

„50 Minuten überlebt man schon ...“ – Lernorientierung von Lehramtsstudierenden in Phasen des Praxislernens in der Berufsbildung

JUTTA MAJČEN, MANFRED FEDE (PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN)

Abstract

An der Pädagogischen Hochschule Wien ist der Studiengang Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe (kurz DA/TG) als berufsbegleitendes Bachelorstudium etabliert. Wesentlicher Teil dieser Lehramtsausbildung sind die pädagogisch-praktischen Studien (kurz PPS). Im Unterschied zu anderen Lehramtsstudien sind die Studierenden dieses Studiengangs bereits aktiv als Lehrpersonen im Dienst und verfügen über außerschulische und schulische Vorerfahrung. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, welche Ausprägung die Lernorientierung der Studierenden des Studiengangs DA/TG in den PPS einnehmen kann. Darüber hinaus sollen mögliche Zusammenhänge von Lernorientierung und Setting bzw. der Person der/des Lernenden beleuchtet und diskutiert werden.

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Lehramtsstudien in Österreich sind je nach Studiengang (Primarstufe, Sekundarstufe I + II) unterschiedlich aufgebaut – allen gemein sind die pädagogisch-praktischen oder schulpraktischen Studien (Arnold/Gröschner/Hascher 2014), deren vorrangiges Ziel das Sammeln von Praxiserfahrung ist und die gleichzeitig die pädagogische Professionalisierung von Lehrpersonen vertiefen sollen (Fraefel/Seel 2017, S. 7 f.). Im Allgemeinen verfügen Lehramtsstudierende vor Studienbeginn über keine oder nur unwesentliche Unterrichtserfahrung. Bei den Studierenden des Studiengangs DA/TG (Berufsschullehrpersonen sowie Lehrpersonen im fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen) ist das anders. Hier weisen Studierende in der Regel unterschiedlich lange Berufs- und Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn vor. Das hier dargestellte Forschungsvorhaben zielt darauf ab, die Lernorientierung dieser Studierenden im Rahmen der PPS nachzuvollziehen. Es soll einerseits untersucht werden, ob und in welcher Ausprägung eine solche Bereitschaft bei den Studierenden empirisch belegt werden kann, andererseits werden auch mögliche Einflussfaktoren auf die Lernorientierung, wie Setting bzw. die Persönlichkeitsmerkmale der/des Studierenden selbst, geprüft und diskutiert. Das Datenmaterial

dieser Studie entstammt einer ursprünglich breiter angelegten Untersuchung mit anderem Forschungsfokus.¹

2 Pädagogisch-praktische Studien im Studiengang DA/TG der PH Wien

Pädagogisch-praktische Studien sind in der hochschulischen Lehrkräfteausbildung fest verankert – so auch im Studiengang DA/TG mit einem Umfang von 40 ECTS-Credits. Sie gelten als wichtiges Element für die pädagogische Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Altrichter/Aichner 2002, S.137; Hascher 2007, S.161). Zentrale Zielstellung ist das Ermöglichen eines Theorie-Praxis-Transfers, der vor allem Handlungskompetenz aufseiten der Studierenden fördern bzw. entwickeln soll (Gruber/Rehrl 2005). Mit Blick auf die ursprüngliche (Haupt-)Studie² lässt sich festhalten, dass ein überwiegender Großteil der Studierenden die PPS im Studiengang DA/TG retrospektiv positiv wahrnimmt, sich jedoch rund zwei Drittel kritisch zu den Rahmenbedingungen, unter denen Praxislernen stattfindet, äußern (Majcen/Fede 2020, S. 169 ff.).

2.1 Theoretischer Hintergrund: Lernorientierung als Ausgangspunkt für Veränderung

Lernen in einem ganzheitlichen Verständnis berücksichtigt – neben informellem Lernen und implizitem Wissen – auch Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion oder psychische Stabilität und (Praxis-)Erfahrungen (Mayr 2006, S. 161 f.; Neuweg 2017, S. 98 f.). Lernorientierung (und deren kognitive, affektive, motivationale und volitionale Aspekte) hat eine große Bedeutung im Rahmen von individuellen Lernprozessen (Nolle 2013; Nolle/Bosse/Döring-Seipel 2014). Allgemein verstanden als Lernbereitschaft steht sie in engem Zusammenhang mit dem Einlassen auf (neue) Erfahrungen (Gruber/Rehrl 2005, S. 15) bzw. einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber Situationen zur Selbsterprobung (hohe Lernorientierung, gepaart mit der Annahme einer möglichen Veränderbarkeit in Bezug auf die eigene Person). Hier stellt sich die Frage, ob und inwiefern Lernbereitschaft und Wahrnehmung bzw. Bewertung von Praxislernen bei Personen, die bereits über (außer-)schulische Berufs- und Lehrerfahrung verfügen, in Zusammenhang stehen. Es liegt die Vermutung nahe, dass das Vorhandensein derartiger (Lern-)Erfahrungen zur Folge haben kann, dass Phasen des Praxislernens im Studium von Studierenden als weniger bedeutsam eingeschätzt werden, als das bei Nichtvorhandensein solcher Vorerfahrungen der Fall wäre. Das wiederum könnte zu einer eher geringen individuellen Lernorientierung führen, die gekennzeichnet ist durch wenig Veränderungs- bzw. Fehlerbereitschaft und eher an Selbstbestätigung und fehlervermeidendem Verhalten orientiert ist (performative Ausrichtung, Ausrich-

