

Ilona Esslinger-Hinz/Liselotte Denner

Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung: Ziel dieser Studie ist es, die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden im Rahmen schulpraktischer Studienanteile zu identifizieren und zu verstehen. Hierzu wurden leitfadengestützte Interviews mit 24 Lehramtsstudierenden zweier Hochschulen zu ihren Lernerfahrungen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen geführt und über eine typenbildende Inhaltsanalyse ausgewertet. Gefunden wurden zwei unterschiedliche Orientierungen: Probandinnen und Probanden mit geringer berufsfeldbezogener Lernorientierung betrachten ihre professionelle Kompetenz als abgeschlossen, schreiben sich eine hohe Expertise zu, berichten geringe oder keine Lernerfahrungen durch Unterrichtsbesprechungen und akzeptieren Dekonstruktionen ihrer Planungen nur punktuell. Probandinnen und Probanden mit hoher berufsfeldbezogener Lernorientierung verstehen ihre eigene Expertise als Entwicklungsprozess. Sie sind an einer Analyse des eigenen Unterrichtens und an Überarbeitungsprozessen interessiert. Implikationen für Forschung und Lehrerbildung werden diskutiert.

Schlagerwörter: Lehramtsstudierende, Unterrichtsnachbesprechung, Lernorientierung, Professionalisierung, Schulpraxis

1. Einleitung

Eine Prämisse, von der in Forschungsbeiträgen zu Unterrichtsbesprechungen im Rahmen von Praktika ausgegangen wird, besteht in der Annahme, dass Studierende diese als Lernsituation für die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung von Unterricht definieren (König et al. 2018; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Findet kein Lernen statt, werden die Ursachen der „professionellen Vor-, Nachbereitung und Begleitung der Praxiserfahrungen“ zugeschrieben (z. B. Bach, 2013, S. 111; Denner, 2014, S. 140–141). Wir stellen hier eine Begründungslinie für ausbleibende Lerneffekte im Praktikum vor, die die Lernorientierungen der Akteure in den Blick nimmt. Anlass für die vorliegende Untersuchung bilden Interviews mit drei Praxislehrpersonen (Sek. I) zu deren Einschätzungen der Lernfortschritte Studierender im Semesterpraktikum. Die Einschätzungen zu insgesamt 16 Studierenden erfolgten zu zwei Zeitpunkten (Praktikumsmitte und Praktikumsende) und ergaben in zwei Fällen, dass eine hohe Bereitschaft zu lernen, in elf Fällen, dass zu verzeichnende bzw. zufriedenstellende Lernzuwächse sowie in drei Fällen, dass eine grundsätzliche Bereitschaft im Praktikum dazuzulernen auch zum Praktikumsende nicht im erwünschten Maße feststellbar war. Mit der vorliegenden Untersuchung wird ein Wechsel der Untersuchungsstichprobe hin zu den Studierenden vorgenommen. Mit der Befragung zu deren Lernzuwächsen wurde die vorliegende Befundlage geprüft und in das Konstrukt *Berufsfeldbezogene Lernorientierung*

überführt. Die doppelte Verankerung dieses Konstrukts im Belief- wie auch im Motivationssystem eröffnet die Sicht auf Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen.

2. Lernen in Praktika: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

Schulpraktische Studien als Bestandteil universitärer Lehramtsstudiengänge stellen in Deutschland, in Europa und auch international ein zentrales Element der Lehrerbildung dar (Blömeke, 2006; Altet, 2008; Bach, 2013; Arnold, 2014; Choy, Wong, Goh & Low, 2014; Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2015; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015; Darling-Hammond, 2017), wobei die beteiligten Akteure der Wirksamkeit von Praktika eine hohe Bedeutung beimessen (Bodensohn & Schneider, 2008; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Hoppe-Graff, Schroeter & Flammeyer, 2008, S. 370–371; Hascher, 2006; Hascher, 2011). Sowohl im Rahmen von Selbst- als auch von Fremdeinschätzungen werden Lerneffekte berichtet (Hascher, Baillod & Wehr, 2004; Futter, 2017). Ein zentrales Lernsetting bildet hierbei die Unterrichtsnachbesprechung (Schüpbach, 2007). Darunter ist zu verstehen, dass der von Studierenden gezeigte Unterricht im Gesprächsformat zeitnah retrospektiv analysiert wird. Hierbei werden Planungsentscheidungen angesichts unmittelbar erlebter Praxis reflektiert. Je nach Format der Integration von Praktika in ein Gesamtkonzept der Lehrerbildung (Gröschner et al., 2015) werden diese Reflexionen von Unterricht von Praxis- und/oder Hochschullehrpersonen begleitet.

Die vorliegenden Untersuchungen zu Unterrichtsnachbesprechungen konzentrieren sich auf deren Gesprächsinhalte, Verläufe, Dauer und Qualität (Niggli, 2005; Schüpbach, 2007; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011; Kreis & Staub, 2009; 2011; Schnebel, 2011; Futter, 2017; Hartmann, Andrey & Zehntner-Müller, 2017). Analysiert wurden die thematischen Foki der Besprechungen sowie die Redeanteile der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Die Analyseergebnisse sind insgesamt weitgehend vergleichbar: Unterrichtsnachbesprechungen zeigen einen relativ einheitlichen Verlauf, werden durch die Praxislehrperson mehrheitlich direktiv gesteuert und dominiert (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008; Futter, 2017) und dauern ca. 20 Minuten (Schüpbach, 2007, S. 140 findet 18,3 Minuten; Futter, 2017, S. 188 misst 22 Minuten und 10 Sekunden). Betrachtet man die Analyse und Reflexion von Unterricht als didaktisches Setting, in dem Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden, so zeigen die vorliegenden Arbeiten, dass ko-konstruierte Besprechungsinhalte besser erinnert werden (z. B. Lügstenmann, 2004) als kommentierend eingebrachte. Das Konzept, welches auf Ko-Konstruktion setzt, ist in den USA verbreitet (Roth & Tobin, 2002) und in der Schweiz stark im Aufbau begriffen (z. B. Kreis & Staub, 2007; 2011; Beck et al., 2008; Vogt & Rogalla, 2009).

Unabhängig von der didaktischen Gestaltung der Besprechung, ob sie als retrospektive Ko-Konstruktion angelegt ist oder als erklärend-analysierende Rekonstruktion durch die Betreuungslehrperson, grundsätzlich wird dem Setting ein didaktisches Interesse unterlegt: die Unterrichtsnachbesprechung, verstanden als Lerngelegenheit, zielt

Wissens- bereiche Skriptebenen	Wissen über die Schule als Institution und Organisation	Wissen über Lernende	Wissen über das Lernen	Wissen über die Sache	Wissen über die eigene Person
Handlungsskript	<i>Handeln und Unterrichten</i> (Die Deutungen und Bewertungen werden in Handlungsskripts integriert und erweitern diese).				
Deutungsskript	<i>Deuten und Bewerten</i> (Identifizierte Merkmale werden gedeutet und bewertet; Elaboration von Schlüsselkonzepten).				
Merkmalskript	<i>Beobachten und Benennen</i> (Merkmale des Unterrichts werden beobachtet, konstatiert und benannt).				

