

*Mareike Kelkel und Markus Peschel*

## **„Was willst du lernen?“ – Teil II Irritationen ändern Beliefs in Hochschullernwerkstattseminaren**

### **1 Beliefs – berufsbezogene Überzeugungen**

#### **1.1 Beliefs als Konstrukt**

Kagan definiert Beliefs als „the highly personal ways in which a teacher understands classroom, students, the nature of learning, the teacher’s role in a classroom and the goals of education“ (1990: 423). Bezogen auf diese Definition erscheint Beliefs als Konstrukt zur Beforschung des Lernens in (Hochschul-)Lernwerkstätten passend. Beliefs (Überzeugungen) werden im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2011) neben Wissensbereichen als Aspekte professioneller Kompetenz beschrieben<sup>1</sup> und von Kuhl et al. zusammenfassend folgendermaßen definiert: „Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind“ (Kuhl et al. 2013: 6). Trotz der Vielfältigkeit des Begriffs besteht Einigkeit darin, dass Beliefs als „Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen“ (Reusser et al. 2011: 478) das Handeln der Lehrperson im Unterricht beeinflussen (vgl. Thompson 1992).<sup>2</sup>

Beliefs sind zudem nicht unabhängig vom Lehr-Lern-Gegenstand, sondern beziehen sich spezifisch – auch fachdidaktisch – auf „die Sache“ (vgl. Kuhl et al. 2013). Dies wiederum hat u. E. Konsequenzen für die Ausbildung von Studierenden in

1 zur Abgrenzung von anderen Professionalisierungsansätzen siehe Baar in diesem Band

2 Wie genau sich Beliefs auf das Lehrerhandeln auswirken, haben Fives & Buehl beschrieben, indem sie ihnen drei Funktionen zuschreiben: filter [Informationsfilter], frame [Entscheidungsrahmen] and guide [Handlungslotse] (vgl. 2012: 478ff.), die sozusagen die „Leitlinie für das Verhalten der Lehrkraft“ (Hartmann 2019: 69) bilden.

Hochschullernwerkstätten für den Sachunterricht<sup>3</sup>, insbesondere aufgrund seiner Vielperspektivität.

Über die beschriebene Stabilität von Beliefs herrscht ebenfalls weitgehend Konsens, wobei ihre Veränderlichkeit<sup>4</sup> auch zur Abgrenzung von „Einstellungen“ herangezogen wird (vgl. Dohrmann 2011). Obwohl Beliefs gemeinhin als stabil gelten, sehen Kuhl et al. in ihnen eine „einflussreiche Variable“ im Kontext der Professionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsentwicklung, konkret für „die Nutzung spezifischer didaktischer Konzepte“ (Kuhl et al. 2013: 6).

## 1.2 Beliefs in Hochschullernwerkstätten

In einer Hochschullernwerkstatt, die als Ziel neben fachdidaktischen Aspekten vor allem die Frage der Näherung des Subjektes (hier Studierende) an Lerngegenstände hat, ist diese Stabilität von Beliefs problematisch, da Überzeugungen „berufsbiografisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ (Reusser & Pauli 2014: 644) widerspiegeln. Insbesondere in deutlich pädagogisch ausgerichteten Professionen – wozu auch die Grundschullehrer\*innenausbildung zählt – ist daher neben der fachdidaktischen Qualifizierung die Arbeit an Beliefs zentral, wie es auch im Qualitätsrahmen Lehrerbildung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2019) im Hinblick auf die Ausbildung einer Fachidentität gefordert wird.

Beliefs zu verändern ist schwierig, jedoch bieten Hochschullernwerkstätten hier das ideale Feld, da sie eigene Erfahrungen<sup>5</sup>, Selbstreflexionen und die persönliche Weiterentwicklung (Gruhn 2021) in den Mittelpunkt der Reflexionsarbeit nehmen. Auf die Potenziale von Hochschullernwerkstätten in diesem Zusammenhang gehen wir unten näher ein.

Als Voraussetzung für Lernwerkstattarbeit wird im Kontext von Hochschullernwerkstätten zumeist der Begriff der ‚pädagogischen Haltung‘<sup>6</sup> angeführt (vgl. z. B.

3 Das hier im Mittelpunkt stehende Seminar ist in der Sachunterrichtslehrkräfteausbildung verortet. Aufgrund der Vielzahl an Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts steht dort die Entwicklung einer Fachidentität Sachunterricht (vgl. GDSU 2019: 25) im Fokus, nicht das Wissen bzw. die Fähigkeiten in den Bezugsdisziplinen. Bezogen auf ein fachdidaktisches Verständnis von Lernwerkstätten ist daher u. E. ‚Beliefs‘ besser geeignet als ‚pädagogische Haltung‘.

4 Vgl. Dohrmann (2011: 18f): Neben der Veränderlichkeit spielen auch die Intensität der Empfindung und der Grad des kognitiven Konstruktes eine Rolle. Dies dient ebenso zur Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Wissen (vgl. Hartmann 2019), wobei eine weitere Unterscheidung im jeweiligen Rechtfertigungsanspruch liegt: während Wissen als belegbar „wahr“ gilt, beruhen Überzeugungen auf einem individuellen „Richtigkeitsglauben“ (ebd., Herv. durch Verf.).

5 „Belief systems are dynamic, permeable mental structures, susceptible to *change in light of experience* [Herv. d. Verf.]“ (Thompson 1992: 140).