1 Anm.: Vgl. dazu den Beitrag von Majcen und Fede (2020).

2 Anm.: Datenmaterial aus 2019.

tung in Richtung von mehr Kontrolle) (Nolle/Bosse/Döring-Seipel 2014, S. 280 f.). Zudem bleibt fraglich, inwiefern soziodemografische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Vorbildung etc., aber auch die Rahmenbedingungen und die Auseinandersetzung mit der Schulpraktikerin/dem Schulpraktiker und dem jeweiligen Setting (Stichwort *Lernsetting*) für Lernen eine Rolle spielen (van Oosterheert/Vermunt 2001, S. 134 f.).

2.2 Soziodemografische Besonderheiten der Studierenden in DA/TG

Im Unterschied zum Großteil der „klassischen Lehramtsstudierenden“ müssen die Studierenden des Studiums DA/TG ein aufrechtes Dienstverhältnis mit einer Bildungsdirektion nachweisen. In den meisten Fällen wird bereits unterrichtet, bevor die eigentliche pädagogische Ausbildung beginnt. Zusätzlich finden sich im Studiengang DA/TG mehr männliche (74%) als weibliche (26%) Studierende, die über die Kohorte verteilt einen Altersdurchschnitt von 39,6 Jahren aufweisen (bei einer Altersspanne von 25 bis 56 Jahren) und somit erst zu einem späteren Zeitpunkt in das Lehramtsstudium einsteigen, als es der „übliche“ Studienweg (Matura/Maturaäquivalent und anschließendes Studium) vorsieht. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal findet sich in der Vorbildung der Studierenden. Alle Studierenden können bereits auf eine außerschulische Berufspraxis zurückblicken, die als Voraussetzung für den Lehrberuf im Bereich DA/TG gilt. Auch die akademische Vorbildung differiert und reicht von der Meisterprüfung ohne Matura (hier ersetzt die Meisterprüfung die Matura oder ein Maturaäquivalent) bis zum abgeschlossenen Doktoratsstudium. Im Rahmen der Untersuchung war auch die Unterrichtserfahrung der Studierendengruppe interessant: Im vorliegenden Fall reicht diese vor Aufnahme des Studiums (also der pädagogischen Ausbildung) von mehreren Wochen bis zu 15 Jahren.

3 Forschungsfrage, Untersuchungsdesign, Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurden folgende Forschungsfragen generiert:

Forschungsfrage 1: *Welche Ausprägung von Lernorientierung kann bei den Studierenden des Studiengangs DA/TG festgestellt werden?*

Forschungsfrage 2: *Welche Zusammenhänge zwischen Lernorientierung und Setting bzw. der Person der/des Lernenden können gefunden werden?*

Die Untersuchung ist als Interviewstudie ($n = 35$), anhand fokussierter Interviews (Merton/Kendall 1946, S. 541 ff.; Misoch 2019, S. 83 ff.), konzipiert. Die Interviews wurden nach Absolvierung aller Praxisphasen durchgeführt (cross-sectional design), wobei rund 90% der Studierendengruppe befragt wurden. Die Untersuchung und Auswertung des vorhandenen Datenmaterials erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010; 2014) und unter Zuhilfenahme der Auswertungssoftware QCAmap (Fenzl/Mayring 2017). Bei der Datenauswertung wurde die inhaltsanalytische Technik der deduktiven Kategorienanwendung gewählt. Die Codierung erfolgte unabhängig

voneinander durch die Studienautorinnen und -autoren, wobei die Ergebnisse fortlaufend in Codierkonferenzen diskursiv erörtert und konsensual validiert worden sind.