Abb. 1: Lernen als Skriptentwicklung im Rahmen von Praktika

darauf ab, bestimmte Merkmale von gezeigtem Unterricht zu identifizieren, diese in ihrer Qualität einzuschätzen, die aus der Analyse erwachsenden Erkenntnisse in bereits vorhandene *Handlungsskripts* zu integrieren und mit vorhandenen Wissensbereichen zu verzahnen. Abb. 1 differenziert drei Skriptebenen aus. Hiermit wird in Anlehnung an die kognitionspsychologische Skripttheorie (z. B. Blömeke, Eichler & Müller, 2003) ein auf die Unterrichtsreflexion ausgelegtes kognitives Konzept vorgestellt, indem zwischen Merkmals-, Deutungs- und Handlungsskripts differenziert wird. ‚Lernen‘ im Kontext von Unterrichtsreflexionen bedeutet somit Skriptentwicklung bzw. Skriptausdifferenzierung.

Die hier vorgestellte Modellierung greift weiterhin mit der Nennung von Wissensbereichen in Anlehnung an Shulmans Strukturierungsvorschlag (1986; 1987; 2004; 2007) ein prominentes Modell zur Wissensrepräsentation auf. Ausgehend von einer Differenz zwischen Novizen und Experten (Bransford, Brown & Cocking, 2000; Krauss, 2011) gehen wir davon aus, dass Novizinnen und Novizen ein weniger umfanglicheres, ein weniger differenziertes, ein weniger vernetztes und ein weniger verstehendes Wissen (surface-level knowledge statt deep-level knowledge) im Hinblick auf Unterricht haben als schulische Expertinnen und Experten. Beobachten Novizinnen und Novizen Unterricht, dann „fließen“ die Ereignisse, weil *Merkmalskripts* noch fehlen. In Nachbesprechungen wird die Skriptblindheit auf der Merkmalsebene deutlich; rekurriert wird dann auf Skripts, die die Ablaufstruktur des Unterrichts betreffen (z. B. Lautstärke, Störungen, Maß der Planungsumsetzung).

Kann die Aufmerksamkeit hingegen vielfältig auf relevante Merkmale von Unterricht gerichtet werden (z.B. Differenzierung, Aufgabenqualität, Strukturiertheit), so geht es weiterhin darum, das oberflächenstrukturell Wahrgenommene zu deuten. Novizinnen und Novizen bauen auf dem Weg zur Expertise *Deutungsskripts* auf, die eine Mehrzahl an Deutungen zulassen und die eine Grundlage für Bewertungsprozesse bieten. Die Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung sowie Modelle der Allgemei-

nen Didaktik bieten Potenziale, um Deutungsspektren zu etablieren und zu erweitern. Schließlich bilden Merkmals- und Deutungsskripts die Voraussetzung für qualifizierte *Handlungsskripts*. Lernen auf dem Weg zur Lehrerexpertise bedeutet somit, Skripts auf den beschriebenen Ebenen zu entwickeln und sie miteinander zu verzahnen. Unterrichtsbesprechungen enthalten das Potenzial, auf den genannten Ebenen zu lernen und den jeweiligen Bezugsrahmen zu erweitern (Oosterheert & Vermunt, 2001). Die Qualität des Lernens im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen bemisst sich nach dessen Umfang, Differenziertheit sowie nach dem Maß der Integration der Ebenen (gewellte Linien). Unsere Modellierung (Abb. 1) basiert somit auf den in der Expertiseforschung herausgearbeiteten Unterschieden zwischen Novizen und Experten (Berliner, 2004), auf Konzepten zur Wissensklassifizierung (z. B. deklaratives vs. prozedurales Wissen; Andersen & Krathwohl, 2001) sowie auf der kognitionspsychologischen Skripttheorie.

Um Lernen, verstanden als Skriptentwicklungen auf und zwischen den beschriebenen Ebenen zu ermöglichen, wird mittels Analyse-, Interpretations- und Rekonstruktionsgesprächen über Unterricht eine Lehr-Lernsituation bereitgestellt. Bereits die frühen Forschungen zur Ausbildung von Expertisen in unterschiedlichen Handlungsfeldern zeigen, dass Expertinnen und Experten Muster und Merkmale komplexer Situationen erkennen, deuten und bewerten können (Bransford et al., 2000; Berliner, 2001). Zu vermuten ist, dass ein Teil dieser Muster sich um Schlüsselkonzepte zur Unterrichtsqualität firmieren (Esslinger-Hinz, 2010). Auch die Arbeit mit Fall-Vignetten (z. B. Schratz et al., 2012) zeigt, dass das Lern- und Analysepotenzial konkreter Lehr-Lernsituationen unter Einbeziehung der kognitionspsychologischen Skripttheorie (Blömeke, Eichler & Müller, 2003) eine Renaissance erlebt. Die Besonderheit der Lernsituation ‚Unterrichtsnachbesprechung‘ besteht im Unterschied zu Fallbeispielsanalysen darin, dass das Lernmedium der eigene Unterricht ist und kein fremder oder durch Filme ‚konservierter‘ Unterricht.

Das hier im Besonderen interessierende Phänomen, dass Studierende keine Lernereignisse wiedergeben, findet sich in mehreren Studien. Kreis (2012, S. 177; 202; 300) berichtet in einer gesprächsanalytischen Untersuchung von Unterrichtsbesprechungen, dass 7 von 32 Studierenden keine Lernereignisse nennen bzw. drei weitere Studierende das Nichtlernen explizit thematisieren. Weiterhin findet Kreis (2012, S. 209) mittels Extremgruppenvergleich von Studierenden (Gruppe 1 mit 8–10 beschriebenen Lernereignissen; Gruppe 2 mit 0–1 Lernereignissen), dass die Besprechungen bei der Gruppe 2 mit keinem bzw. einem sehr geringen Lernertrag durchschnittlich fünf Minuten kürzer sind als bei Gruppe 1. Zu einem ähnlichen Befund kommt Schüpbach, der die Intention von Problembeseitigungen feststellt: „Ein Problem in der Lektion ist weniger ein Anlass zum Nachdenken, sondern eher eine gesprächsweise zu behobende Panne in einer Abfolge von richtigen unterrichtlichen Verhaltensweisen“ (Schüpbach, 2007, S. 253). Futter analysiert videografierte Besprechungen, identifiziert potenzielle Lernereignisse und damit Hinweisstellen für Lernen. Auch sie findet Studierende mit nur wenigen Hinweisstellen für Lernen (Futter, 2017, S. 239). Oosterheert und Vermunt identifizieren fünf Lernorientierungen und charakterisieren eine Orientierung dadurch, dass „these student teachers are not directed to improving their performance or to de-

veloping their frame of reference on teaching and learning“ (Oosterheert & Vermunt, 2001, S. 150). Hascher (2011) beschreibt das hier thematisierte Phänomen mit der Wendung „Ich mache, also kann ich“. Schubarth, Gottmann und Krohn (2014) finden, dass Studierende ihre Unterrichtskompetenzen a priori hoch einschätzen und Bach (2013) kommt zu dem Befund, dass Praktikantinnen und Praktikanten mit hoher Selbsteinschätzung einen vergleichsweise geringeren Kompetenzzuwachs durch das Praktikum erfahren.

Untersuchungen zur Lernmotivation in Praktika kommen zu einem parallelisierbaren Befund (z. B. Meyer, 2010, S. 155–163). Lernprozesse werden durch Friktionen ausgelöst, indem gelernte Handlungsschemata nicht mehr als ziel- bzw. lösungsführend erlebt werden. Diese Befunde lassen sich in Modelle einbetten, in denen die Initiation des Lernprozesses als Irritation und Herausforderung beschrieben ist (Rigall, Wolters, Goertz, Schulte & Tarlatt, 2005, S. 22–24). Theoretisch lassen sich diese Befunde mit Ansätzen zur Regulation des Selbstbildes beschreiben. Solange Rückmeldungen durch Mitstudierende, Praxislehrpersonen oder durch die Schülerinnen und Schüler die Annahme nicht erschüttert, ‚unterrichten zu können‘, stehen die eingesetzten Handlungskonzepte nicht zur Disposition. Oosterheert und Vermunt bezeichnen diese Studierenden als „reproduction-oriented“. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie die Begrenztheit ihres Interpretationsrahmens nicht wahrnehmen (Oosterheert & Vermunt, 2001, S. 149). Ihnen ist ein Lernen im Sinne einer Skriptenerweiterung daher nur schwer möglich.