6 *Überzeugungen, Beliefs, Haltungen* und *Einstellungen* sind nur einige der in der (deutschsprachigen) Literatur verwendeten Begriffe für bzgl. der Professionalisierung relevante Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte. Diese Begriffe werden teilweise synonym benutzt und meist nicht klar voneinander abgegrenzt (vgl. u. a. Dohrmann 2011). Trotz dieses „Begriffswirrwarrs“ („messy construct“, Pajares 1922), das sich „zum Teil auf unterschiedliche Forschungsperspektiven

Rumpf & Schöps 2013: 34; VeLW 2009: 8) – der Begriff der „Beliefs“ wird dagegen kaum genutzt, obwohl er weitreichender ist und Überzeugungen sowie affektive Komponenten beinhaltet. Diese ‚pädagogische Haltung‘ bezieht sich vor allem auf die Rolle der Lernbegleitung: „Lernwerkstatt beginnt im Kopf und meint die eigene pädagogische Offenheit, die die Voraussetzung für die Öffnung von Unterrichtssituationen ist“ (Rumpf & Schöps 2013: 34). Dabei wird der Begriff in diesem Kontext aber nicht näher definiert, so dass er unklar bleibt und divergent verstanden wird: Kuhl et al. (2014: 17) definieren „professionelle pädagogische Haltung als komplexes Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“, entgegen einem „enge[n] Verständnis im Sinne eines Synonyms zu Einstellungen“ (ebd.). Die Konstrukte ‚Beliefs‘ oder ‚berufsbezogene Überzeugungen‘, die im Kontext fachdidaktischer (z. B. Dunker 2015) oder bildungswissenschaftlicher (z. B. Reusser & Pauli 2014) Forschung genutzt werden, finden sich dagegen im Kontext von Hochschullernwerkstätten bislang wenig (bspw. in Rott et al. 2017; Berger et al. 2020).

Wedekind stellt als wesentliche Ausbildungsziele „[...] [die] Entwicklung von Haltungen“ (Wedekind 2013: 22)<sup>7</sup> heraus. Als notwendige Voraussetzung für eine Änderung von Beliefs identifizieren Junge et al. – unter Berufung auf Pajares (1992), Philipp (2007), Reusser & Pauli (2011) und Blömeke (2004) – die *Bewusstmachung* und gezielte *Reflexion*<sup>8</sup> der eigenen Überzeugungen (2020: 76), was auch ein zentrales Element von Lernwerkstattarbeit darstellt (u. a. Franz 2012). Generell wird ein irritierendes Moment als Auslöser reflexiver Tätigkeit gesehen<sup>9</sup> (vgl. Dewey 1933) und Reflexion als zentrales Mittel zur Entwicklung von Handlungsalternativen (Roters 2016: 52). Auch Wedekind (2013: 27) ist in diesem Kontext der Meinung, dass „Selbstreflexionen [...] somit zurück wirken auf die Ausprägung von Haltungen [...]“. Im besten Fall kann Selbstreflexion (in Hochschullernwerkstätten) durch die Entwicklung von Handlungsalternativen das (zukünftige) Handeln der Studierenden (im Sinne einer Lernbegleitung; Gruhn 2021) beeinflussen.

---

[sowie uneinheitliche Übersetzungen von Beliefs] zurückführen [lässt], die auf unterschiedliche Grundannahmen und Methoden stützen und in unterschiedlichen Forschungstraditionen angesiedelt sind“ (Reusser & Pauli 2014: 643) – hat sich ‚Beliefs‘ als der am meisten verwendete englischsprachige Begriff durchgesetzt (vgl. ebd.). Im deutschsprachigen Raum wird ‚berufsbezogene Überzeugungen‘ als Übersetzung von ‚Beliefs‘ anerkannt (vgl. Reusser et al. 2011). Daher werden Beliefs und Überzeugungen im Folgenden synonym verwendet.

7 Dabei ist anzumerken, dass Wedekind sich hier nicht auf COACTIV, sondern auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) bezieht.

8 Reflexion(sfähigkeit) wird generell eine große Bedeutung im Rahmen von Professionalisierung zugesprochen. Sie gilt „als eine Grundlage professionellen pädagogischen Handelns“ (Rumpf & Schöps 2017: 85). Unser Verständnis von Reflexion findet sich bei Kelkel & Peschel 2020: 64ff.

9 Irritationen/Lernproblematiken beschreibt Dewey (1933) als eine Voraussetzung für das Einsetzen eines Lern-bzw. Erkenntnisprozesses.

Dabei bieten Hochschullernwerkstätten Studierenden Möglichkeiten, ihre Rolle zu reflektieren und sich als Lernbegleitung aktiv zu erfahren:

1. Hochschullernwerkstätten ermöglichen Studierenden die aktive Erprobung der eigenen Rolle als Lernbegleitung (z. B. im Rahmen des GOFEX\_PP (vgl. Kelkel & Peschel 2019) oder in didaktischen Miniaturen (vgl. Wedekind 2013; Peschel & Kihm 2020)).
2. Studierende sind in der Rolle „teilnehmende Beobachter\*innen“, in der sie die Lernbegleitungen im Umgang mit anderen Lernenden beobachten.
3. Und/oder sie nehmen die „Schüler\*innen“-Rolle ein als direkte „Adressat\*innen“ der Hochschullernwerkstatt(arbeit).

