfried Preiser,
Kerstin Brusdeylins (Hrsg.)**

Psychologiedidaktik und Evaluation XII

Dem Wunsch mehrerer Autorinnen und Autoren folgend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, wenn in den folgenden Beiträgen entweder nur die männliche oder nur die weibliche Sprachform genutzt wird, so sind jeweils beide Geschlechter gemeint. Es geschieht ausschließlich der besseren Lesbarkeit halber.

Um den Datenschutz zu wahren, wurde auf die Veröffentlichung der Autorenadressen verzichtet. Wenn Sie Kontakt zu einer Autorin oder einem Autor aufnehmen wollen, schreiben Sie bitte eine e-mail an folgende Adresse. Der Herausgeber leitet Ihren Wunsch gerne weiter: kraemer@fh-muenster.de

Inhalt

Aus-, Fort- und Weiterbildung in Psychologie – Grundlegende Konzepte

MICHAEL KRÄMER

Novellierung des Psychotherapeutengesetzes – Anmerkungen zum
Arbeitsentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit 3

ELMAR SOUVIGNIER

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“ 11
Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

JULIA MENDZHERITSKAYA, SABINE FABRIZ, MIRIAM HANSEN,
NICOLA REIMANN, JAMIE THOMPSON, MALCOLM MURRAY,
JULIE RATTRAY UND TETI DRAGAS

Förderung der Reflexion über eigene Lehre durch interkulturellen
kollegialen Austausch im Rahmen von hochschuldidaktischen
Weiterbildungsprogrammen in Deutschland und England 19

MARIA TULIS

Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer
didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse
im Psychologieunterricht 27

JONATHAN BARENBERG UND STEPHAN DUTKE

Drei Untersuchungen zum Testeffekt – drei Perspektiven 37
auf das Konzept evidenzbasierter Lehre im Lehramtsstudium

GESA UHDE, BARBARA THIES, HANNAH PERST UND LENA HANNEMANN

Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen 45
im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und
Classroom-Management-Strategien fördern

PAUL HINNERSMANN

Warum mache ich das? Und warum ist diese Frage wichtig? 55
Ein Workshop zur Motivationspsychologie für Psychologielehrkräfte

ULI SANN UND FRANK UNGER

Konzeption und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen
Weiterbildungsveranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden
Situationen“ in der öffentlichen Verwaltung 63

Psychologie studieren in unterschiedlichen Institutionen

UTE-REGINA ROEDER UND SARAH-INES MEUDT Psychologie studieren nach Bologna	73
MICHAELA ZUPANIC, JAN P. EHLERS, STEFAN J. TROCHE Auswahlgespräche im Gutachter-Tandem für den Bachelorstudiengang Psychologie der Universität Witten/Herdecke	79
NINA ZEUCH, LENA KEGEL, MARLENE MERTENS UND LEONIE SCHRÖDER Partizipative Elemente bei der Gestaltung von Lehre am Institut für Psychologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster	89
ROBERT GASCHLER UND STEFAN STÜRMER Erfahren und Üben im Browserfenster – Interaktives Lernen im B.Sc. Psychologie an der FernUniversität	99
SIEGFRIED PREISER UND TIMO STORCK Die Psychologische Hochschule Berlin – ein Ort für die Diversität von Themen, Methoden und Menschen	107

Psychologie im Kontext der Berufs- und Allgemeinbildung

GISLINDE BOVET Psychologische Bildung für Schülerinnen und Schüler	113
PAUL GEORG GEIß <i>Psychological literacy</i> als Ziel des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts	121
NADJA BADR Beiträge des Psychologieunterrichts zur allgemeinen Bildung auf der Sekundarstufe II	131
HANS-PETER NOLTING Leitlinien psychologischer Allgemeinbildung	139
DAVID FRAISSEL Psychologische Bildung: Für eine autonomieorientierte Psychologievermittlung – ein erster Entwurf	145

Lehren und Lernen - Praxiskonzepte

MARKUS GERTEIS

Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung in der Ausbildung
von angehenden Lehrpersonen 155

BASTIAN HODAPP

„Weniger Referate!“ – Eine empirische Untersuchung zu
Brainwalking, Thesenpapier, Forschungswerkstatt und Rollenspiel 165

GUIDO BREIDEBACH

Eine Didaktik der differenzierten Individualisierung 173

NATALIE ENDERS

Förderung selbstregulatorischer Fähigkeiten in einem E-Learningseminar
für Lehramtsstudierende 183