Im Zentrum dieser Untersuchung steht zum einen die Prüfung des beschriebenen randständigen Befunds, dass Lernen in Praktika bei einigen Studierenden nicht stattfindet; zum anderen wird zu prüfen sein, wie sich das Nicht-Lernen erklären lässt.

3. Abgeleitete Forschungsfragen

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der an mehreren Stellen berichteten Befundlage, dass Studierende durch Unterrichtsnachbesprechungen keine Lernereignisse verzeichnen. Weiterhin wird Expertiseentwicklung als Lernen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen theoretisch als Skriptenerweiterung gefasst. Ungeklärt ist die Frage, weshalb Lernen bei einzelnen Studierenden nicht stattfindet.

Die Befunde von fehlenden Lernereignissen durch Unterrichtsbesprechungen sind in zwei Richtungen interpretierbar: Sie könnten der mangelhaften Qualität der Betreuungssituation geschuldet sein. Allerdings zeigt die Voruntersuchung, bei der jeweils zwei Studierende dieselbe Betreuungslehrperson in der Nachbesprechung erlebten, dass die Studierenden im Hinblick auf ihren Lernzuwachs in unterschiedlichem Maße profitierten. Eine andere Interpretation fokussiert die Praktikantinnen und Praktikanten. Möglicherweise definieren sie die Unterrichtsbesprechungen nicht als Lernsituation. Wir interessieren uns in dieser Untersuchung dafür, die zweitgenannte Begründung näher zu untersuchen und fragen danach, wie Novizinnen und Novizen die Unterrichtsbesprechungssituation definieren bzw. welche Funktion(en) sie ihr zuschreiben. Wir knüpfen damit an zieltheoretische Überlegungen an (Locke & Latham, 2002; Nitsche,

Dickhäuser, Dresel & Dickhäuser, 2008) und nehmen mehrperspektivische Situationsdefinitionen auf. Damit sind folgende Forschungsfragen leitend:

- 1) Lassen sich Studierende identifizieren, die Lernereignisse berichten bzw. die keine Lernereignisse berichten?
- 2) Welche Erwartungen an die Funktion der Unterrichtsnachbesprechung knüpfen die Studierenden mit bzw. ohne berichtete Lernereignisse an die Unterrichtsnachbesprechung?

4. Methode

4.1 Design

Mit Lehramtsstudierenden an zwei Pädagogischen Hochschulen, die im Rahmen ihres Praktikums eigenständig unterrichteten und diesen Unterricht wöchentlich mit Expertenlehrpersonen analysierten und reflektierten, wurden nach Abschluss des Praktikums teilstandardisierte Interviews geführt. Bei den wöchentlichen Unterrichtsreflexionen war die jeweilige Betreuungslehrperson der Schule anwesend, mit denen die Praktikantinnen und Praktikanten kontinuierlich in ihrem Praktikum zusammenarbeiten sowie ein Hochschullehrer bzw. eine Hochschullehrerin.

Um das sozial erwünschte Antwortverhalten niedrig zu halten, wurden die Interviews von Studierenden im höheren Fachsemester geführt (5. bis 7. Semester). Die Interviewerinnen und Interviewer erhielten im Vorfeld ein Training zur Interviewführung über $6 \times 1,5$ Stunden, in denen der Interviewleitfaden vorgestellt, Texte zur Interviewführung erarbeitet und Probeinterviews geführt wurden.

4.2 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basiert auf Interviews mit 24 Lehramtsstudierenden (hälftig Grundschule, Sekundarstufe I) an zwei Pädagogischen Hochschulen, die ein Semesterpraktikum absolviert hatten. Befragt wurden 18 Studentinnen und 6 Studenten im Alter zwischen 20 und 34 Jahren ($M = 23,8$). Die Auswahl der Stichprobe war zufällig; die Teilnahme war freiwillig; wobei alle angefragten Studierenden bereit waren, das Interview zu führen.

4.3 Erhebungsinstrument, Datenerhebung und Analyseprozess

Der Interviewleitfaden (Abb. 2) wurde im Rahmen von Probeinterviews zunächst geprüft und überarbeitet. Um konkrete Beschreibungen zu erhalten, wurde die letzte Unterrichtsbesprechung, die die Befragten erinnerten, thematisiert. Sie bildete den Aus-

gangspunkt für Beschreibungen zum Lernprozess durch Unterrichtsbesprechungen insgesamt, weil beispielhaft aus der Sicht der Befragten Ereignisse aus anderen Besprechungssituationen berichtet wurden. Weiterhin wurde, um die Fokussierung auf die Unterrichtsbesprechungssituation zu erreichen und um für Ergänzungen offen zu sein, mit thematischen Impulsen gearbeitet. Die Befragten erhielten neben den mündlich formulierten Fragen optische Anker in Form von Bildsymbolen, die die Frageintention unterstrichen. Die Visualisierung zielte darauf ab, die Interviewten auch bei längerem Nachdenken sowie umfänglicheren Erläuterungen anzuhalten, den Fokus bei der Fragestellung zu behalten. Der grundsätzliche Symbolcharakter der optischen Vorlagen wurde mit Studierenden im Vorfeld diskursiv geprüft und führte zur Wahl schlichter schwarz-weiß-Skizzen gleicher Größe, die auf die thematisierte Sache verweisen (z. B. Rucksack als Symbol für den Lernzuwachs: „Das habe ich mitgenommen“).

Die durch MAXQDA (VERBI 2014) gestützte inhaltsanalytische Auswertung orientierte sich zunächst an der durch bereits vorliegende Forschungsergebnisse geleiteten Fallidentifikation, bei der Beschreibungen von Ereignissen mit und ohne Lernzuwächse als Kategorien zugrunde gelegt wurden.

In einem folgenden abduktiven Analyseschritt wurden weitere, differente Funktionszuschreibungen an das Praktikum identifiziert und Typen generiert. Die gefundene Mehrdimensionalität bezieht sich auf Sinndefinitionen bzw. Bedeutungszuschreibungen der Unterrichtsbesprechung. Die erste Falleinordnung erfolgte zunächst durch die Verfasserinnen. Auf der Grundlage der gefundenen Typen wurde schließlich das Konstrukt ‚Berufsfeldbezogene Lernorientierung‘ generiert (vgl. Tab. 4). Das Vorgehen, bezogen auf die Typenbildung, ist abduktiv (Kelle & Kluge, 2010, S. 25–27; Reichertz, 2013; Kuckartz, 2016).

In einem weiteren Schritt wurde auf der Grundlage des gefundenen Konstrukts im Rahmen eines Interpretationsmonitorings von mindestens zwei Auswertungspersonen eine Replikation der Fallanalysen durch Tandems diskursiv und unabhängig von den Verfasserinnen vorgenommen. Die Auswertungspersonen wurden zuvor mit der zugrunde gelegten Typik vertraut gemacht.