Diese individuellen Erfahrungen in den verschiedenen Rollen erlauben den Studierenden, die eigene zukünftige Rolle als Lehrkraft in der Schule/im Unterricht zu überdenken bzw. im Sinne von „Lernbegleitung“ zu entwickeln und zu „erkennen, dass [...] die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden [...] determiniert“ (Schmude & Wedekind 2014: 103). Auch Rumpf und Schöpfs (2013: 34) betonen, dass die in Hochschullernwerkstätten „gesammelte[n] tiefgreifende[n] und einprägsame[n] Erfahrungen [...] den Transfer in die zukünftige eigene Schulpraxis“ begünstigen. Hochschullernwerkstätten bieten somit den Raum, Beliefs im Sinne einer „eigene[n] pädagogische[n] Offenheit“ (ebd.) zu entwickeln.

Die Kernfrage dabei lautet aber u. E.: Wie können Überzeugungsänderungen mittels Hochschullernwerkstattseminaren im Rahmen der (Lehramts-)Ausbildung angebahnt werden? Und: Gibt es Bedingungen, die eine Änderung der Überzeugungen von Studierenden begünstigen oder behindern? Was genau ist der „Schlüssel“, das irritierende Moment, zur Veränderung und Entwicklung von Beliefs in Hochschullernwerkstätten in Bezug auf Lernen und Lernwerkstätten?

## 2 Design und Methodik

Untersucht wird die Veränderung der Rolle der Lernbegleitung von Studierenden am Beispiel des GOFEX II-Seminars „Was willst du lernen?“ im Studienfach Sachunterricht des Lehramts für die Primarstufe an der Universität des Saarlandes (vgl. Kelkel et al. 2021).

Ausgehend vom bisherigen Forschungsstand (vgl. auch Kelkel et al. 2021) fokussiert das hier im Zentrum stehende *Design 2* die Frage, wie ein Hochschullernwerkstattseminar gestaltet sein muss, um die o. g. Änderung der Beliefs bei Studierenden im Hinblick auf ihre zukünftige Rolle als Lernbegleitung anzubahnen, „die darauf ausgerichtet ist, [individuelle] Lernprozesse zu ermöglichen und dabei experimentelle Freiräume (u. a. in den Dimensionen Zeit, Raum, Material, Methode, Thema) zuzulassen“ (Hildebrandt et al. 2014: 84).

Bezugnehmend auf den Design-Based-Research-Ansatz – in Anlehnung an Reinmann 2005, McKenney & Reeves 2012 – wurde das Design eines Hochschullernwerkstattseminars (Kelkel et al. 2021) iterativ (weiter)entwickelt und das GOFEX II-Seminar immer wieder bewusst verändert (vgl. Abb. 1) bzw. auch experimentell modifiziert, um Schlüsselemente zu identifizieren, die das bestmögliche Verhältnis zwischen Offenheit und strukturellen Rahmenbedingungen herstellen. Dabei beinhaltet die Frage nach „dem Schlüssel“ verschiedene Aspekte der Öffnung von Lernprozessen. In diesem Zusammenhang müssen sich auch die Dozierenden ihre Rolle bewusst machen und bedenken, dass sie „[m]it jeder Entscheidung zur Seminarplanung [und zur Beliefsentwicklung] [...] Einfluss auf studentische Lernprozesse“ nehmen (Kramer et al. 2019: 133).

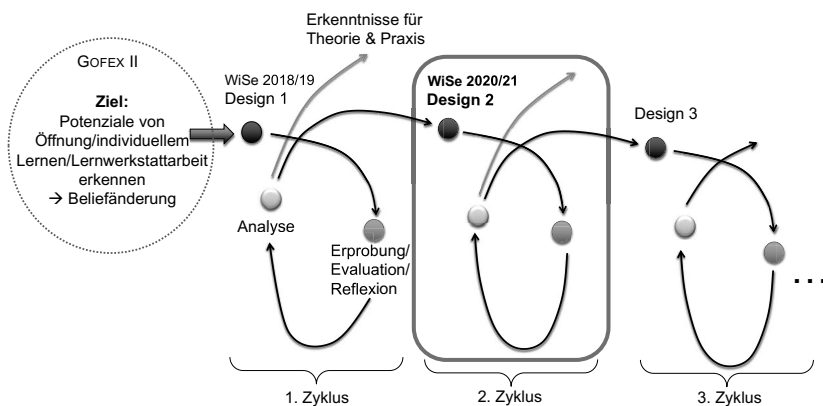


Abb. 1: Modell des Design-Based-Research Projektes „Was willst du lernen?“ (eigene Abbildung; vgl. Fraefel 2014, Reinmann 2005, McKenney & Reeves 2012)

## 2.1 Erster Forschungszyklus – Design 1

Design 1 (D1) wurde im Wintersemester 2018/2019 genutzt (vgl. Kelkel et al. 2021) und fokussierte das Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung durch Seminaröffnung mit der Frage „Was willst du lernen?“ und den curricularen Rahmenbedingungen. Diese Frage und die Offenheit der Seminargestaltung löste bei den Studierenden starke Unsicherheiten und Irritationsmomente aus (vgl. ebd.: 324ff.). Neben Unsicherheiten durch die ungewohnte Offenheit im universitären Betrieb und dem damit einhergehenden organisatorischen (Mehr-)Aufwand wurden vor allem Unsicherheiten der Studierenden bzgl. der Ziel- und Prüfungserwartungen der Dozierenden identifiziert. Diese Unsicherheiten ließen sich in erster Linie auf die curricular festgeschriebene Benotung sowie die Unsicherheiten

bzgl. Erwartungen und Bewertungskriterien des Dozenten zurückführen.<sup>10</sup> Aus der Öffnung resultierten zudem Rollenkonflikte (vgl. Kelkel et al. 2021), die zu Lernproblematiken der Studierenden führten.