4 Darstellung der Ergebnisse

Der Kategoriendefinition liegt das unter Punkt 2.1 beschriebene Konzept der psychosozialen Lernorientierung zugrunde (u. a. Nolle 2013; Nolle/Bosse/Döring-Seipel 2014). In Anlehnung daran kann man grundlegend zwei Formen von Lernorientierung unterscheiden. Ein hoher Grad an Lernorientierung kann vereinfacht als Bereitschaft einer Person verstanden werden, Neues zu erlernen und offen zu sein für neue Erfahrungen – insbesondere in sozialen Interaktionssituationen (dynamisches Lernverhalten bzw. Lernbereitschaft) (vgl. auch Herzog 1995, S. 253 ff.). Dieser Bereitschaft liegt die jeweils subjektive Annahme zugrunde, dass *Persönlichkeit*³ – wenn auch nur relativ (Mayr 2012; 2016) – veränderbar sei und Situationen zur Selbsterprobung wie auch Feedback zum eigenen Handeln aktiv aufgesucht werden. Eine geringe Ausprägung der Lernorientierung führt dagegen dazu, dass subjektiv die Annahme vorherrscht, dass persönliche (Weiter-)Entwicklung (beispielsweise von Kompetenzen) nur in sehr geringem Ausmaß oder gar nicht möglich und/oder notwendig sei (Lageorientierung bzw. mangelnde Lernbereitschaft). Hierbei ist die Annahme maßgeblich, dass *Persönlichkeit* (im obigen Verständnis) weitgehend unveränderbar sei. Möglichkeiten der Selbsterprobung wird passiv begegnet und Feedback tendenziell gemieden oder wenig bis gar nicht beachtet bzw. integriert. In jedem Fall spielen motivationale Komponenten eine Rolle bei der Lernorientierung und sie ist (bewusst) veränderbar (Nolle 2012, S. 78 f.). Im Rahmen gegenständlicher Untersuchung beschränkt sich *Lernorientierung* aber nicht nur auf soziale Interaktionssituationen, sondern wird allgemein als *Bereitschaft zu lernen* verstanden. Inwiefern zwischen Lernorientierung und psychischer Stabilität ein Zusammenhang besteht, der in diesem Kontext relevant sein kann, muss an dieser Stelle offenbleiben (vgl. dazu Mayr/Mayrhofer 1996, S. 55). Nachstehende Tabelle zeigt einen Überblick über die Kategorien zur Lernorientierung, wie sie für die vorliegende Studie entworfen wurden:

Tabelle 1: Darstellung von Haupt- und Unterkategorien (kurz „HK“ bzw. „UK“) in Bezug auf Lernorientierung

Haupt- und Unterkategorien	Definition	Codierregel
H1 (HK) Hohe Lernorientierung	Subjektive Annahme: Persönlichkeit ist veränderbar, Kompetenzen, Begabungen und Fähigkeiten lassen sich steigern. Resultat: Offenheit für Situationen, in denen Neues ausprobiert und/oder erlernt werden kann.	Hinweise auf Offenheit für Neues (neue Erfahrungen, Fehler machen etc.) bzw. Lernbereitschaft. Aber auch konkrete Verbesserungsvorschläge für und/oder Adaptationen der PPS sind Hinweise für hohe Lernorientierung.

3 Anm.: Persönlichkeit wird hier als subjektive Vorstellung einer Person von sich selbst verstanden. Dazu zählen u. a. die Disposition von persönlichen Eigenschaften, Kompetenzen, Fertigkeiten usw.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Haupt- und Unterkategorien	Definition	Codierregel
H2 (HK) Geringe Lernorientierung	Subjektive Annahme: Weiterentwicklung eigener Kompetenzen ist nur beschränkt möglich. Resultat: bestätigungsorientiertes/ fehlervermeidendes Verhalten, das auf hohe Performanz ausgerichtet ist.	Hinweise auf Fehlervermeidung, auf Bestätigungsorientierung, auf Performanz ausgerichtetes Verhalten. Besonders die Anpassung an die Erwartungen der Schulpraktikerin/des Schulpraktikers lässt auf eine geringe Lernorientierung schließen.
H3 (UK) Grad der Lernorientierung abhängig vom Lernsetting	Lernsetting ⁴ umfasst: die Situation, die Interaktionspartner*innen, die dazugehörigen Beziehungen, den Lernort, die Rahmenbedingungen (inklusive möglicher Beurteilungen/Bewertungen), die Lernatmosphäre, die konkrete Durchführung von Lernprozessen etc.	Es können Hinweise auf Zusammenhänge von individuellen Lernprozessen und den Umgebungsbedingungen, unter denen Lernen stattfindet, festgestellt bzw. angenommen werden.
H4 (UK) Grad der Lernorientierung abhängig von der Person der/des Studierenden	Zur Person der/des Lernenden/Studierenden gehören vor allem deren Vorerfahrungen, die persönliche Einstellung (beliefs), subjektive Bewertungen und Motive.	Hinweise auf Zusammenhänge zwischen individuellen Lernprozessen und der Person der/des Lernenden selbst, insbesondere in Hinblick auf Vorerfahrungen.