Die Übereinstimmung in den Fallzuordnungen lag zunächst bei 83 %. Eine nochmalige diskursive Analyse der in Frage stehenden Fallzuordnungen ergab, dass zwei weitere Personen eindeutig zugeordnet werden konnten, sodass eine Übereinstimmung von

Instruktion: Es geht in dieser Befragung um das Thema: „Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen“. Alle Angaben, die du machst, werden vertraulich behandelt. Namen und Orte werden anonymisiert. Bitte versuche, dich an deine letzte Unterrichtsnachbesprechung zu erinnern.

- 1) Was ist passiert? Wie war der Ablauf? (Optischer Anker: Zeitleiste)
- 2) Was habe ich gedacht? Wie habe ich mich gefühlt? (Optischer Anker: Herz)
- 3) Was war hilfreich? Was war weniger hilfreich? (Optischer Anker: Smiley lachend, traurig)
- 4) Was nehme ich mit? (Optischer Anker: Rucksack)

Abb. 2: Interviewleitfaden

91,6% erreicht wurde; in zwei Fällen war eine Zuordnung aufgrund der Qualität der Interviewführung nicht eindeutig möglich; diese beiden Interviews wiesen entscheidende Leerstellen auf.

5. Ergebnisse

5.1 Fallanalyse

Es wurden sowohl Studierende identifiziert, die Lernereignisse berichten, als auch Studierende, die keine Lernereignisse berichten. Die vorliegende Befundlage wurde somit bestätigt.

Die Analyse führte zu einem dreidimensionalen Merkmalsraum, in dem folgende Zielorientierungen gefunden wurden: (1) Das Ziel, das Praktikum zu bestehen (Q). (2) Das Ziel, dazuzulernen (L). (3) Das Ziel, die Berufswahlentscheidung zu bestätigen (B). Daraus ergeben sich theoretisch mehrere Kombinationsmöglichkeiten (Q, L, B, QL, QB, BL, QBL). Die in den Interviews gefundenen Fälle sind im Folgenden näher beschrieben, mit Ankerbeispielen versehen, zu Typen verdichtet und charakterisiert (Kelle & Kluge, 2010).

Qualifikationsnachweis ohne Lernfunktion (Typus Q und QB)

Zieltheoretisch betrachtet generieren Ziele nur dann eine Motivation, wenn die Akteure eine Diskrepanz zwischen dem Ziel und ihrem Ist-Stand feststellen. Novizen, die bei einer Selbstbeschreibung zu dem Ergebnis kommen, dass Ist- und Soll-Zustand in Deckung sind, bringen keine Motivation zu lernen mit: Ein vermeintlich erreichtes Ziel braucht nicht mehr mit Anstrengung verfolgt zu werden. Dasselbe gilt für die Rückversicherung im Hinblick auf die Berufswahl. Hier könnte allenfalls eine erreichte Gewissheit erschüttert werden. Für Studierende, die dem Typus Q zugeordnet werden, verbleibt allein das Ziel, das Praktikum bestehen zu wollen. Sie sehen das Praktikum als Passage, die durchlaufen werden muss, um eine Bescheinigung für ein bestandenes Praktikum zu erhalten. Operationalisierungen in Tabelle 1 kennzeichnen den Typus Q.

Studierende des Typus Q wünschen sich eine Bestätigung ihrer vorhandenen Kompetenz. Diese Selbsteinschätzung führt dazu, dass ein neues Denken des Unterrichts abgelehnt wird. Unterricht kann dann nur punktuell de- bzw. rekonstruiert werden, da weitergehende Revisionsüberlegungen als kompetenzrelativierend eingestuft werden. Akzeptierte Rekonstruktionen folgen dem Prinzip ‚cut and paste‘ – eine Rückmeldung führt zu einer punktuellen Veränderung des Unterrichts. Der Typus Q wurde in 4 Fällen gefunden (Tab. 4); nicht gefunden wurde der Typus Qualifikationsnachweis und Berufswahlentscheidung (QB).

Operationalisierung 1: Keine oder marginale Lernereignisse werden berichtet.

Ankerbeispiel:

„Ja, da wusste man, wenn eine unangebrachte Kritik gekommen ist, (...) nachdem man die Schule verlassen hat, sagt man dann: ‚Ja, da hat er wieder (...) einen Quatsch von sich gegeben.‘ (...) Es war jetzt nicht so, dass sich in dem Praktikum durch seine Kritik irgendwie ein komplett neuer, großer Horizont vor mir aufgetan hätte oder dass ich irgendeinen Erkenntnisgewinn hatte, sondern es waren halt so Einzelheiten, wo ich halt irgendetwas nicht wusste.“ (Interview 13/Passagen 41 und 87)

Operationalisierung 2: Bemühen, ein positives Fremdbild abzugeben. Dies geschieht durch Anpassungsleistungen.

Ankerbeispiel:

I: „Aber es kam dann nicht von euch Studenten zum Ausdruck ihm gegenüber, dass es euch genervt hat.“
P: „Wenig. Wenig. Weil es ja darum ging, dass man sein Praktikum besteht.“ (13/65–67)

Operationalisierung 3: Keine oder kurze Nachbesprechungen sind erwünscht.

Ankerbeispiel:

„Er hat halt teilweise auf irgendwelchen Kleinigkeiten, die in keinem Verhältnis stehen zu den Möglichkeiten, die ein Student hat, wenn er eine Stunde unterrichten soll, ist er teilweise darauf eingestiegen (...) teilweise, wenn er Sachen lang ausgeführt hat, das hat genervt.“ (13/22a; 42b)

Operationalisierung 4: Abwehr von Rückmeldungen, die Dekonstruktionen erfordern.

Ankerbeispiel:

P: „(...) Aber ich weiß nicht mehr ganz genau, woran sie sich aufgehängt hat, aber irgendwas hat ihr wieder nicht, irgendeine Kleinigkeit hat ihr wieder nicht gepasst und die wurde dann geäußert. Und das hat mich nicht weitergebracht (...).“
I: „Weißt du denn noch konkret, wie du dich gefühlt hast in der Situation?“
P: „Ich habe mich geärgert. (...) Weil es auch jede Woche dasselbe ist und nach dem ganzen Positiven, was sie auch gesagt hatte und dass sie dann wieder das Haar in der Suppe finden wollte und gefunden hat und das ärgert mich.“ (4/36–38;48)

Operationalisierung 5: Professionelle Kompetenz wird als vorhanden angenommen; Selbstbild als Experte/Expertin.

Ankerbeispiel:

„Aus der (...) Nachbesprechung nehme ich ja ein positives Gefühl mit, weil die Nachbesprechung positiv war, aber ja, es bringt mich insofern nicht unbedingt weiter oder voran, weil es einfach nichts wirklich zu verändern gibt an dieser letzten Stunde (...).“ (4/52; 101)

Tab. 1: Der Typus Q: Operationalisierungen mit Ankerbeispielen

Qualifikationsnachweis mit Lernfunktion (Typus QL und QLB)

Befragte, die sich den Fällen QL und QLB zuordnen lassen, geben Kompetenzzuwächse als Zielperspektiven an. Für sie ist ihr Professionalisierungsprozess von zentraler Bedeutung. Die Zuordnung dieser Fälle erfolgte auf der Grundlage der Operationalisierungen in Tabelle 2.

Studierende mit hoher Lernorientierung weisen ein hohes Maß an Motivation auf, ihre selbstbezogenen Kognitionen in der Auseinandersetzung mit Ereignissen in der Schulpraxis sowie aufgrund von Rückmeldungen von Expertinnen und Experten zu reflektieren und zu erweitern. Lernorientierung setzt somit voraus, dass Kompetenzzuwächse als Zielperspektive erlebt werden. Der Typus QL war mit 14 Fällen am häufigsten vertreten. Der Typus QLB wurde in 4 Fällen identifiziert. Insgesamt ließ sich somit in 18 von 22 Fällen eine Lernorientierung identifizieren (Tab. 4).