Die Studierenden entwickelten dabei unterschiedliche Lösungsstrategien, um diese Unsicherheiten für sich positiv zu wenden. Insbesondere aufgrund dieses Spannungsverhältnisses *Offenheit vs. universitäre Rahmenbedingungen* – ließen sich positive Auswirkung des Seminars mit individuellem Lernzuwachs in verschiedenen Bereichen ableiten, darunter auch die „Sensibilisierung für die Rolle der Lernbegleitung und deren Einfluss auf den (eigenen) Lernprozess“ (ebd.: 331).

Die Ergebnisse aus D1 führten zu der These, dass durch massive Intervention(en)<sup>11</sup> – wie durch einen „emotionalen Schalter“ – Unsicherheiten und Lernproblematiken bei den Studierenden ausgelöst werden, die eine Reflexion<sup>12</sup> induzieren. Letztere ist die Voraussetzung für das Überdenken der eigenen Rolle und für eine Änderung der eigenen Beliefs.

## 2.2 Zweiter Forschungszyklus – Design 2

Aus den gewonnenen Ergebnissen der Analyse von D1 erfolgten Ableitungen für das Re-Design 2 (D2):

1. Zum einen sollte *Transparenz* hinsichtlich des vollzogenen Rollenwechsels geschaffen werden, um die in D1 beobachteten ungelösten Rollenkonflikte zu vermeiden. Dazu wurde die Frage „Was willst du lernen?“ erneut zu Seminarbeginn gestellt und es wurden bewusst Einblicke in D1 gegeben
2. Der Unsicherheit bezüglich der Prüfungsleistung sollte durch eine *klarere Kommunikation der curricularen Vorgaben* entgegengewirkt werden. Die Studierenden erhielten dazu die Möglichkeit, die *Bewertungskriterien selbst auszuhandeln*, um so den Unsicherheiten bzgl. unklarer Bewertungskriterien vorzubeugen und den Prüfungsdruck zu vermindern.

Datengrundlage bildeten die individuellen schriftlichen Reflexionen der Studierenden, die nach dem Seminarabschluss zusammen mit der Hausarbeit eingefordert und abgegeben wurden. Die Reflexionen wurden pseudonymisiert und anschließend mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Im Mittelpunkt der Analyse standen – analog zu D1 – die Fragen nach den aufgetretenen *Unsicherheiten* der Studierenden

10 Dieses Spannungsverhältnis ist dabei jeweils im Kontext der eigenen Lernbiografie (vgl. Gruhn & Müller-Naendrup 2014, „biografische Verstricktheit“ Baar 2020) und der damit verbundenen Rollenverständnisse und -erwartungen (Peschel & Kihm 2021) zu sehen.

11 Dazu zählt die unerwartete Öffnung ebenso wie eine Stellvertreteranklage, in Kelkel et al. 2021: 333.

12 Gerade „[d]urch das Aufarbeiten der Rollenwechsel bzw. Rollenbewusstwerdung mittels Reflexionsförderung bei den Lehramtsstudierenden kann deren Selbstkonzeptentwicklung und Professionalisierung gefördert werden (Schüßler 2008)“ (Kelkel et al. 2021: 332).

(bzgl. Öffnung, Prüfungsleistung, organisatorischem Aufwand) sowie deren *Lösungsstrategien* im Umgang mit den Unsicherheiten. Auf der Suche nach „dem Schlüssel“ wurde unter diesen gegebenen Aspekten induktiv codiert. Zusätzlich wurden Textstellen unter der Hauptkategorie *Reflexion der Öffnung* codiert, die retrospektiv einen Blick auf die erfahrene Öffnung boten bzw. in denen Studierende den Prozess der Öffnung beschrieben. Vor allem die hieraus entwickelten Codes sind aufgrund des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Reflexion und Beliefs (s. o.) wichtig in Hinblick auf mögliche Änderungen in den Beliefs der Studierenden.

Parallel wurde in D2 der Seminarverlauf stärker in den Blick genommen als in D1, indem einzelne Seminartermine teilnehmend beobachtet wurden (vgl. Abb. 2, vgl. auch Flick 2016, Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Die daraus resultierenden Beobachtungsprotokolle wurden kommunikativ validiert<sup>13</sup> (vgl. Flick 2014).

Als zusätzliche Datenquelle kommen Transkripte der ersten Seminarsitzung von Design 3 (D3; Sommersemester 2021) hinzu, an der (freiwillig) Peers aus D2 für Fragen der Kommiliton\*innen aus D3 zur Verfügung standen. Diese Peers berichteten aus D2, nachdem sie ihre Hausarbeit abgegeben hatten. Diese Daten dienten dazu, zusätzliche Informationen oder Sichtweisen zu identifizieren, die in den schriftlichen Reflexionen möglicherweise nicht expliziert wurden. Darüber hinaus lieferte auch der Chatverlauf bei MS Teams, welches als Austauschplattform im Seminar genutzt wurde, wichtige Einblicke in den Seminarprozess. Abb. 2 liefert einen Überblick über das zugrundeliegende Datenmaterial und das methodische Vorgehen.

