

ANNA-MARIA KAMIN

Zwischen Konsistenz und Korrektur - Lehrdispositionen von Lehrenden aus den Kulturwissenschaften

Zusammenfassung

Der Beitrag eröffnet einen Einblick in die Lehre einer ausgewählten kulturwissenschaftlichen Disziplin, in der Lehrende aus unterschiedlichen Fachrichtungen unterrichten. Die Autorin geht der Frage nach, inwiefern Lehrerfahrungen Hochschullehrender aus der eigenen Studienzeit, Lehrerfahrungen als Lehrende sowie hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen die Durchführung von Lehrveranstaltungen nachhaltig prägen. Es werden Methoden, Praktiken, Organisationsformen, aber auch Vorlieben, Einstellungen und Haltungen zur Hochschullehre untersucht. Diese Attribute werden unter dem Konstrukt „Lehrdisposition“ (Egger 2012; Dinsleder 2012) gefasst. Nach einem kurzen Einblick über den Forschungsstand wird das Erkenntnisinteresse präzisiert sowie der empirische Zugang in Erhebung und Auswertung vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der Illustration von vier Falldarstellungen. Abschließend erfolgen Konklusion und Abstraktion der Ergebnisse sowie der Hinweis auf Limitationen und Forschungsdesiderate. Die explorative Studie zeigt, dass Lehre in hohem Maß durch die Fachkultur der Disziplin und individuelle Erfahrungen bestimmt wird; darüber hinaus können hochschuldidaktische Weiterbildungen vor allem für Novizen Quellen der Inspiration darstellen.

1 Begriffsbestimmung

Hinsichtlich der konzeptionellen und begrifflichen Fassung dessen, was Lehrende über Lehre denken, sowie der Haltungen und Einstellungen zur Lehre besteht, keine Einigkeit. Hier herrscht nach Ansicht von Caroline Trautwein eine babylonische Begriffsverwirrung und unsaubere Konzeptionalisierung (ebd. 2013, S. 2). Die Autorin versucht, die Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen und zu charakterisieren und ordnet Begriffe wie Lehrhandeln, Lehrkonzeption, Lehransätze bzw. Approaches of Teaching in eine konzeptuale Landkarte ein (ebd., S. 11). Weitere alternative Termini werden von Busch-Karrenberg et al. mit Grundhaltungen zur Lehre, Lehrorientierungen, -auffassungen, -überzeugungen sowie -einstellungen aufgeworfen (ebd. 2013, S. 60; siehe auch Trautwein 2013, S. 8). Der Begriff der Lehrdisposition findet sich hier nicht, wird jedoch im vorliegenden Beitrag aufgegriffen, da neben Einstellungen und Haltungen auch die Prozessperspektive im Hinblick auf die Veränderung von Lehrpraxis berücksichtigt werden soll. Im vorliegenden Beitrag werden Lehrdispositionen in Anlehnung an Dinsleder im Sinne von „[...] spezifische(n), habituell(en) und biographisch fundierte(n) Einstellungen und Haltungen zur Lehre - entstanden überwiegend ohne Begleitung eines pädagogischen (Aus-)

Bildungsprogramms“ (Dinsleder 2012, S. 102) verstanden. In den nachfolgenden Abschnitten wird die Bedeutung von nachhaltigen Lehrdispositionen für die Lehrpraxis herausgearbeitet.