SINA SCHÜRER, BEA BLOH, STEFANIE VAN OPHUYSEN UND
LARS BEHRMANN

Vermittlungsstrategien zum Forschenden Lernen in der Lehrerbildung –
Was nutzt der Nutzen? 191

STEFAN ZIMMERMANN, PATRICK MÜLLER UND THOMAS BÄUMER

Projektbasierte Methodenlehre als Plattform zur
Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen 201

MIRJAM BRÄBLER

Interdisziplinäre Nachhaltigkeitsbildung –
Eine große Chance für angehende Psycholog*innen 209

ULRIKE STARKER

Nachhaltigkeitskompetenz fördern durch „Gaming“ –
ein interdisziplinäres Lehr-Lern-Projekt 217

LARS BEHRMANN

Die Förderung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften –
Ein theoriebasiertes Seminarkonzept mit praktischen Übungen 227

LARS HAUTEN UND INGO JUNGCLAUSSEN

Kasuistik im Verfahrensdiallog (KiV) – Neue didaktische Wege in der
verfahrensdialogischen Psychotherapie-Ausbildung am Institut für
Psychologische Psychotherapie Berlin (*ppt*) 237

MONIKA SKLORZ-WEINER	
Die Vermittlung von Grundlagen eines professionellen Therapeut-Klient-Verhältnisses im Rahmen des Psychologieunterrichts an einer Berufsfachschule für Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen	245
KERSTIN BRUSDEYLINS	
Psychoedukation und Schmerzbewältigung in der multimodalen Schmerztherapie	253
AILEEN WOSNIAK	
Entwicklung und Evaluation einer Intervention für Kindergartenfachkräfte zur Förderung des Emotionswissens von Kindern	261
MARKUS KNÖPFEL, TIM KÖHLER UND FRANK MUSOLESI	
Handlungsempfehlungen für die Durchführung von Problem-Based Learning (PBL) auf Basis der Lehrevaluationsergebnisse	265
ANITA KNÖFERLE UND DOROTHEA DORNHEIM	
Entwicklungsförderliche sprachliche Intervention – ein Theorie-Praxis-Seminar für Studierende mit Unterrichtsfach Psychologie	273
BRIGITTE STEINHEIDER, VIVIAN HOFFMEISTER AND JAMES MCKENZIE	
Combining Team-based Learning with Creativity to Increase Learner Engagement in a Non-Traditional Graduate I/O Psychology Program	281
ARISTI BORN	
Mit Psychologie und Praxiserfahrung ins Lernen starten: Die Projektwerkstatt als neues Lernformat im Studiengang Soziale Arbeit	289

Evaluation der Lehre

STEPHAN DUTKE, UTE-REGINA ROEDER UND JONATHAN BARENBERG	
Findet in Psychologie-Lehrveranstaltungen verteiltes Lernen statt? Eine Untersuchung zu Einflussfaktoren und Effekten auf die metakognitive Lernleistung	299
MICHAEL KRÄMER	
Einflussfaktoren auf den Studienerfolg aus subjektiver Perspektive	307
TIMO HERDEL UND SIEGFRIED PREISER	
Trainingskompetenzen – Validierung eines Trainer-Selbstkonzept- Fragebogens und Evaluation eines Trainings	317

Evaluation des Lernens

INES DEIBL, JÖRG ZUMBACH UND VIOLA GEIGER

Constructive Alignment im Bereich der Pädagogischen Psychologie –
Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Erfassung von
Constructive Alignment 327

PETIA GENKOVA UND MANUELA BÖCKENFELD

Generation Y und Stressbewältigungsstrategien: Studiert man heute anders? 335

BASTIAN HODAPP

Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines neuen Prüfungsformates
beim Forschenden Lernen 343

HEIKE M. BUHL, CARLA BOHNDICK, SABRINA BONANATI, CHRISTIAN GREINER,
JOHANNA HILKENMEIER UND ROBERT KORDTS-FREUDINGER

Fallbasierte Modulabschlussprüfungen zur Verzahnung von
Theorie und Praxis im Master des Lehramtsstudiums 351

MICHAELA ZUPANIC, STEFAN J. TROCHE, JAN P. EHLERS

Absolvierendenniveau im formativen Progress Test Psychologie:
Anspruch oder Wirklichkeit? 359

FLORIAN KLAPPROTH

Die Eignung von Mehrfachwahlaufgaben für die Lernverlaufsdiagnostik 369

ANGELIKA TAETZ-HARRER, MICHAELA ZUPANIC UND
STEFAN J. TROCHE

Was würden Sie tun? - Generieren von Antwortoptionen in der
Entwicklung eines *Situational-Judgement-Test* zur Erfassung
sozialer Kompetenzen 377