---

13 Dabei wurden die Beobachtungsprotokolle einem Dozenten und mehreren ausgewählten Studierenden vorgelegt, die diese schriftlich ergänzen und kommentieren sollten, so dass am Ende ein interlinear kommentiertes Protokoll vorlag. Die kommunikative Validierung wurde demnach auf das Datenmaterial, also direkt auf die Beobachtungsprotokolle, angewandt und nicht auf die Codierungen der Qualitativen Inhaltsanalyse. Sie diente in erster Linie dazu, die Vollständigkeit/Zuverlässigkeit des Beobachtungsprotokolls zu gewährleisten. Darüber hinaus wurden einzelne Studierende (nach der Kommentierung) nochmals schriftlich per Email bzw. MS Teams Chat zu einzelnen Gesichtspunkten befragt: Diese kurzen Fragen dienten dazu, Unklarheiten im Protokoll zu klären, ggf. individuellen Beweggründen oder Ansichten nachzuspüren, um so die Ergebnisse weiter zu verdichten. So wurden u. a. vier Studierende aufgefordert, den Verlauf bis zur fünften Sitzung aus ihrer Sicht schriftlich zu schildern, um besser nachvollziehen zu können, wann die Öffnung von diesen Studierenden wahrgenommen wurde.



Abb. 2: Methodisches Vorgehen in Design 2 (eigene Abbildung)

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Öffnung erfordert Intervention – Transparenz unterstützt den Öffnungsprozess

Die Daten zeigen, dass die zu Beginn von den Dozierenden intendierte Öffnung erst zum Seminarende hin für die Studierenden sichtbar wurde.<sup>14</sup> Dabei ließ sich der Zeitpunkt der Öffnungswahrnehmung durch die Interviews einzelner Studierender auf die vierte Sitzung festlegen. In dieser Sitzung wurde, ausgehend von den Dozierenden, die Öffnung des Seminars (inkl. der Möglichkeit, die Prüfungsleistung selbst zu bestimmen!) diskutiert. Während zunächst die Unsicherheit überwog, überzeugte eine Studentin das Seminar, indem sie dies als „einmalige Chance [im Studiengangsverlauf]“ betonte und dafür plädierte, sich (mit allen Unwägbarkeiten und Unklarheiten bzw. organisatorischen Erfordernissen) auf diesen Prozess einzulassen: „und dann hat [J7SL40] so nen entscheidenden Satz genannt und sie hat gesagt: Wir sollen das nicht als Risiko sehen oder als Gefahr...vielleicht auch zu entscheiden was will ich eigentlich, sondern als Chance. [...] Und ich glaube dann ist so ein bisschen der Punkt zum Umdenken gekommen“ (C5SK23 im Audiotranskript zur 1. Sitzung von D3).

<sup>14</sup> Die Öffnung zu Seminarbeginn wurde von den Studierenden mehrheitlich nicht erkannt. Mittels Chatverlauf in MS Teams konnte rekonstruiert werden, dass auf die mündlich gestellte Frage im Seminar („Was willst du lernen?“) eine schriftliche Aufforderung im Chat folgte: „Postet eure Erwartungen an das Seminar hier in diesen Chat“. Durch die (unüberlegte) Verwendung des Begriffes „Erwartungen“ wurde der intendierte Fokus („Was willst du lernen?“) von den Studierenden relativiert.



Auch in den Reflexionen anderer Studierender zeigte sich, dass diese Intervention bzw. die Meinung der Kommilitonin(nen) einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Seminargestaltung hatte. In der anschließenden Abstimmung stimmten nur zwei Studierende dagegen.

Nach dieser Entscheidung wurden den Studierenden aus Transparenzgründen zwei Texte über Rollenverständnisse in Hochschullernwerkstätten und über D1 (Peschel & Kihm 2020; Kelkel et al. 2021) zur Verfügung gestellt, um ihnen die Ernsthaftigkeit der Möglichkeiten bewusst zu machen. Die hierdurch erzeugte Transparenz wurde von den Studierenden als hilfreich empfunden; gleichzeitig wurde kritisiert, dass sie zu spät erfolgt ist, wodurch der organisatorische Findungsprozess verkürzt wurde und so große Unsicherheiten seitens der Studierenden hervorgerufen hat.

Die zu Beginn gestellte Frage „Was willst du lernen?“ wurde retrospektiv (erst) nach der Reflexion des Gesamtprozesses als Öffnung erkannt:

„Direkt zu Beginn des Seminars wurden alle Studierenden durch eine Abfrage der Wünsche für die inhaltliche Ausgestaltung des Seminars in die Semesterplanung miteinbezogen. In diesem Moment war mir jedoch noch nicht sehr klar, dass diese berücksichtigt werden würden und tatsächlich die inhaltliche Ausrichtung des Seminars bestimmen“ (G7FS22).

### 3.2 Selbstbewertung verringert Unsicherheiten nicht

In der fünften (von fünf) Seminarsitzungen hat sich das gesamte Seminar für eine Öffnung entschieden: Neben der inhaltlichen Ausgestaltung der Prüfungsleistung schließt die Öffnung in D2 erstmals die (Aushandlung der) Bewertung der schriftlichen, benoteten Hausarbeit ein.

Entgegen der ursprünglichen Intention bei der Seminarplanung, durch diese Aushandlung und Verlagerung der *Bewertungsverantwortung* an die Studierenden die Unsicherheiten bzgl. der Prüfungsleistung zu verringern, wurden zusätzlich *neue* Unsicherheitsfacetten im Vergleich zu D1 codiert. Diese bezogen sich auf die Art der Prüfungsleistung, die Art und Weise der vorzunehmenden Bewertung sowie auf das empfundene Spannungsverhältnis zwischen Offenheit des Seminars und den curricularen Vorgaben bzgl. Notenvergabe.