2 Hintergrund und Erkenntnisinteresse

Gegenstand des Arbeitsvertrags für wissenschaftliche Qualifikationsstellen sind oftmals Lehrverpflichtungen, die sich - je nach Beschäftigungsumfang - auf zwei bis vier Semesterstundenwochen belaufen. Darüber hinaus existieren in der Hochschullandschaft auch Beschäftigungsverhältnisse, in denen das Lehrdeputat bis zu 16 Semesterstunden umfasst. In der Folge werden, im Gegensatz zum Schuldienst, in vielen Bereichen der Universität bereits Studienabgänger ohne entsprechende Erfahrungen und oftmals ohne Begleitung durch berufserfahrene Kollegen mit der Hochschullehre betraut. Studierende und Dozierende unterscheiden sich also nur hinsichtlich des akademischen Grades (vgl. Tremp 2012, S. 15). „Die Universität ist damit auch eine der seltenen Bildungseinrichtungen, welche den eigenen Nachwuchs vollständig selber qualifiziert“ (ebd., S. 16). Die Kolleginnen und Kollegen sind bereits mit Beginn ihres Beschäftigungsverhältnisses, oftmals direkt im Anschluss an den Studienabschluss gefordert, eigene Lehrveranstaltungen anzubieten. Grundlage für die Konzeption der Veranstaltungen sind infolgedessen in erster Linie ihre subjektiven Erfahrungen aus der Studienzeit. Es gibt Bestrebungen, diesem Missstand entgegenzuwirken, indem beispielsweise laut Beschluss des Bayerischen Landtages aus dem Jahr 2003 die Teilnahme an hochschuldidaktischen Fort- und Weiterbildungen sowohl für Nachwuchswissenschaftler/innen als auch Professoren/innen verpflichtend ist (vgl. Dany 2007, S. 63, 207). Ebenso sind die Anforderungen an Dozierende von Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz konkreter gefasst: Hier ist neben dem Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fach eine hochschuldidaktische Qualifikation und in der Regel ein Lehrdiplom sowie Unterrichtserfahrung erforderlich (vgl. Tremp 2012, S. 19). Auch der Deutsche Wissenschaftsrat gibt Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium und fordert den Nachweis von Lehrkompetenzen sowie entsprechende Weiterbildungen (vgl. ebd. S. 20). Solche Weiterbildungsprogramme werden auch an der Universität Paderborn in Form des Zertifikatsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule der Hochschuldidaktik an Universtäten in Nordrhein-Westfalen“¹ angeboten. Obwohl dieses Angebot inzwischen dort und an vielen anderen Universitäten und Hochschulen vor allem von Nachwuchswissenschaftler/innen wahrgenommen wird (vgl. Urban, Al-Kabbani & Schaper 2012), kann nicht davon ausgegangen wer-

1 Das von der Universität Paderborn angebotene Weiterbildungsprogramm orientiert sich an nationalen und internationalen Standards für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkompetenz. Die berufsbegleitende Weiterbildung umfasst insgesamt drei Module und schließt mit einem überregional anerkannten Zertifikat ab (vgl. <http://www.uni-paderborn.de/universitaet/bildungsinnovationen/zertifikatsprogramm>).

den, dass zukünftig ein Großteil der Lehrenden an Hochschulen an solchen Qualifizierungsprogrammen teilnehmen wird.²

Es stellt sich also die Frage, im Hinblick auf welche Aspekte Lehrende ihre Lehrveranstaltungen konzipieren, welche Einstellungen dominieren und welche Performanz diese für die Lehrpraxis haben. Vereinfacht ausgedrückt könnte man auch fragen: Warum lehren Lehrende so, wie sie es tun? Es ist zu vermuten, dass die subjektiven Lehrerfahrungen, die Hochschullehrende während ihrer Studienzeit gemacht haben, ihre Lehre nachhaltig prägen. Dies können sowohl positive als auch negative Erfahrungen sein. So könnte vorgelebte Lehre in Form von Lehrvorbildern z.B. durch den Doktorvater/die Doktormutter einen Einfluss haben. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass die zunehmende Lehrerfahrung, die Lehrende im Laufe ihrer Lehrtätigkeit erwerben, ihre Lehrpraxis beeinflusst. Zudem ist von Interesse, inwiefern hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen, sofern sie belegt werden, die Konzeption von Lehrveranstaltungen nachhaltig prägen.

Im konkreten Fall lässt sich das Erkenntnisinteresse aus drei unterschiedlichen Perspektiven ableiten. Zunächst ist aus Sicht der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn von Interesse, wie Lehre von den dort Lehrenden praktiziert wird. Studierende aus den unterschiedlichen Studienfächern werden mit unterschiedlichen Lehrkulturen konfrontiert.

Darüber hinaus ist für die beteiligten Akteure aus der Disziplin der Hochschuldidaktik von Interesse, wie das angebotene Qualifizierungsprogramm wirkt. Weiterhin ist die vorliegende Studie nach dem Postulat des „Scholarship of teaching and learning“ (SoTL, vgl. z.B. Mc Kinney 2010) konzipiert. Damit wird auch ein persönliches Erkenntnisinteresse der Autorin sichtbar. Hintergrund ist, dass die Autorin im Laufe ihrer eigenen Lehrtätigkeit und durch den diskursiven Austausch im Kollegenkreis sehr unterschiedliche Lehrdispositionen wahrgenommen hat. Eine systematische Analyse birgt insofern die Chance, eigene Praktiken zu überdenken und Lehrentwicklungsprozesse anzustoßen.