Operationalisierung 1: Lernen wird als Zielperspektive benannt.

Ankerbeispiel A:

„Lob finde ich persönlich nie sonderlich hilfreich. Ich bin eher der Fall, der kritisiert werden möchte, weil an Kritik kannst du wachsen, kannst du was verändern. Dadurch, dass ich eben sehr wenig Kritik bekommen habe, denke ich natürlich, ich habe alles richtig gemacht. Und da das mein zweiter Unterricht [mit Betreuungslernperson] erst war, den ich gehalten habe, denke ich nicht, dass da alles perfekt gelaufen ist. So. Deswegen habe ich mir erhofft, dass eben mehr Kritik kommt (...).“ (7/17)

Ankerbeispiel B:

„Ich habe ja gewusst, dass es da noch Vieles gibt, was man verbessern kann, (...) weil ich ja weiß, dass ich da noch kein professionelles Auftreten habe, also ich bin dann ja froh über konstruktive Kritik.“ (14/34)

Operationalisierung 2: Inhalte des Gelernten werden benannt.

Ankerbeispiel:

„Ein Verbesserungsvorschlag war zum Beispiel, die Kinder emotional mehr anzusprechen und eben darauf zu achten, dass es kleine Kinder sind und in der ersten Klasse und dass man da eben nicht so auf der formalen Ebene bleiben sollte.“ (14/22a)

Operationalisierung 3: Intensive und lange Besprechungen sind erwünscht.

Ankerbeispiel:

„Es gibt immer ganz viele verschiedene Möglichkeiten, es anders zu machen und das war dann (...) auch schon hilfreich zu wissen, (...) warum das so, wie wir es eben gemacht haben, nicht gut war. (...) also ich konnte das nachvollziehen. Hilfreich war, die Verbesserungsvorschläge so an einem großen Thema aufzuhängen, also so, dass sich praktisch die Lehrerin einen großen Aspekt rausgesucht hat, wo sie dachte, (...) das hätte man grundsätzlich noch anders machen können und dass sie das dann eher im Detail besprochen hat.“ (14/32; 36)

Tab. 2: Der Typus L: Operationalisierungen mit Ankerbeispielen

Berufswahlentscheidung (Typus QLB)

Einige Befragte benennen die Absicherung ihrer Berufswahlentscheidung als Funktion des Praktikums. Diese Zuordnung wurde unter den in Tabelle 3 dokumentierten Bedingungen vorgenommen.

Das Merkmal (B) ist nicht alleine, sondern nur in Kombination mit den Funktionszuschreibungen ‚Lernen‘ und ‚Qualifikationsnachweis‘ als Typus QLB identifizierbar. Er wurde in vier Fällen gefunden (Tab. 4).

Operationalisierung 1: Die Bestätigung der Berufswahlentscheidung wird als Praktikumsfunktion benannt.

Ankerbeispiel A:

„Weil ich finde, dass man halt während der ganzen Pädagogikseminare schon so dasitzt und denkt, (...) für was brauche ich das oder was hat das überhaupt mit der Schule zu tun beziehungsweise mit meinem Unterricht später mal? Da fehlt mir halt einfach oft der Alltagsbezug und ich war (...) echt oft verunsichert, ob ich mir das nicht alles nur schönereedet habe und Lehramt vielleicht doch nicht das Richtige für mich ist. Und ich finde, da hat mir das Praktikum halt einfach geholfen, um wieder einen Bezug dazu zu bekommen und mir zu zeigen, dass ich hier richtig bin.“ (3/34)

Ankerbeispiel B:

„Und da war es wirklich die Bestätigung, dass man eben Lehrer werden kann oder soll, auch, dass man weitermachen soll. (...) und da hat man sich ziemlich gut gefühlt und sich auch gedacht, ja, dass man gut betreut ist. (...) Ich habe mitgenommen, dass ich bestätigt bin in meinem Ziel, Lehrer zu werden. Also, dass ich das auf jeden Fall durchziehe, dass ich ins Referendariat gehe und dass ich Lehrer werden will und auch sein kann.“ (20/14a; 16a; 109)

Tab. 3: Der Typus B: Operationalisierungen mit Ankerbeispielen

Typik	Interview-Nr.	N
<i>Typus Q</i> Qualifikationsnachweis	4, 6, 13, 24	4
<i>Typus QB</i> Qualifikationsnachweis & Berufswahlentscheidung	–	0
<i>Typus QL</i> Qualifikationsnachweis & Lernen	2, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23	14
<i>Typus QLB</i> Qualifikationsnachweis & Lernen & Berufswahlentscheidung	3, 9, 12, 21	4
<i>Nicht zuzuordnen</i>	1, 20	2

Tab. 4: Zuordnung der gefundenen Fälle

5.2 Zusammenfassende Darstellung: Typik und Fallzuordnung

Alle Befragten geben an, das Praktikum bestehen und den Qualifikationsnachweis erhalten zu wollen. Etwa ein Fünftel sieht eine Funktion des Praktikums auch darin, die Berufswahlentscheidung zu überprüfen. 18 Personen geben an, im Praktikum lernen zu wollen (Typus QL und QLB). Dies ist bei 4 Personen nicht der Fall. Sie berichten über das gesamte Praktikum hinweg keine Lernzuwächse und zeigen kein Interesse an Rückmeldungen, die eine Revision ihrer Planungen erfordert. Tabelle 4 zeigt die Typik mit der Zahl der jeweils gefundenen Fälle.

5.3 Das Konstrukt Berufsfeldbezogene Lernorientierung

Die Interviewanalysen zeigen, dass Differenzen in der Bedeutung und Nutzung des Praktikums als Lernfeld bestehen. Sie bestätigen, dass sich Studierende im Praktikum hinsichtlich des Merkmals ‚Lernorientierung‘, unterscheiden. Tabelle 5 fasst die in den Interviews gefundenen Merkmale zusammen und differenziert zwischen einer hohen und einer niedrigen berufsbezogenen Lernorientierung.

Auf der Grundlage der Interviewanalysen (Tab. 1–3) nehmen wir folgende Konstruktdefinition vor: Die *Berufsfeldbezogene Lernorientierung* bezeichnet die Zielorientierung, in Praktika Lerneffekte zu generieren. Sie beinhaltet, dass das Praktikum (ggf. neben anderen Zielzuschreibungen) als Lernsituation definiert wird, die auf die Ausbildung und Weiterentwicklung unterrichtlicher Kompetenzen zielt und durch die ein Zuwachs im Kompetenzerleben erwartet wird.

- Personen mit einer hohen Lernorientierung definieren das Praktikum als Lernort. Sie sind in der Lage, Lernprozesse zu beschreiben und sind an kritischen Rückmeldungen interessiert. Sie nehmen Anregungen auf und betrachten ihre Professionalisierung als Prozess.