Die Analyse zeigte zudem Unsicherheiten auf, die die Ernsthaftigkeit der ausgehandelten Selbstbewertung immer wieder infrage stellten, sowie Unsicherheiten, die durch die neue Verantwortung im Bewertungsprozess ausgelöst wurden.

Insgesamt wurde durch die Inhaltsanalyse weiterhin ein *starkes Glaubwürdigkeitsproblem* im Sinne von „Dürfen wir das *wirklich*?“; „Werden die Noten am Ende *tatsächlich* eingetragen?“ identifiziert, das zum Teil noch über die Abgabe der Prüfungsleistung hinaus bestehen blieb. So blieben bei vielen Studierenden die Noten weiterhin lange Zeit im Vordergrund des Prozesses:

„Meine Gedanken kreisten sehr viel um das Thema der Noten und weniger um die inhaltliche Freiheit, die uns damit geboten wurde“ (H7JH21).

„Vor allem die Ängste in Bezug auf einen erfolgreichen Abschluss des Seminars mit einer guten Note, die ich außerhalb der bekannten Strukturen mir nur schwer vorstellen konnte, bereiteten mir Zweifel“ (G7FS22).

„Wir konnten uns zunächst nicht von dem Druck der Benotung unserer Arbeit lösen“ (I7KF24).<sup>15</sup>

### 3.3 Lösungsstrategien bzgl. Unsicherheit

Die Studierenden in D2 begegneten ihren Unsicherheiten mit unterschiedlichen Lösungsstrategien. Auf einige davon gehen wir nachfolgend kurz ein.

#### 3.3.1 Transparenz und Demokratie

Neben z. B. dem Festlegen von Verantwortlichkeiten und der Beachtung individueller Kompetenzen war eine Lösungsstrategie die Erstellung transparenter Bewertungskriterien: Zentral schien hierbei für die Studierenden der Aspekt einer fairen Bewertung. Aus dem Beobachtungsprotokoll ging hervor, dass ein *gemeinsamer* Kriterienkatalog für *individuelle* Arbeiten problematisch gesehen wurde. Als Folge einigte sich die Gesamtgruppe auf ein gemeinsames Projekt: In Kleingruppen wurden anstatt individueller Produkte gemeinsame Podcasts für Kinder (*kidi*Pods) zu verschiedenen Themen erstellt.

Es wurden zwei Gruppen gebildet, die jeweils mit der Erstellung eines Kriterienkataloges betraut waren: Ein Kriterienkatalog diente der Bewertung der schriftlichen Hausarbeit, der andere der Bewertung des Produktes.<sup>16</sup> Beide Kriterienkataloge wurden transparent entwickelt und selbst Formatierungsaspekte wie Schriftart, Schriftgröße und Seitenränder wurden im Detail ausgehandelt. Obwohl es Personen gab, die explizit vom Seminar mit dieser Aufgabe (Erstellung des Kriterienkataloges) betraut wurden, wurde in der Gesamtgruppe großer Wert auf Abstimmungsprozesse gelegt: So wurden viele Aspekte innerhalb der Gesamtgruppe ausgehandelt bzw. demokratisch abgestimmt<sup>17</sup>, z. B. das gemeinsame Produkt Podcast.

15 Da diese Aussagen aus den Reflexionen stammen, die mit der Hausarbeit abgegeben wurden, beziehen sie sich auf einen Zeitpunkt *vor* der Bewertung.

16 Die Studierenden hatten sich dazu entschieden, einen Podcast (als Studienleistung) zu erstellen, welcher aufgrund der curricularen Vorgaben nicht die Prüfungsleistung (eine schriftliche Hausarbeit) sein konnte. Dennoch sollte ihr Produkt, der Podcast, jedoch bewertet werden, da sie dort viel Arbeit hineingesteckt haben.

17 Hierbei konnten die einzelnen Kleingruppen eine\*n Vertreter\*innen bestimmen, der\*die für die Gruppe eintrat und bei Treffen auch im Namen der Gruppe abstimmen durfte.

„Die fertigen Kataloge wurden den übrigen Mitgliedern präsentiert und von diesen kommentiert, sodass die Meinung eines jeden Teilnehmers berücksichtigt und die Kataloge bei Auffälligkeiten korrigiert werden konnten“ (B7MF34).

Rückversicherung bei den Dozierenden war eine weitere Lösungsstrategie, die in diesem Zusammenhang zum Tragen kam: Einzelne Studierende hatten die Aufgabe, die Kommunikation mit den Dozierenden zu übernehmen und bestimmte Entscheidungen oder Unklarheiten abzuklären bzw. „absegnen“ zu lassen.<sup>18</sup> So wurden am Ende auch die Kriterienkataloge und einzelne Gesichtspunkte bzgl. der Abgabe der Prüfungsleistung von beauftragten Studierenden noch einmal mit den Dozierenden besprochen und dann mittels einer Art Protokoll in die Gesamtgruppe zurückgespiegelt.

### 3.3.2 Verantwortung für den eigenen Lernprozess

In den Reflexionen war festzustellen, dass trotz der großen Unsicherheiten bzgl. der Bewertung bzw. Benotung eine stärkere Fokussierung auf das zu entwickelnde Produkt eintrat und die Studierenden sich intensive Gedanken um eigene (Lern-) Ziele oder persönliche Ansprüche gemacht haben.