Als Codiereinheit wurden Phrasen und/oder Wortsequenzen gewählt. Den Hintergrund für Codierentscheidungen bilden Anzeichen für Offenheit für Neues bzw. für eine zugrunde liegende Lernbereitschaft oder bestätigungsorientiertes Verhalten sowie Anzeichen für fehlervermeidendes und auf Performanz aufgerichtetes Verhalten. Die Hauptkategorien bilden die Kategorien H1 und H2. Die Unterkategorien H3 und H4 dienen vor allem der Spezifizierung der Zusammenhänge von Lernorientierung und Lernsetting bzw. von Lernorientierung und der Person der/des Lernenden/Studierenden. Es finden sich im Datenmaterial deutlich mehr Anwendungsfälle (mind. 1), die auf eine ausschließlich hohe Lernorientierung pro Person schließen lassen (H1 = 27) als auf eine geringe (H2 = 2). Bei sechs Personen lassen sich Anwendungen von H1 und H2 finden (H1 + H2 = 6). Das lässt den Schluss zu, dass die Lernbereitschaft unter den befragten Personen allgemein als hoch eingeschätzt werden kann. Zudem lassen sich deutlich mehr Anwendungsfälle der Kategorie H3 (H3 = 21) im Vergleich zu H4, bezogen auf die Person, treffen (H4 = 6). Das kann bedeuten, dass der Grad der Lernorientierung bei den befragten Personen in Phasen des Praxislernens besonders von den Umgebungsbedingungen, unter denen Lernen stattfindet, abhängig ist und weniger von der Person der/des Lernenden/Studierenden. Anhand markanter Beispielzitate (Ankerbeispiele) und Kurzkommentaren sollen die Ergebnisse nun veranschaulicht werden.

4 Anm.: Lernsetting operiert hier mit einem weiten Verständnis des Settingbegriffs (vgl. dazu auch Reichel/Svoboda 2008).

Beispielzitate zu Kategorie H1:

Zitat Nummer 1, Sequenz 1: „[...] und ich habe gesagt ‚okay, no risk, no fun!‘, ich rede mit den Kollegen in XX, die Lehrer kenne ich ja, und habe gesagt, ich stelle mich halt eine Stunde – was soll mir passieren – 50 Minuten überlebt man schon (lacht) und halte jetzt in XX eine Stunde“ (#3, Ze21–1).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 1/1: Die markante Wendung „no risk, no fun“ („Risiko nehmen und Spaß haben“) deutet auf eine erhöhte Risikobereitschaft der handelnden Person und damit auch auf eine gewisse Offenheit für Neues hin. Die Person ist bereit, neue Erfahrungen zu machen, was auf eine hohe Lernorientierung schließen lässt, die nahe an der Person und deren Einstellungen angesiedelt ist (Bezüge zu H4). Die Phrase „50 Minuten überlebt man schon“ („50 Minuten aushalten“) ist ebenso markant und gibt einen Hinweis darauf, dass ein begrenzter bzw. kalkulierbarer Zeitrahmen die Motivation zu erhöhen scheint, hier offen für eine neue Erfahrung zu sein bzw. zu bleiben. Zudem stellt sich die Person die Frage „was soll mir passieren“ („was passiert mir“), die zunächst in der Paraphrase wertneutral bleibt, in einem tiefergehenden inhaltsanalytischen Sinn jedoch darauf schließen lässt, dass sich die Person selbst in Aussicht stellt, dass selbst bei negativem Verlauf der Praxiseinheit nicht wirklich etwas passieren kann, das subjektiv als (allzu) bedrohlich eingeschätzt wird. Ein weiterer begünstigender Faktor für Lernen zeigt sich in der Wendung „die Lehrer kenne ich ja“ („Kolleg*innen kennen“), die erste Hinweise zur Kategorie H3 liefert – Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen – als Teil des Lernsettings – können die Lernbereitschaft positiv beeinflussen.

Zitat Nummer 1, Sequenz 2: „Und auch das war positiv, eine absolut positive Erfahrung, weil sie haben mich weder aufgefressen noch sonst etwas, sie haben wahrscheinlich sogar ein bisschen was gelernt, aber es war natürlich komplett anders, aber die Erfahrung war herrlich. Und hätte ich mich sicher so einfach nicht getraut. Oder wenn ich das Gefühl gehabt hätte, ich muss da was beweisen! Sondern ich habe ich bin mit dem Gefühl reingegangen, ich darf da jetzt probieren und es wird mir nichts passieren. Das habe ich dem Schulpraktiker zu verdanken, dass das so war“ (#3, Ze21–2).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 1/2: Gegen Ende der zweiten Sequenz kommt der Hinweis auf die Unterstützung des Schulpraktikers („Gefühl gehabt, probieren zu dürfen“), der mit dafür verantwortlich zu sein scheint, dass die handelnde Person das Gefühl entwickeln konnte, im Rahmen der Einheit ausprobieren zu dürfen (Bezüge zu H3 werden deutlich, da ein Zusammenhang zwischen Lernsetting und Lernorientierung vermutet werden kann). Die metaphorische Wendung „sie [die Schülerinnen und Schüler; JMMF] haben mich weder [nicht; JMMF] aufgefressen“ („SchülerInnen haben nicht vernichtet“) gibt zudem den Hinweis, dass zwar durchwegs Angst aufseiten von Lehrpersonen gegenüber (unbekannten) Schülerinnen und Schülern bestehen kann (Brück 1978). Sie kann aber überwunden werden, sobald sich herausstellt, dass Schülerinnen und Schüler ungefährliche Interaktionspartnerinnen und -partner darstellen (als Teil des Lernsettings), die für die Etablierung einer Beziehung zugänglich sind. Als positiver (Neben-)Effekt wird darauf hin-

gewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lehrübung sogar etwas gelernt haben dürften, was die positive Erfahrung unterstreicht.

Zitat Nummer 2: „Wenn ich den Lerneffekt in den Vordergrund stelle, dann nehme ich mir natürlich die herausforderndsten Klassen und dann nehme ich mir den herausforderndsten Stoff, ah dann muss ich aber auch die Möglichkeit haben zu scheitern. Das ist, wenn von vornherein klar ist, wenn du scheiterst, wenn es nicht funktioniert, zieht das ernste Konsequenzen nach sich, na dann werde ich natürlich auf Nummer sicher gehen und irgendwas machen was, das auf jeden Fall funktionieren wird. Was ich schade finde. Also so herausfordernd wäre natürlich sinnvoller“ (#25, Ze25).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 2: Dieses Zitat bringt deutlich zum Ausdruck, dass (effektives) Lernen mit einer entsprechenden Bereitschaft gekoppelt ist, neue und risikobesetzte Erfahrungen zu machen („Möglichkeit zu scheitern“). Jedoch folgt auch hier der Hinweis auf den Zusammenhang von Lernorientierung und Lernsetting (Bezüge zu H3): Drohen im Fall des Scheiterns Konsequenzen, geht die Person sicherheitshalber auf Nummer sicher. Lernen wird durch Angst vor Konsequenzen (beispielsweise eine negative Beurteilung) blockiert bzw. gehemmt (Gieseke 2009, S. 127). Zuletzt deutet sich eine hohe Lernorientierung an, die auch Rückschlüsse auf zugrunde liegende Einstellungen zulässt, indem die Herausforderung subjektiv als sinnvollere Option bewertet wird (Bezüge zu H1 und H4).

Zitat Nummer 3: „Also die SPÜ sind lästig, irrsinnig wichtig und auch reichhaltig an dem Feedback, das man da kriegt. Also ich habe es nicht gerne gehabt, aber ich hab's, sie haben mir sehr viel gebracht und ich finde sie sehr wohl wichtig“ (#32, Ze5).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 3: Hier zeigt sich eine hohe Lernorientierung (H1) in der Reflexion bzw. in der bewussten Stellungnahme zu den SPÜ (Schulpraktische Übungen). Lernprozesse gehen oftmals mit Unlustgefühlen einher. Erst aus der Retrospektive kann eine Unlustbejahung stattfinden, die einerseits zu einem in der Regel *lustvollen Zustand auf höherer Ebene führt* (man freut sich darüber, etwas gelernt zu haben), wobei dieser geistig-kognitive wie emotional gefärbte Vorgang zugleich die Bewertung des zuvor durchlebten Unlustzustandes beeinflusst (Bezüge zu H4) (früh dazu aus psychoanalytischer Perspektive: Deutsch 1927, S. 410 ff.). Das Zitat greift aber noch einen wichtigen Aspekt des Praxislernens auf: Die Teilnahme an den PPS ist obligat und es stellt sich die Frage, ob ein fakultatives Format dieselben Reflexions- und Lernprozesse auf individueller Ebene auslösen könnte.

Beispielzitate zu Kategorie H2:

Zitat Nummer 4: „Als wenig förderlich habe ich tatsächlich das Feedback des SPÜ-Leiters erachtet, weil ich einfach nach zwei Lehrübungen wusste, was er sehen möchte. Ich logischerweise entsprechend auch gearbeitet habe“ (#5, Ze27).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 4: Eine geringe Lernorientierung zeigt sich hier durch das Anpassen der handelnden Person an die Erwartungen des Schulpraktikers, die als logische Konsequenz fraglos vorausgesetzt werden („logischerweise entsprechend gearbeitet“). Ebenfalls zeigt sich, dass Lernorientierung so-

wohl in Zusammenhang mit der Person der/des Lernenden/Studierenden (fraglose bzw. unreflektierte Vorannahme, den Erwartungen anderer gerecht werden zu wollen/H4) als auch mit dem (hier als nicht förderlich erlebten) Lernsetting stehen dürfte (in diesem Fall das Feedback des Schulpraktikers, das offenbar eine konkrete Erwartungshaltung an die handelnde Person vermittelt haben dürfte/H3) – ein wichtiger Hinweis darauf, dass es überaus bedeutsam sein kann, auf welche Weise Feedback von Schulpraktikerinnen und -praktikern vermittelt wird (Fengler 2017).