„Aktivieren ist besser als Erklären!(?)“

Einstellungen zum Lehren und deren Bedeutung

Elmar Souvignier

Einstellungen von Lehrenden und Lernenden sind typischerweise nicht die erste Assoziation, wenn man an die Verbesserung von Lehre denkt. Dass es sich dennoch um ein interessantes Konstrukt im Kontext von „Psychologiedidaktik und Evaluation“ handelt, wird anhand theoretischer Überlegungen und der Befunde aus sieben eigenen Studien dargestellt. Zunächst zeigt sich, dass höhere Lernzuwächse dann erzielt werden, wenn eine gute Passung zwischen – konstruktivistischen sowie direkt-transmissiven – Einstellungen der Lehrenden und den von ihnen hergestellten Lernsituationen vorliegt. Einstellungsänderungen lassen sich vor allem dann erzielen, wenn Lernenden entsprechende Handlungserfahrungen ermöglicht werden. Emotionale Aktivierung erweist sich hingegen nicht als eine Bedingung für die Änderung von Einstellungen.

Einstellungen – oder Überzeugungen – sind ordnende Vorstellungen, die eine affektive Bewertungskomponente beinhalten (Pajares, 1992). Geht es darum, *handlungsrelevantes* Wissen zu vermitteln, spielen Einstellungen eine entscheidende Rolle: Wenn der Lernstoff mit individuellen Einstellungen übereinstimmt, wird neues Wissen leicht in eine Handlungsintention überführt. Steht neues Wissen allerdings in Konflikt mit den eigenen Einstellungen, dann verhindern solche Einstellungen, dass neues Wissen in Handlungsintentionen überführt wird (Pajares, 1992).

Grundsätzlich lassen sich Überzeugungen vom Konstrukt des Wissens abgrenzen, da *Wissen* einen Bezug zu objektiv prüfbaren Fakten aufweist, während Überzeugungen – häufig geprägt durch subjektive Erfahrungen – eine affektiv besetzte Bewertungskomponente aufweisen (z.B. „Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen finde ich kooperatives Lernen nicht gut“).

Lehrereinstellungen beziehen sich auf subjektive Überzeugungen, wie Unterrichtssituationen gestaltet sein sollten. Dabei wird typischerweise zwischen einer kognitiv-konstruktivistisch ausgerichteten Perspektive („Lehrkräfte sollten Schüler dazu ermutigen, sich eigenständig mit dem Verstehen von Texten auseinander zu setzen“) und

einer transmissionsorientierten Perspektive („Den meisten Schülern muss man zeigen, wie sie an Texte herangehen sollen“) unterschieden.

Studien zum Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und den Lernzuwächsen ihrer Schülerinnen und Schüler

In einer Studie von Souvignier und Mokhlesgerami (2005) wurde in 16 fünften Gymnasialklassen (n = 480 Kinder) der Zusammenhang zwischen handlungsleitenden Lehrerüberzeugungen und den Wissenszuwächsen der Schülerinnen und Schüler untersucht. Dazu wurde in allen Klassen ein strategieorientiertes Programm zur Leseförderung durchgeführt und über den Verlauf des gesamten Schuljahres wurden die Leistungsänderungen der Kinder anhand von drei Wissensskalen zu Kenntnis, Verständnis und Anwendung von Lesestrategien erfasst. Es zeigte sich, dass Lehrkräfte mit kognitiv-konstruktivistischen Einstellungen höhere Lernzuwächse bewirkten.

In einer zweiten Studie, an der 15 Lehramtsstudierende und 129 leseschwache Hauptschüler der sechsten und siebten Jahrgangsstufe teilnahmen, wurde erneut der Zusammenhang zwischen Lehrereinstellungen und dem Lernzuwachs von Schülern untersucht. Wieder wurden als Kriteriumsmaße Veränderungen im Wissen über Verständnis und Anwendung von Lesestrategien im Verlauf über ein Schuljahr erfasst. Wie in der ersten Studie fanden sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Einstellungen und den Lernzuwächsen im Lesestrategiewissen. Die Zusammenhänge sind allerdings komplett entgegengesetzt zu der bisherigen Befundlage: In dieser Studie gingen direkt-transmissive Einstellungen mit höheren Lernzuwächsen einher.