Hohe Lernorientierung	Niedrige Lernorientierung
• Lernereignisse werden berichtet	• Keine oder marginale Lernereignisse werden berichtet
• Professionalisierung als Zielperspektive	• Professionalisierung bildet keine Zielperspektive
• Selbstbild als Novize/Novizin	• Selbstbild als Experte/Expertin
• Kompetenzerwerb wird als Prozess gesehen	• Professionelle Kompetenz wird als Zustand gesehen
• Bereitschaft, den Unterricht neu zu denken	• Keine Bereitschaft, den Unterricht neu zu denken; „Cut-and-paste-Korrekturen“
• Hohes Interesse an Rückmeldungen aller Art	• Abwehr von Rückmeldungen, die Dekonstruktionen erfordern
• Intensive und längere Nachbesprechungen sind erwünscht	• Keine oder kurze Nachbesprechungen sind erwünscht
• Aufgaben, die zur Professionalisierung beitragen (z. B. Reflexionsaufgaben), werden angenommen	• Bemühen, ein positives Fremdbild abzugeben, was durch Anpassungsleistungen geschieht

Tab. 5: Merkmale hoher bzw. niedriger berufsfeldbezogener Lernorientierung

- Personen mit niedriger Lernorientierung definieren das Praktikum als Bewährungs-ort. Sie sind nicht in der Lage, Lernprozesse zu beschreiben und sind an kritischen Rückmeldungen wenig interessiert. Ihren Unterricht passen sie den Wünschen von Betreuungslehrpersonen an, um das Bestehen des Praktikums abzusichern. Sie nehmen Anregungen nicht oder eingeschränkt auf und sind nicht oder nur punktuell bereit, ihre Unterrichtsplanungen zu überarbeiten. Sie betrachten ihre Professionalisierung als erreichten Zustand.

Weiterhin rechnen wir die Lernorientierung sowohl zum Belief- als auch zum Motivationssystem der Person. Diese doppelte Verankerung liegt nahe, weil wir einen Zusammenhang annehmen zwischen der Überzeugung, im schulpraktischen Bereich Lernnotwendigkeiten zu erkennen (Selbstbild) und der Motivation (Deci & Ryan, 1993). Abb. 3 skizziert den Zusammenhang zwischen den Belief- und Motivationssystemen für das Lernen.

Zur Bedeutung der motivationalen Voraussetzungen sowie von Beliefs (Reusser, Pauli & Elmer, 2011) existiert eine eindeutige Befundlage: Sie haben Einfluss auf das Lehrerhandeln sowie auf Schülerleistungen. Beliefsysteme sind durchgängig als wenig flexibel beschrieben; insbesondere kulturtheoretische Ansätze heben sehr deutlich die Beliefsysteme als strukturstabilisierende Rahmenbedingungen hervor (Reckwitz, 2006; Esslinger-Hinz, 2019). Wir wählen für das hier gefundene Konstrukt den Terminus ‚Orientierung‘, um zu markieren, dass es um kontextbezogene Vorstellungen geht, über deren Stabilität im Sinne von ‚Einstellung‘ bzw. Beliefsystem wir aufgrund der vorliegenden Untersuchung keine Aussagen machen können. Bislang ist ungeklärt, inwiefern die berufsfeldbezogene Lernorientierung durch Praktika entwickelt werden kann.

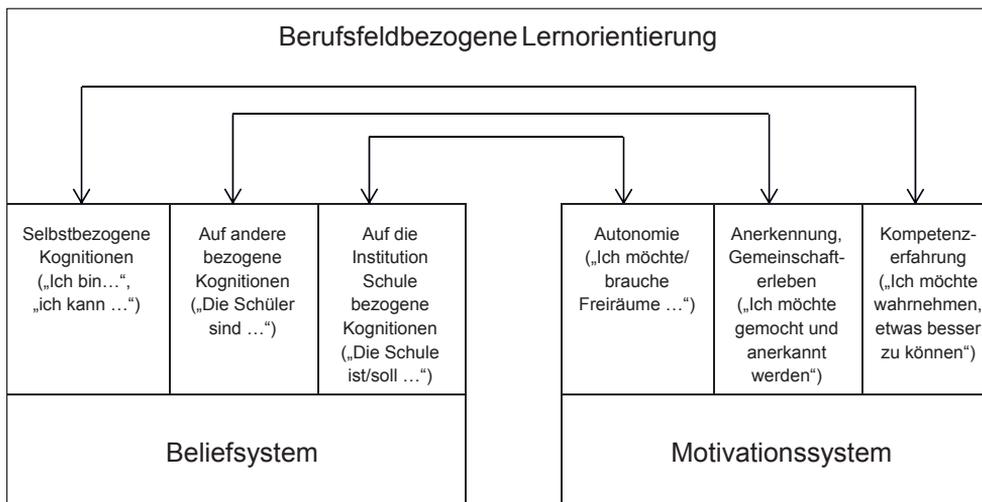


Abb. 3: Systemelemente des Lernens im Rahmen von Praktika

6. Diskussion

Die gefundenen Fälle stehen in Passung zu den eingangs berichteten Befunden. Die dort festgestellte, eher eingeschränkte Reflexionsfähigkeit im Praktikum (Wyss, 2004, 2013) wird durch die vorliegenden Ergebnisse erklärbar: Studierende, die den Fokus auf das Bestehen des Praktikums legen und von einem Expertise-Selbstbild ausgehen, haben keine Motivation, Lernprozesse im Praktikum anzustreben. Das Ergebnis von Bach (2013), wonach Studierende mit hoher Selbsteinschätzung zu Praktikumsbeginn schwächere Entwicklungsverläufe zeigen als andere, kann entsprechend des hier entwickelten Konstrukts vorsichtig und unter Berücksichtigung der geringen Fallzahl ($N = 24$) dahingehend interpretiert werden, dass Studierende mit geringer berufsfeldbezogener Lernorientierung erfasst wurden. Dass der Typus QB nicht gefunden wurde, lässt sich dahingehend erklären, dass Studierende, die keinen Entwicklungsbedarf in ihrer Professionalität sehen, bereits entschieden haben, vermeintlich ‚gute‘ Lehrpersonen zu sein. Ihre geringe berufsfeldbezogene Lernorientierung korrespondiert mit einer gefällten Berufswahlentscheidung. Wir vermuten, dass die Situationsdefinition von Praktikantinnen und Praktikanten mit geringer berufsfeldbezogener Lernorientierung eine Variable darstellt, welche die schwach ausfallenden Ergebnisse zu den Effekten von Unterrichtsnachbesprechungen (z. B. Kreis & Staub, 2011) moderiert.

Die Untersuchung lässt keine Aussagen darüber zu, ob und in welchem Maße dennoch bei Personen mit geringer berufsfeldbezogenen Lernorientierung Lernprozesse stattgefunden haben. Festgehalten werden kann nur, dass diese Personen keine Lernereignisse berichten. In einer Anschlussuntersuchung wäre daher zu klären, inwieweit die berufsfeldbezogene Lernorientierung Auswirkungen auf das Lernen im Praktikum hat und inwiefern nicht Berichtetes bzw. Berichtbares tatsächlich als Lernereignis nicht

vorhanden ist. Die Ablehnung von De- und Rekonstruktionsprozessen weist allerdings in diese Richtung. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der untersuchten Fälle (18 von 22) Lernerfahrungen berichtet bzw. dass im Hinblick auf das hier entwickelte Konstrukt eine berufsfeldbezogene Lernorientierung festzustellen ist.