„Unser Ziel stellte demnach nicht mehr ausschließlich das Bestehen des Seminars dar, sondern das Arbeiten zur Zufriedenstellung eigener Ansprüche“ (I7KF24).

Diese deutliche Verschiebung auf das *eigene* Empfinden und die *eigenen* Anforderungen und Ansprüche hatte auch eine intensivere fachliche Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema zur Folge.

„Es war tatsächlich so, dass jede Gruppe viel intensiver an ihrem Podcast und ihrer Hausarbeit arbeitete, da die Motivation nicht daraus resultierte, es dem Dozenten recht zu machen, sondern daraus, den eigenen Anforderungen gerecht zu werden. Mir ist bewusst geworden, dass sich ein ganz anderes Anspruchsdenken entwickelt, wenn man einem Thema nachgeht, das einen persönlich wirklich interessiert“ (I7KF24).

„Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Arbeitsweise von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema geprägt war, und Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten eine zentrale Rolle in Bezug auf den individuellen Lernzuwachs spielten“ (I7KF24).

Obwohl lange Zeit die Leistungsbewertung im Vordergrund stand, zeigen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfassend, dass im Verlauf eine Fokusverschiebung auf das eigene Lernen stattgefunden hat und die Note in den

18 Folgendes Zitat verdeutlicht exemplarisch die Rückversicherung bei den Dozierenden: „Während dem Arbeitsprozess traten dennoch immer wieder Unsicherheiten auf. So hatten wir oftmals das Bedürfnis, unsere Entscheidungen mit Dozierenden abzuklären, um eine Bestätigung bzw. eine Erlaubnis zu erhalten. Dies bezog sich insbesondere auf die Prüfungsleistung.“ (F7KW23).

Hintergrund rückte, während der Lerninhalt und eine angemessene Perspektivenvernetzung bei der Erstellung des Podcasts an Bedeutung gewannen. Auf ihr als qualitativ hochwertig eingeschätztes Produkt, in das die Studierenden viel Arbeit und Zeit investiert haben und das sie als qualitativ hochwertig einschätzen, sind sie dabei besonders stolz.

#### 4 Fazit: Änderungen der Beliefs der Studierenden

Die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass die „am eigenen Leib“ erfahrene Öffnung wertgeschätzt wurde, weil sie „als wertvolle Erfahrungsgrundlage [...] [dient], um in der Zukunft offene Lernangebote für Schülerinnen und Schüler zu gestalten und umzusetzen“ (M5SR21) und sich so „später besser in die Lernenden bei einer Öffnung des Unterrichts hinein[zu]versetzen“ (I7AM22). Aussagen zum „Überdenken des zukünftigen Handelns“ wurden mehrfach codiert, so z. B.:

„Des Weiteren sollten meiner Meinung nach auch Schülerinnen und Schüler häufiger die Möglichkeit erhalten, den Unterricht mitzugestalten. Gerade der Sachunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten, individuelle Interessen der Kinder miteinfließen zu lassen. Dies wurde mir im Zuge dieses Seminars noch einmal deutlich bewusster und wird mit Sicherheit auch in meiner beruflichen Zukunft ein Teil des Unterrichts sein. Die Frage ‚Was will ich lernen?‘ sollte somit nicht nur, wie in diesem Fall, Teil des Studiums sein, sondern genauso Teil des Unterrichts bzw. der Schule“ (J7jg21).

Die Studierendenaussagen repräsentieren dabei eine grundlegende Überzeugung, die u. E. nach relevant für eine gelingende Lernbegleitung in offenen Lehr-Lern-Situationen ist: Lernen ist ein höchst individueller Prozess, der nicht von außen bestimmt werden kann (vgl. auch Arnold 2012).

Zum Überdenken und Verändern des zukünftigen Handelns sehen wir affektive Komponenten<sup>19</sup> als entscheidend an, wenn es um die Änderung von Beliefs geht, da die bestehenden Überzeugungen erst einmal (1) irritieren, (2) bewusst gemacht und (3) infrage gestellt werden müssen, um sie (4) ändern zu können. Gleichzeitig ist diese „affektive Komponente“ (Reusser et al. 2011: 478) zentral für berufsbezogene Überzeugungen. In diesem Zusammenhang spielt auch die Reflexion über (bisherige) Fremdbestimmung eine große Rolle, welche durch die Erfahrung der Öffnung im Hochschullernwerkstattseminar und der Selbstbewertung im Rahmen des universitären Kontextes ausgelöst wurde:

„Aber vor allem war dieses Seminar ein Denkanstoß für die Auseinandersetzung mit der Art und Weise, wie Lernen zurzeit sowohl in schulischen als auch universitärem Rahmen

19 codiert als „Emotionale Berührung“ (u. a. positive Konnotation der Öffnung oder Identifizierung mit dem Projekt).

stattfindet und der damit verbundenen Reflexion, wie diese verbessert werden können“ (F7KW23).

Zentral für das Gelingen eines solchen Beliefs-Änderungsprozesses scheint eine Art „emotionaler Schalter“ als Irritation (1) zu sein, der eine persönliche Relevanz erzeugt (2) und dadurch tiefgehende und kritische Reflexionsprozesse (3) bei den Studierenden auslöst. In D1 war dies eine Stellvertreteranklage, hier in D2 das Spannungsfeld zwischen Glaubwürdigkeit und der (ungewöhnlichen) Selbstbewertung, die zu großen Unsicherheiten geführt hat.