Eine mögliche Interpretation der Befunde aus diesen beiden Studien ist, dass leistungstärkere Schüler in höherem Maße davon profitieren, wenn ihre Lehrkräfte eine Ausrichtung auf selbständiges Lernverhalten aufweisen, während leistungsschwächere Schüler ein höheres Maß an expliziter Anleitung benötigen. Gleichzeitig wirft ein solches Befundmuster die Frage nach der Variabilität von Einstellungen zum Lehren auf: Wenn unterschiedliche Einstellungen für unterschiedlich leistungsstarke Schüler „passend“ wären, dann wäre ein gewisses Maß an intraindividuellem Variabilität der Überzeugungen wünschenswert.

In einer weiteren Studie (Egloff & Souvignier, 2016) wurden daher 253 Lehramtsstudierenden zwei Skalen zu konstruktivistischen und direkt-transmissiven Einstellungen vorgelegt, wobei jeweils situationsspezifische Kontextualisierungen vorgenommen wurden: Zum einen wurden Angaben zur Leistungsfähigkeit von

Schülern variiert (lese-starke vs. lese-schwache Schüler. Zum anderen wurde eine Variation hinsichtlich der Unterrichtsphase vorgenommen (Einstiegs- vs. Routinephasen des Leseunterrichts). Tatsächlich zeigte sich, dass Lehrerüberzeugungen generell als situationssensitiv konzeptualisiert werden können. So werden – bei einer hohen interindividuellen Variabilität – in signifikant höherem Maße konstruktivistische Einstellungen bei leistungsstarken Lernern und bei Routinephasen bevorzugt, während bei leistungsschwächeren Schülern und in Einstiegsphasen direktiv-transmissive Einstellungen überwiegen.

Dass Einstellungen in Abhängigkeit vom situativen Rahmen eine gewisse Variabilität aufweisen können, wirft zudem die Frage auf, ob individuelle Überzeugungen zeitlich stabil sind, oder ob auch eine zeitliche Veränderbarkeit vorliegt. Dieser Frage wurde in einer Interventionsstudie nachgegangen, in der zu drei Messzeitpunkten (Anfang, Mitte und Ende des Schuljahres) Einstellungen zum Lehren erfasst wurden (Behrmann & Souvignier, 2015). In 65 Schulklassen mit 1.640 Schülern wurde ein strategieorientiertes Programm zur Leseförderung eingesetzt. Das Programm sieht zunächst über 20 Unterrichtseinheiten eine explizit instruierende Vermittlung von Lesestrategien vor. Im Anschluss – auch unterstützt durch einen Wiederholungsbaustein – wird ein selbstregulierter Einsatz der Strategien durch die Schüler angestrebt. Fragen, die in dieser Studie untersucht wurden, bezogen sich darauf, ob die Durchführung des Programms zu einer Veränderung von Lehrereinstellungen führt, die in Einklang mit dem didaktischen Konzept des Programms stehen (zuerst ein Anstieg direktiv-transmissiver und ein Rückgang konstruktivistischer Einstellungen und anschließend ein Rückgang direktiv-transmissiver bei einem Anstieg der konstruktivistischen Einstellungen). Es zeigte sich, dass ein solches Veränderungsmuster (nur) bei 23% der Lehrkräfte vorlag. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die Lernzuwächse im Leseverständnis in den Klassen genau dieser Lehrkräfte signifikant höher ausfielen als in den anderen Klassen. Eine gute Passung zwischen den Lehrereinstellungen und den Anforderungen des Vermittlungsprozesses erweist sich also wesentlich.

Sind Lehrereinstellungen beeinflussbar?

Im schulischen und im hochschulischen Kontext wird in aller Regel versucht, Einstellungen durch die Vermittlung von Wissen zu ändern. Vor dem Hintergrund, dass Einstellungen als ordnende Vorstellungen mit einer affektiven Bewertungskomponente

konzeptualisiert sind, stellt sich allerdings auch die Frage, in welchem Maße Einstellungsänderungen (auch) konkreter handlungsbezogener Erfahrungen bedürfen. Betrachtet man weit verbreitete Konzepte von Lehrerfortbildungen, so scheint jedoch davon ausgegangen zu werden, dass bereits die Kombination aus Wissensvermittlungen („Impulsvorträge“) und kurzen Workshop-Phasen (häufig 90 Minuten) zu Einstellungsänderungen führt, die Handlungsänderungen bei Lehrkräften bewirken und dann in einem höheren Lernerfolg von Schülern resultieren. Im Unterschied dazu betonen Prozessmodelle der Lehrerbildung (Guskey, 1986), dass Fortbildungsangebote nur dann zu einer Änderung von Lehrereinstellungen führen können, wenn sie unmittelbar zu verändertem Unterrichtshandeln und – damit verbunden – zur Wahrnehmung der Wirksamkeit des veränderten Handelns führen. Eine solche unmittelbare Veränderung des Unterrichtshandelns ist vor allem dann zu erzielen, wenn konkrete Unterrichtskonzepte und -materialien zur Verfügung gestellt werden.