6.1 Konsequenzen für das didaktische Setting im Praktikum

Wie und ob die berufsfeldbezogene Lernorientierung didaktisch und methodisch geweckt und unterstützt werden kann, ist ein Forschungsdesiderat. Elemente dieser Grundlegung könnten die Themen ‚Fehlerfreundlichkeit‘, ‚Lernen als Prozess‘, ‚Coaching- und Mentorenrolle‘ sein, aber auch die zu entwickelnden Skriptebenen (Abb. 1). Aufgabenformate wie Portfolio oder Lerntagebücher, die den Prozess als Maßstab wahrnehmbar machen, unterstützen den Blick auf das Lernen als Prozess. Die Lernorientierung ist insbesondere im Zusammenhang mit der Ko-Konstruktion von Unterricht zu sehen (Lügstenmann, 2004; Kreis & Staub, 2007; 2011; Beck et al., 2008; Vogt & Rogalla, 2009), denn Praktikantinnen und Praktikanten, die ausschließlich auf die Bewährung im Praktikum zielen, dürften mit Ko-Konstruktionen schwer zurecht kommen, bei denen ihr Unterricht de- bzw. rekonstruiert wird. Damit unterscheidet sich das Lernen im Praktikum von der Logik der Prüfung bzw. von summativen Testsituationen, die Studierenden aus Schul- und Studienzusammenhängen vertraut sind und die sie womöglich in die Praxissituation hinein fortschreiben. In der Konsequenz müsste sich – korrespondierend zur Hochschuldidaktik – eine Praktikumsdidaktik ausbilden, die das Lehren und Lernen in Praxiszusammenhängen fokussiert (Denner, 2016, S. 267–270) und die dazu beiträgt, dass sich Praxislehrpersonen dem Lernen bzw. den Belief- und Motivationssystemen Studierender zuwenden. Eine ko-konstruierte Situationsdefinition zu Beginn eines Praktikums wäre somit von zentraler Bedeutung. Diese Situationsdefinition müsste das Praktikum als Lernort begreifbar machen, trotz und neben den Spannungsverhältnissen zur ‚Gatekeeperfunktion‘ von Praxislehrpersonen (Lin Goodwin & Oyler, 2008), die auch Reusser und Fraefel (2017, S. 15) als Problemfeld beschreiben. Daneben wäre die Vorbesprechung des Unterrichts in den Blick zu nehmen bzw. die Bedeutung ko-konstruierter Planungsüberlegungen für die Identifikation und Förderung der studentischen Lernbereitschaft (Staub et al., 2014). Die grundsätzliche Forderung, den Diskursen über Unterricht nicht spontan freien Lauf zu lassen, sondern Lernprozesse gezielt, auch theorie- und forschungsbasiert anzubahnen (von Felten, 2004), wird durch die vorliegende Untersuchung gestützt. Schließlich könnte die Bedeutung der Lernorientierung als ein Merkmal von Expertise auch in den Kriterien der Gutachten zum Praktikum Berücksichtigung finden.

6.2 *Forschungsdiesiderate, methodische Präzisierungen und Weiterentwicklung*

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind nicht geeignet, um Ausprägungen detaillierter zu beschreiben. Hierzu ist ein differenziertes Messinstrument notwendig, das repräsentativ angelegt ist. Ein Testinstrument in Form eines Fragebogens erscheint uns sinnvoll, um die Ausprägungsstärken *Berufsfeldbezogener Lernorientierung* abbilden zu können. Ein Anteil zwischen 10 und 20% von Lehramtsstudierenden mit geringer berufsfeldbezogener Lernorientierung bildet einen vermuteten quantitativen Rahmen, der sich mit der Zahl berichteter Fälle in der vorliegenden sowie mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen deckt (Kreis, 2012; Futter, 2017). Die vorliegenden Interviews zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der Situationsdefinition und der Betreuungsqualität anzunehmen ist, eine systematische Untersuchung dieses Zusammenhangs ist in einer Anschlussuntersuchung vorzunehmen. Um den Einfluss anderer Variablen (z. B. Erinnerungsvermögen, neue Ereignisse, Reflexionen mit anderen) niedrig zu halten bzw. besser kontrollieren zu können, wäre eine Befragung unmittelbar im Anschluss an die Nachbesprechung sowie eine mit zeitlichem Abstand vorzusehen. Weiterhin ist die Bedeutung ko-konstruktiven Lernens für die Lernbereitschaft sowohl hinsichtlich der Unterrichtsnachbesprechung wie auch bei der Unterrichtsvorbesprechung näher zu untersuchen.

Es ist anzunehmen, dass Personen mit niedriger berufsfeldbezogener Lernorientierung den aktuellen gesellschaftlichen Erfordernissen eines lebenslangen Lernens sowie den Forderungen eines zeitgemäßen Bildungs- und Erziehungsauftrags kaum entsprechen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft, 2000; Hof & Rosenberg, 2017). Vor diesem Hintergrund erscheint den Autorinnen die Weiterentwicklung und Schärfung des hier entwickelten Konstrukts sinnvoll. Hierbei ist auch eine Abgrenzung zu Persönlichkeitseigenschaften (z. B. ‚Kritikfähigkeit‘) dahingehend zu prüfen, ob Personen mit hoher Kritikfähigkeit zu identifizieren sind, die dennoch eine geringe berufsfeldbezogene Lernorientierung zeigen. Im Rahmen weiterführender Untersuchungen ist anzustreben, den Zusammenhang zwischen berufsfeldbezogener Lernorientierung und beruflicher Kompetenzerweiterung zu messen. Die vorliegenden Ergebnisse sind auch hier zwar eindeutig, aber grobmaschig. In einer Folgeuntersuchung wäre zu prüfen, ob sich das beschriebene Konstrukt als Prädiktor für gelingende Lernprozesse im Praktikum eignet; grundsätzlich markiert die Befundlage (z. B. Ambrosetti, 2010), dass bei startenden sowie fortgeschrittenen Studierenden in Praktika Skriptentwicklungen stattfinden.

Auch wäre das hier vorgestellte Konstrukt von dem der Leistungsorientierung (Schuler & Prochaska, 2001) abzugrenzen und deren Verhältnis zu bestimmen. Anzunehmen ist einerseits, dass Personen mit niedriger berufsfeldbezogener Lernorientierung dennoch eine hohe Leistungsorientierung zeigen; insbesondere dann, wenn sie das Praktikum als Bewältigungssituation definieren (Dickhäuser, Butler & Tönjes, 2007; Nitsche et al., 2008). Andererseits kann von einem Zusammenhang zwischen einer hohen Lernorientierung und einer hohen Leistungsorientierung ausgegangen werden. Diese Zu-

sammenhänge sind auf Schülerebene gut untersucht (z. B. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000) und sind auch bei Referendarinnen und Referendaren gefunden worden (Dickhäuser et al., 2007). Angehende Lehrpersonen verfügen über viele Lernerfahrungen und müssen, um die Qualifikationsvoraussetzungen für ein Lehramtsstudium erhalten zu haben, ihre Leistungsorientierung aktualisieren können. Wir interessieren uns hier für ein spezifisches Setting, in dem eine allgemeine Leistungsorientierung nicht hinreichend ist, um Professionalisierungsprozesse anzubahnen. Um diese Zusammenhänge zu prüfen, wären Skalen zur ‚Leistungsorientierung‘ (z. B. des LMI von Schuler & Prochaska, 2001) in weitere Untersuchungen aufzunehmen.

Einschränkend zur vorliegenden Untersuchung ist noch anzumerken, dass es zwar gelungen ist, durch die studentischen Interviewpartner das sozial erwünschte Antwortverhalten niedrig zu halten, dennoch ist festzustellen, dass sich trotz intensiver Schulung Differenzen in der Kompetenz der Interviewführung zeigten.