Es lassen sich sechs Personen identifizieren, bei denen beide Kategorien (H1 und H2) gleichzeitig auftreten. Erst in der Detaildarstellung anhand markanter Beispielzitate wird ersichtlich, wie ein gleichzeitiges Auftreten beider Kategorien im Einzelfall aussehen und verstanden werden kann. Anhand eines Ankerbeispiels soll das individuelle Zusammenspiel der Kategorien vorgestellt werden. In diesem Fall wird eine ursprünglich hohe Lernorientierung durch eine negative Erfahrung zunehmend durch eine geringe Lernorientierung abgelöst bzw. ersetzt.

Zitat Nummer 5: „Die PPS hat zur Verwirrung gedient und dass ich jetzt eigentlich aufhöre mit dem, was ich jetzt mache. Ich war so weit, dass ich gesagt habe, ich schmeiß’ das hin“ (#2, Ze9).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 5: Hier zeigt sich offenbar eine Irritation, die die handelnde Person im Rahmen der PPS erfahren hat. Verwirrung und Verunsicherung sind die Folge. Bezüge zu H3 werden ersichtlich.

Zitat Nummer 6: „Ich bin beim ersten Mal voll eingefahren und dementsprechend bin ich dann nur mehr geschützt hingefahren, dass ich dann überhaupt nicht mehr angreifbar bin. Das waren meine Erfahrungen bei dem Ganzen. Nicht nur bei mir, auch in der Gruppe. Es war für mich ein Theaterstück. Mehr war es nicht“ (#2, Ze13).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 6: Bei Zitat 6 deutet sich die ursprünglich hohe Lernorientierung (H1) an, auf die aber nur mehr implizit rückgeschlossen werden kann („beim ersten Mal eingefahren“) im Sinne von hineingeraten in eine negativ wahrgenommene Situation. Die darauffolgende Irritation wird aber nicht als Lernerfahrung (positiv) integriert, sondern führt dazu, dass sich die handelnde Person fortan schützt und unangreifbar macht (Veränderung in Richtung einer geringen Lernorientierung/H2) (aus personenzentrierter Perspektive: Rogers 2020, S. 36 ff.).

Zitat Nummer 7: „Es hat überhaupt nichts mit den normalen täglichen Geschehen finde ich zu tun gehabt. Man hat gemerkt einfach, wenn andere Leute drinnen stehen, es einfach anders ausschaut. Oder ein anderes Verhalten, wie man miteinander geredet hat. Also das hat dementsprechend [...] dieses Theaterstück, Schauspielererei [...], dass man nicht sicher ist, ob man wirklich [...], dass man nichts mehr so macht, wie man es immer macht, sondern dass man einfach eine Ruhe hat. Das ja nicht irgendwas vorkommt, das dann schlecht ausgehen könnte“ (#2, Ze29).

Kurzkommentar Kategorienanwendung zu 7: Mit Fortdauer des Interviews wird die Einstellung/Haltung der handelnden Person zunehmend resignativ und sehr kritisch den PPS, aber auch den Interaktionspartnerinnen und -partnern gegenüber (Be-

züge zu H4). Nicht nur das eigene Handeln wird als „unecht“ empfunden, sondern die gesamten PPS werden als „Theaterstück“ oder „Schauspielerei“ abgetan. Auch in Bezug auf das Handeln anderer wird diese Wahrnehmung nicht aufgegeben. Eine geringe Lernorientierung (H2) wird immer deutlicher ersichtlich („nichts mehr so machen, wie man es immer macht“). Die Angst vor einer neuerlichen negativen Erfahrung scheint zu groß zu sein, um sich noch einmal auf (neue) Lernmöglichkeiten einzulassen. Das Ziel lautet fortan, Ruhe zu haben („Ruhe haben“) und nicht mehr in Stress und negativ gefärbtes Erleben zu kommen („nichts mehr vorkommt, das schlecht ausgehen könnte“).