In einer Studie mit 27 fünften Gymnasialklassen (779 Schüler) wurde in zwölf Klassen ein strategieorientiertes Unterrichtsprogramm durchgeführt, in zehn Klassen wurde zusätzlich ein sechs Stunden umfassender Wiederholungsbaustein umgesetzt und fünf Klassen dienten als Kontrollbedingung (Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Eine Befragung zu Einstellungen zur nachhaltigen Veränderung des Unterrichtshandelns zeigte, dass Lehrkräfte, die das Programm *und* den Wiederholungsbaustein implementierten, in höherem Maße angaben, Elemente des Programms auf andere Fächer zu übertragen und in anderen Klassen einzusetzen und auch die Überzeugung, das Programm im folgenden Schuljahr einsetzen zu wollen, fiel bedeutend höher aus. Einstellungsänderungen und Veränderung von Handlungsintentionen fielen also in Einklang mit dem Prozessmodell von Guskey (1986) dann höher aus, wenn Lehrkräften umfassende Erfahrungen mit verändertem Handeln ermöglicht wurden.

Eine zweite Überprüfung im Hinblick auf die Veränderung von Einstellungen wurde im Zuge einer Evaluationsstudie zur Entwicklung und Implementation eines stufenübergreifenden Curriculums im MINT-Bereich vorgenommen (Meudt, Souvignier, Hardy, Labudde, Leuchter, Steffensky & Möller, 2017). Im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen wurden Erzieherinnen und Lehrkräfte mit Unterrichtsreihen zu den Themen Magnetismus, Schwimmen und Sinken, Kräfte und Gleichgewicht vertraut gemacht. Anhand der Befragungsdaten von 100 Lehrpersonen zeigte sich in einer pfadanalytischen Auswertung, dass Einstellungsänderungen in Form

einer höheren Motivation zum Unterrichten naturwissenschaftlicher Inhalte und der selbsteingeschätzten Kompetenz zum Unterrichten solcher Inhalte dann besonders hoch ausfielen, wenn zuvor eine Veränderung des eigenen Lehrerhandelns eingetreten war. Solche Handlungsänderungen waren – wieder in Einklang mit dem Prozessmodell von Guskey (1986) – dann höher, wenn Fortbildungen und Material positiv wahrgenommen wurden und dazu führten, dass bereitgestellte Materialien implementiert wurden. Einstellungen, die ihrerseits Grundlage zukünftigen Handelns sind, werden also durch Erfahrungen mit der Anwendung von Wissen positiv beeinflusst.

Einstellungsänderungen durch emotionale Aktivierung?

Was bedeuten diese Befunde für eher akademisch geprägte Lehrkontexte, in denen die Wissensvermittlung nur bedingt mit unmittelbaren Handlungserfahrungen verbunden werden kann? Um einen "Ersatz" für Handlungserfahrungen zu untersuchen wurde – mit Bezug darauf, dass Überzeugungen eine affektive Bewertungskomponente beinhalten – die Annahme geprüft, ob eine emotionale Aktivierung in Lehrsituationen zu einer Veränderung von Einstellungen und Handlungsintentionen beitragen kann (vgl. Nespor, 1987).

In einer Stichprobe von 129 Lehramtsstudierenden wurden daher die Effekte zweier Lehrangebote zum Thema schülerzentrierten Unterrichts verglichen (Egloff & Souvignier, 2017). Mit Bezug auf die ‚theory of planned behavior‘ (Fishbein & Ajzen, 1975) wurde untersucht, in welchem Maße (a) Überzeugungen zur Wirksamkeit schülerzentrierten Unterrichts, (b) Einstellungen zum Lehrerverhalten mit Bezug auf schülerzentrierten Unterricht und (c) Handlungsintentionen zur späteren Durchführung schülerzentrierten Unterrichts durch eine entsprechende Lehereinheit verändert werden können. Die Vermittlung der Thematik schülerzentrierten Unterrichts wurde anhand zweier unterschiedlicher Videointerventionen vermittelt. In der Bedingung der „Vortragsvideos“ (n = 65 Studierende) wurde der Lehrstoff in Form von Expertenvorträgen vermittelt. In der Bedingung der „Unterrichtsvideos“ (n = 64 Studierende) wurden die gleichen Inhalte vermittelt, wobei in dieser Bedingung die Kommentare von der Darstellung konkreter Unterrichtssituationen begleitet wurden. Angenommen wurde, dass diese Unterrichtsvideos mit einer höheren emotionalen Aktivierung einhergehen würden. Zunächst zeigte sich, dass die Unterrichtsvideos tatsächlich eine signifikant höhere emotionale Aktivierung und positivere Empfin-