Was die Zahl der ermittelten Fälle des Typus Q betrifft, ist festzustellen: Selbst wenn für die Zahl der Nichtlernenden in Praktika ein Deckeneffekt ursächlich wäre und tatsächlich Studierende durch das Praktikum und seine Herausforderungen unterfordert wären (VanLehn, Siler, Murray, Yamauchi & Baggett, 2003), finden sich in den Aussagen der Studierenden, die keine Lernereignisse berichten, deutliche Hinweise dahingehend, dass Lern- und Reflexionsangebote abgelehnt oder marginalisiert werden.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend kann auf der Grundlage der vorliegenden Analyseergebnisse angenommen werden, dass Studierende dem Praktikum unterschiedliche Funktionen zuschreiben. Hierbei wurde das Konstrukt der berufsfeldbezogenen Lernorientierung entwickelt. Fallunterschiede bezogen auf die berufsfeldbezogene Lernorientierung konnten festgestellt werden. Die aktuelle Betonung der lebensspannenübergreifenden Bedeutung von Lehrerbildung (Prenzel, Reiss & Seidel, 2011, S. 48) bzw. ein auf Entwicklung angelegtes Verständnis von Professionalität (Leutwyler & Ettin, 2008) wäre demnach nicht generell vorauszusetzen, sondern bleibt durch die berufsfeldbezogene Lernorientierung der Akteure begrenzt. Darüber hinaus entsteht hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsauftrags von Schule und Unterricht ein eigenes Spannungsverhältnis, denn die Lernorientierung soll dort lebenslang bei Schülerinnen und Schülern angebahnt werden. Hier deutet sich eine weitere Forschungsperspektive an, denn die Annahme, dass ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Lernorientierung der Lehrenden und der der Schülerinnen und Schüler besteht (ähnlich Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele, 2010), liegt nahe. Auch diesen Zusammenhang gilt es in zukünftigen Forschungen in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Altet, M. (2008). Universitäre Lehrerausbildung in Frankreich. Kompetenzentwicklung in den IUFM. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8(3), 30–38.
- Ambrosetti, A. (2010). Mentoring and Learning to Teach: What do pre-service teachers expect to learn from their mentor teachers? *The International Journal of Learning*, 17(9), 117–132.
- Andersen, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63–86). Münster u. a.: Waxmann.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Roggalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning About and Learning from Expert Teachers. *The International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science Technology & Society*, 25(3), 1–13.
- Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103–121.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerausbildung im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 393–416.
- Bodensohn, R., & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds.) (2000). *How People Learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Low, E. L. (2014). Practicum Experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472–482.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a Two-dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education Around the World: What can we learn from international practice? *European Journal of Teaching Education*, 40(3), 291–309.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Denner, L. (2014). Schulpraktische Studien unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration – ausgewählte Ergebnisse der ÜschSL-Studie. In R. Bolle (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf?* (S. 85–154). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Denner, L. (2016). Übergänge in das schulpraxisbezogene Lernen – inklusiv? Wahrnehmungen und Strategien von Studierenden mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache und ihren Betreuenden. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 252–275). Baltmannsweiler: Schneider.

- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann – Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 120–126.
- Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. (2019). *Kultursensible Didaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2015). *Der Lehrerberuf in Europa: Praxis, Wahrnehmungen und politische Maßnahmen*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and Long-term Consequences of Achievement Goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316–330.
- Hartmann, W., Andrey, S., & Zehntner-Müller, F. (2017). Lernen im prozessualen Unterrichtsdialog. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(2), 223–243.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung* 11(3), 8–16.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J., & Bergen, T. C. M. (2008). Mapping Mentor Teachers' Roles in Mentoring Dialogues. *Educational Research Review*, 3(2), 169–186.
- Hof, C., & Rosenberg, H. (2017). *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Hoppe-Graff, S., Schroeter, R., & Flammeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? *Empirische Pädagogik*, 22(3), 353–381.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Lightvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihre Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf. [22.05.2019].
- Krauss, S. (2011). Das Expertenparadigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flaggmeyer & M. Rotermond (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerbildung*. (S. 95–114). Leipzig: Universitätsverlag.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Ansatz zur kooperativen und fachspezifischen Unterrichtsentwicklung im Kollegium. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzworfbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 26–39). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–83.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on Teaching Practicum – A systematic review. *European Journal of Teaching Education*, 38(3), 392–407.
- Leutwyler, B., & Ettl, E. (2008). Standards in der Weiterbildung – Perspektiven eines integralen Steuerungskonzepts. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26(1), 11–22.
- Lin Goodwin, A., & Oyler, C. (2008). Teacher Educators as Gatekeepers. Deciding who is ready to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. Demers, K. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (468–489, 3rd ed.). New York: Routledge.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Lügstenmann, G. (2004). *Unterrichtsnachbesprechungen: Inwiefern ermöglichen sie ko-konstruktives Lernen?* Universität Zürich: unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Pädagogisches Institut.
- Meyer, B. E. (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Dickhäuser, A. (2008). Berufliche Zielorientierung bei (angehenden) Lehrern: Überlegungen zum Konzept der Lehrermotivation. *Seminar*, 14(4), 133–142.
- Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual Differences in Learning to Teach: Relating, cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11(2), 133–156.
- Prenzel, M., Reiss, K., & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. In *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 22(43), 47–56.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Göttingen: Velbrück Wissenschaft.
- Reichert, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' Goal Orientations for Teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30–46.

- Reusser, K., Pauli, C., & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel, U. & S. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Rigall, J., Wolters, G., Goertz, H., Schulte, K., & Tarlatt, A. (2005). *Change Management für Konzerne. Komplexe Unternehmensstrukturen erfolgreich verändern*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Roth, W.-M., & Tobin, K. (2002). *At the Elbow of Another: Learning to teach by coteaching*. New York: Lang.
- Schnebel, S. (2011). Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 98–110.
- Schratz, M., Schwarz, J.F., Westfall-Greiter, T., Meyer-Drawe, K., Rumpf, H., Tomlinson, C.A., & Rose, M. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster u. a.: Waxmann.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Manual*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (2007). Response to Comments: Practical wisdom in the service of professional practice. *Educational Researcher*, 36(9), 560–563.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. Lesson conferences as learning opportunities in internships. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster u. a.: Waxmann.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. (2003). Why Do Only Some Events Cause Learning During Human Tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3), 209–249.
- VERBI Software (2014). MAXQDA 11. *Software für qualitative Datenanalyse*. Sozialforschung. GmbH. Berlin: Deutschland.
- Vogt, F., & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051–1060.
- von Felten, R. (2004). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Zürich: Selbstverlag.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Abstract: The aim of this study is to identify and understand pre-service teachers' professional learning orientation. Data were collected through semi-structured interviews, with a total of 24 pre-service teachers from two universities. Data analysis using type-forming qualitative content analysis has been applied. As a result, two different orientations have been found: Respondents with a Low Learning-Orientation regard professional expertise as a fixed trait, classify their own expertise as high, report little or no learning through mentoring, and they only sporadically permit modifications. Respondents with a High Learning-Orientation regard their own expertise as a developmental process. They are interested in examining their own teaching and in redesigning their lesson plans. Consequences for further research and practical needs in teacher education are presented.

Keywords: Pre-service Teacher, Mentor-Mentee Dialogues, Learning Orientation, Professionalisation, Practical Training in School Settings

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Ilona Esslinger-Hinz, Pädagogische Hochschule Heidelberg/University of Education,
Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg, Deutschland
E-Mail: esslinger@ph-heidelberg.de

apl. Prof. Dr. Liselotte Denner, Pädagogische Hochschule Karlsruhe/University of Education,
Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Deutschland
E-Mail: denner@ph-karlsruhe.de