5 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Die Studie sollte zunächst Hinweise zur Lernorientierung von Studierenden des Studiengangs DA/TG auffinden und deren Ausprägung nachzeichnen (Forschungsfrage 1). Der Lernorientierung von Studierenden kann allgemein auch eine Bedeutung als Eignungsmerkmal für den Lehrberuf zugesprochen werden (Nolle/Bosse/Döring-Seipel 2014). Hierbei war die Annahme forschungsleitend, dass Lernorientierung (hier ganz allgemein begriffen als Lernbereitschaft) Veränderungsprozesse auf individueller Ebene (positiv) beeinflussen kann (u. a. Nolle 2013; Nolle/Bosse/Döring-Seipel 2014; van Oosterheert/Vermunt 2001). Die Ergebnisse zeigen insgesamt vielfältige Hinweise auf eine generell hohe Lernorientierung innerhalb der Studierendenkohorte, trotz aller Heterogenität bezogen auf soziodemografische Merkmale bei den befragten Personen beider Studienbereiche. Der Prozentwert jener Personen, bei denen sich ausschließlich Hinweise auf eine hohe Lernorientierung finden lassen, ist im Bereich des technischen Gewerbes höher als im Bereich der dualen Ausbildung. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass – analog zu Wahrnehmung, Stellenwertzuschreibung und Beurteilung/Bewertung in Bezug auf die PPS durch die Studierenden – bei der Lernorientierung Vorerfahrung in Form von Berufs- wie auch Unterrichtspraxis eine Rolle spielt (siehe dazu auch Majcen/Fede 2020). Das bedeutet jedoch nicht, dass ein Mehr an Vorerfahrung monokausal und allgemein zu einer Abnahme individueller Lernorientierung führen muss. Wahrscheinlicher ist von der Ausbildung von komplexen, subjektiv bedeutsamen Wahrnehmungs- und (Selbst-) Bewertungsprozessen aufseiten der Studierenden auszugehen, die wiederum Auswirkungen auf motivational-volitionale Aspekte in Bezug auf Lernen vermuten lassen. Hinweise auf einen direkten Zusammenhang von Vorbildung/-erfahrung bzw. Unterrichtserfahrung vor Studienbeginn und Lernorientierung in den PPS lassen sich keine finden bzw. blieben im Rahmen der Untersuchung uneindeutig. Hier wären Folgeuntersuchungen dringend notwendig, um weiterführende Erkenntnisse generieren zu können. Besonders geeignet scheinen dafür Längsschnittstudien bzw. Prozessverlaufsstudien zu sein, die – auf Basis größerer Stichproben – individuelle Entwicklungsverläufe rekonstruieren könnten, ohne dabei die Komplexität gegenständlicher Materie über die Gebühr einschränken zu müssen.

Des Weiteren war es ein Anliegen der Studie, Faktoren näher zu beleuchten, die einen Einfluss auf die Lernorientierung der Studierenden haben können (Forschungsfrage 2). Dem *Lernsetting* kommt in Bezug auf Lernorientierung eine besondere Bedeutung zu, das zeigen die Ergebnisse der Untersuchung deutlich. Hascher (2006) weist im Rückgriff auf Yee (1969) und Campbell und Williamson (1973) darauf hin, dass bereits in frühen Studien hinterfragt wurde, welche Rolle Praktikumslehrkräfte (als Teil des Lernsettings) spielen und wodurch Probleme in der Beziehung zwischen Studierenden und Schulpraktikerinnen und Schulpraktikern (Praxislehrpersonen) entstehen (etwa. Mayr/Mayrhofer 1996). Empirisch untermauern lassen sich Überlegungen zur Bedeutung und zum Einfluss von Lehrpersonen auf Lernprozesse besonders seit dem Erscheinen von John Hatties *Visible Learning* im Jahr 2009 (deutsche Ausgabe Hattie 2013). Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung weist zudem eindringlich darauf hin, dass sich Angst im Rahmen von Bildungsprozessen, die u. a. Prozesse der Persönlichkeitsentfaltung umfassen, als schädlich für Lernprozesse erweist (Hattie/Zierer 2018, S. 85 f.). Auch diese Überlegungen erfordern eine weiterführende Auseinandersetzung, die hier nicht weiterverfolgt werden kann. Aber auch den Lernenden (in diesem Fall den Studierenden) kommt im Rahmen von Phasen des Praxislernens eine zentrale Bedeutung zu. Besonders interessant scheint es, in diesem Kontext nach der Veränderbarkeit von (psychischen) Dispositionen zu fragen (im Sinne der Lernorientierung wie in gegenständlicher Studie, aber auch im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften und/oder im Sinne des Erwerbs von Kompetenzen) (Mayr 2012), nach den (Rahmen-)Bedingungen, unter denen sich derartige Veränderungen am besten bewerkstelligen lassen, aber auch nach den (reflexiven bzw. meta-reflexiven) Fähigkeiten und (motivational-volitionalen) Bereitschaften, die es dazu aufseiten der Lernenden bzw. Studierenden braucht (Häcker 2017). Die Ergebnisse dieser Studie sind nicht oder nur sehr beschränkt verallgemeinerbar und weitere Folgeuntersuchungen zu den hier exemplifizierten „weichen“ Zusammenhängen und Hinweisen sind aus Sicht der Studienautorinnen und -autoren unerlässlich. Abschließend bleibt zu hinterfragen, ob die hier angewendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren (fokussierte Interviews, inhaltsanalytische Auswertung) das geeignete Instrumentarium für die Untersuchung der beschriebenen Zusammenhänge bereitstellen. Unter Umständen braucht es hier andere methodische Zugänge (z. B. teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews, Prä-/Postbefragungen und dergleichen), um dem Forschungsgegenstand (noch) gerechter werden zu können. Eine besondere Stärke qualitativer Forschung kann aber – und das zeigen die Ergebnisse gegenständlicher Studie anschaulich – das Auffinden empirisch belegbarer, bedeutungsvoller Hinweise und Zusammenhänge sein, die eine hohe Anschlussfähigkeit für Folgeuntersuchungen bieten. Die Bedeutung von Lernorientierung in Hinblick auf individuelle Lern- und Veränderungsprozesse in Phasen des Praxislernens scheint dabei ein noch nicht hinlänglich erschlossener Aspekt zu sein.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Aichner, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien. In: Klement, Karl/Lobendanz, Alois/Templ, Hubert (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Innsbruck, S. 131–155.
- Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2014): Pedagogical field experience in teacher education: Introduction to the research area. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster, S. 11–29.
- Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek bei Hamburg.
- Campbell, Lloyd P./Williamson, John A. (1973): Practical problems in the student teacher – cooperative teacher relationships. In: Education, 94, S. 168–169.
- Deutsch, Helene (1927): Über Zufriedenheit, Glück und Ekstase: Vortrag auf dem X. Internationalen Psychoanalytischen Kongress zu Innsbruck am 1. September 1927. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, 13(4), S. 410–419.
- Fengler, Jörg (2017): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim.
- Fenzl, Thomas/Mayring, Philipp (2017): QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 37(3), S. 333–340.
- Fraefel, Urban/Seel, Andrea (2017): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Münster, S. 7–10.
- Gieseke, Wiltrud (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Gruber, Hans/Rehrl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1/2005, S. 8–16.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Bad Heilbrunn, S. 21–46.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (Beiheft), S. 130–148.
- Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Heribert (Hrsg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Landau, S. 161–174.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): Kenne deinen Einfluss! Baltmannsweiler.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 3/1995, S. 253–273.