dungen bewirkten. Es zeigte sich auch, dass sich im Prä-Post-Vergleich über einen Zeitraum von drei Wochen die Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsintentionen gegenüber schülerzentriertem Unterricht signifikant steigerten. Allerdings fielen diese Veränderungen in beiden Untersuchungsbedingungen und für alle drei einstellungsbezogenen Variablen gleichermaßen hoch aus. Mit anderen Worten: Die Präsentation der Unterrichtsvideos führte zwar zu einer höheren emotionalen Aktivierung. Diese hatte allerdings keinen positiven Effekt auf Einstellungsänderungen.

Fazit

Die hier dargestellten Befunde illustrieren, dass Einstellungen von Lehrenden und Lernenden im Kontext der Lehre in Schule und Hochschule einen hohen Stellenwert haben. Ganz generell sind Überzeugungen ein Schlüssel dafür, dass Wissen handlungsrelevant wird (Pajares, 1992). Es sollte uns also gelingen, Inhalte so zu vermitteln, dass sie in Einklang mit Überzeugungen stehen oder – was schwieriger ist – wir können nur dann davon ausgehen, dass Wissen handlungswirksam wird, wenn es nicht in Konflikt mit vorliegenden Überzeugungen steht.

Wie relevant Einstellungen von Lehrkräften sein können, zeigen Studien zum Zusammenhang von Lehrer-Einstellungen und dem Lernerfolg von Schülern. Dabei wird allerdings deutlich, dass die Frage nach der „richtigen“ Einstellung zu kurz greift. Vielmehr zeigt sich, dass ein hohes Maß an Passung zwischen Einstellungen und der Lehrsituation und damit einhergehend ein hohes Maß an situativer Sensitivität von Einstellungen angestrebt werden sollten.

In Einklang mit dem Prozessmodell der Lehrerfortbildung von Guskey (1986) wurde deutlich, dass Änderungen von Überzeugungen sich tatsächlich dann in höherem Maße einstellen, wenn zuvor entsprechende Handlungserfahrungen gemacht wurden. Dieser Befund stellt zweifellos eine große Herausforderung für die Wissensvermittlung in schulischem und universitärem Rahmen dar.

Schließlich zeigte sich, dass ein höheres Maß an emotionaler Aktivierung keine notwendige Bedingung für die Veränderung von Einstellungen darstellt. Offensichtlich lassen sich Einstellungsänderungen auch über eine didaktisch überzeugende Wissensvermittlung erzielen.

Mit Blick auf die Forschung zu Psychologiedidaktik und Evaluation zeigen die genannten Beispiele, dass die Erhebung von Einstellungsvariablen eine lohnende Ergänzung zur Erfassung von kognitiven und motivationalen Effekten darstellen kann.

Literatur

- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2013). Pedagogical content beliefs about reading instruction and their relation to gains in student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1023-1044.
- Behrmann, L. & Souvignier, E. (2015). Effects of fit between teachers' instructional beliefs and didactical principles of reading programs. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 295-312.
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2016). Lehrereinstellungen zum Lernen – Trait oder State? *Poster auf dem 50. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs)* in Leipzig, 22.9.2016.
- Egloff, F. & Souvignier, E. (2017). Effects of emotional activation on beliefs, attitudes and teaching intentions of preservice teachers. *Paper presented at the EUROPLAT 2017 conference* in Salzburg, 19.09.2017.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5-12.
- Meudt, S.-I., Souvignier, E., Hardy, I., Labudde, P., Leuchter, M., Steffensky, M. & Möller, K. (2017). Bildungsprozesse über Stufenübergänge hinweg kontinuierlich fördern – durch abgestimmte Materialien und Anregung von stufenübergreifenden Kooperationen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10, 76-90.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2005). Implementation eines Programms zur Vermittlung von Lesestrategien im Deutschunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 249-261.

Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens: Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 207-220.