„Es wurde während der darauffolgenden Diskussion offensichtlich, wie sehr wir Studenten bereits darauf programmiert sind, immer nur das zu tun, was die Dozenten von uns verlangen. [...] In diesem Moment war ich den Dozierenden dafür dankbar, dass sie uns die Augen geöffnet haben und uns ein erschreckendes Bild vor Augen hielten. Wie können wir von unseren Schülern ein eigenständiges Handeln und Lernen verlangen, wenn wir selbst nicht in der Lage sind, eigenverantwortlich unser Lernen zu gestalten?“ (A5PC38).

Erst die kritische Auseinandersetzung mit der erkannten Problematik der im persönlichen Bildungsweg erfahrenen Nicht-Öffnung bzw. nicht erfahrenen Öffnung ebnet demnach den Weg für eine Änderung der Beliefs der Studierenden. Da die Öffnung in D2 erst spät und nur durch eine erneute, intensive Intervention erkannt bzw. angenommen wurde, soll die Öffnung mit der Frage „Was willst DU lernen?“ im D3 im Sommersemester 2021 transparenter erfolgen. Geplant ist, die bisherige Forschung zur Seminaröffnung bereits vor Seminarbeginn zur Verfügung zu stellen und wiederholt Peers aus D2 in die erste Seminarsitzung von D3 einzubinden, um so das beschriebene Glaubwürdigkeitsproblem und damit einhergehend die Unsicherheiten bzgl. der Prüfungsleistung und -bewertung zu reduzieren.

## Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (2012): *Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Baar, Robert (2020): *Spielend zur Professionalität? Der Einsatz von Spielen in der Lehrkräftebildung unter professionalisierungstheoretischer Perspektive*. In: U. Stadler-Altman S. et al. (Hrsg.) (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-28.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): *Das Kompetenzmodell COACTIV*. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, 29-53.
- Berger, Marcus; Liu, Mei-Ling & Tänzer, Sandra (2020): *Wie wirkt sich Lernen in einer Hochschullernwerkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung*. In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78-86.

- Blömeke, Sigrid (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke S. et al. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-91.
- Dewey, John (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dohrmann, Julia (2011): Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. In: Becker R. et al. (Hrsg.) (2011): *Empirische Erziehungswissenschaft, Band 78*. Münster: Waxmann.
- Dunker, Nina (2015): Berufsbezogene epistemologische Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum naturwissenschaftlichen Lernen – eine qualitative Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1/2015, 53-65.
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012): Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In: Harris K. R. et al. (Hrsg.) (2012): *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington: American Psychological Association, 471-499.
- Flick, Uwe (2014): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In: Baur N. et al. (Hrsg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 411-423.
- Flick, Uwe (2016): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Beobachtung und Ethnografie*. Hamburg: Rowohlt.
- Fraefel, Urban (2014): Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships. Partner schools for Professional Development: development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes. Conference Proceedings of WERA Focal Meeting, Edinburgh.
- Franz, Eva (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2013): Ethnografische Feldforschung. In: Friebertshäuser B. et al. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4. Aufl.)*. Weinheim: Beltz, 301-322.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). Frankfurt a. Main.
- GDSU (2019): *Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika (2021): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don’t need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-160.
- Hartmann, Carina (2019): Lehrprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht. In: Hartinger A. (Hrsg.) (2019): *Empirische Forschung im Elementar- und Primarbereich, Bd. 4*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, R.; Radtke, M. & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt E. et al. (Hrsg.) (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-99.
- Junge, Alice (2020): Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. In: Lindmeier C. et al. (Hrsg.) (2020): *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kagan, Dona M. (1990): Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.

- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2019): Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX\_Projektpraktikum. In: Tänzer S. et al. (Hrsg.) (2019): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding & Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 157-167.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2020): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in GOFEX\_Projektpraktikum durch Studierenden-Co-Reflexion. In: Stadler-Altman U. et al. (Hrsg.) (2020): Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-77.
- Kelkel, Mareike; Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2021): Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten. In: Holub B. et al. (Hrsg.): lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Kinlinkhardt, 321-333.
- Kuhl, J.; Moser, V.; Schäfer, L. & Redlich, H. (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-24.
- Kramer, Kathrin; Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam & Spuller, Siglinde (2019). Die Ambivalenz strukturierender Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Hochschullernwerkstatt. In: Baar R. (Hrsg.) (2019): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2012): Conducting educational design research. London: Routledge.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peschel, Markus & Kihm, Pascal (2020): Hochschullernwerkstätten – Rollen, Rollenverständnisse und Rollenaushandlungen. In: Kramer K. et al. (Hrsg.) (2020): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 296-310.
- Philipp, Randolph A. (2007): Mathematics Teachers' Beliefs and Affect. In: Lester F. K. (Hrsg.): Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 257-315.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 52-69.
- Reusser, Kurt; Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart E. et al. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 478-495.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart E. et al. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
- Roters, Bianca (2016): Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hrsg.): Zeitschrift Seminar. Heft 1/2016, 46-57.
- Rott, David; Veber, Marcel & Fischer, Christian (2017): Forschend Lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster. In: Kekeritz M. (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 112-122.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschulwerkstätten als Raum für Kooperation. In: Coelen H. et al. (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 31-40.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: Kekeritz M. et al. (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt et al. (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.

- Schüßler, Ingeborg (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. *bildungsforschung*, 5(2).
- Thompson, Alba G. (1992): Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: D. A. Grouws (Hrsg.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. New York: Macmillan, 127-146.
- VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Berlin.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- & theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, H. et al.(Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, 21-29.