- Majcen, Jutta/Fede, Manfred (2020): „Irgendwie war’s cool ...“ – Pädagogisch-praktische Studien in der Berufsbildung. In: Fridrich, Christian et al. (Hrsg.): *Forschungsperspektiven* 12. Wien, S. 163–185.
- Mayr, Johannes (2006): *Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“*. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (Beiheft). Weinheim, S. 149–164.
- Mayr, Johannes (2012): *Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung*. In: Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich/Döring-Seipel, Elke/Nolle, Timo (Hrsg.): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn, S. 43–59.
- Mayr, Johannes (2016): *Lehrerpersönlichkeit*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster, S. 87–103.
- Mayr, Johannes/Mayrhofer, Erich (1996): „Die Praxis macht glücklich ...“ – Untersuchungen zur Studienzufriedenheit bei angehenden LehrerInnen. In: Klement, Karl/Teml, Hubert (Hrsg.): *Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung*. Innsbruck, S. 51–57.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- Mayring, Philipp (2014): *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Merton, Robert/Kendall, Patricia (1946): *The focused interview*. *American Journal of Sociology*, 51(6), S. 541–557.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. Berlin.
- Neuweg, Georg H. (2017): *Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken, als man denkt*. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited*. Bad Heilbrunn, S. 89–105.
- Nolle, Timo (2012): *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums – Ergebnisse einer Evaluationsstudie*. In: Bosse, Dorit et al. (Hrsg.): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz*. Bad Heilbrunn, S. 67–83.
- Nolle, Timo (2013): *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf“ an der Universität Kassel*. Bad Heilbrunn.
- Nolle, Timo/Bosse, Dorit/Döring-Seipel, Elke (2014): *Eignungsabklärung und Lern- und Entwicklungsziele von Studierenden in Praxisphasen der universitären Lehrerbildung*. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschler, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster, S. 277–295.
- Reichel, René/Svoboda, Ursula (2008): *Selbstverantwortung fördern*. Linz.

- Rogers, Carl R. (2020, orig. 1959). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. München.
- van Oosterheert, Ida E./Vermunt, Jan D. (2001): individual differences in learning to teach – relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, S. 133–156.
- Yee, Albert H. (1969): Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60, S. 327–332.

Autorin und Autor

Mag. Jutta Majcen BEd

Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis,
Pädagogische Hochschule Wien

Mag. Manfred Fede, BEd MSc (pth.)

Department für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems)