3 Stand der Forschung

Bislang sind nur wenige empirische Ergebnisse zur Entwicklung von Lehrdispositionen vorhanden, sodass von einem Forschungsdesiderat ausgegangen werden kann. „Es ist weitgehend ungeklärt, wie Hochschullehrende, die im deutschsprachigen Raum überwiegend auch in der Forschung tätig sind, Lehrdispositionen und ein professionelles Selbstverständnis als Lehrende [...] aufbauen“ (Dinsleder 2012, S. 101).

² Exemplarisch können einige Zahlen der Stabsstelle für Bildungsinnovationen der Universität Paderborn herangezogen werden: Seit dem WS09/10 sind dort insgesamt 114 Teilnehmer/innen mit dem Grundlagenworkshop Lehren und Lernen des Zertifikatsprogramms „Professionelle Lehrkompetenz“ eingestiegen. Insgesamt waren 317 Teilnahmen im WS12/13 und SS13 zu verzeichnen. Zahlen, die im Vergleich zu der Gesamtzahl der Mitarbeiter/innen im wissenschaftlichen Bereich, zwar als ermutigend, aber dennoch als relativ gering einzustufen ist.

Erste Erkenntnisse liefert ein österreichweit angelegtes Bildungsforschungsprojekt über biographische Lehrdispositionen (Dinsleder 2012; Egger 2012). Dinsleder führt problemzentrierte Interviews mit Lehrenden und weist nach, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin - ihren Erkenntnisgrundlagen, Gegenständen und Methoden - sich als bedeutendster Faktor für die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen und Lehrdispositionen zeigt (vgl. Dinsleder 2012, S. 120).

Des Weiteren weist Egger (2012) auf die Konsistenz von Lehrdispositionen hin (vgl. ebd., S. 32). Er fokussiert in seiner Studie auf Sozialisationsbedingungen und die Fachkultur der Fächer. Insgesamt hängt die Entwicklung des Lehrhabitus nach seiner Erkenntnis stark von den jeweiligen strukturellen Bedingungen ab (vgl. ebd., S. 41).

Weiterhin wird die Entwicklung von Lehrkompetenz häufig eng mit der Entwicklung von Wissenschaftskompetenz gesehen. Dies gilt zwar vor allem für die Naturwissenschaften, da in diesen Disziplinen das Fachwissen und weniger die didaktische Aufbereitung im Vordergrund steht. Im Kontrast dazu stehen in den Geistes- und Sozialwissenschaften auch methodische Aspekte im Fokus (vgl. Egger 2012, S. 35). Die Entwicklung einer biographischen Lehrdisposition orientiert sich nach der Untersuchung von Egger daher daran, welches Bewusstsein für die Lehre im Umfeld existiert (ebd., S. 41f.).

An der TU Braunschweig führten Hochschuldidaktiker eine Interviewstudie mit Lehrenden, die über unterschiedliche Lehrerfahrungen verfügen, zu Grundhaltungen zur Lehre durch. Ergänzend wurde den Probanden ein Selbstreflexionsangebot in Form eines Lehrportfolios zur Verfügung gestellt. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Form eines Abgleichs mit den „sieben Grundsätzen guter Praxis in der Hochschullehre“ (Winteler 2007, S. 165). Es zeigten sich neben einer Reihe von Übereinstimmungen aber auch Diskrepanzen sowie ergänzende Kriterien zum Vergleichsmodell von Winteler (Busch-Karrenberg et al. 2013, S. 62f.). Die Studie gibt allerdings lediglich Hinweise über das, was Lehrende unter ‚guter Lehre‘ verstehen, Hinweise auf Dispositionen sind hier nicht erkennbar.

Eine ergänzende Perspektive im Hinblick auf die Einstellungen zur Lehre wird in jüngster Zeit unter dem Schlagwort „Shift from Teaching to Learning“ (Szczyrba & Wild 2004; Fendler/Gläser-Zikuda 2013) diskutiert. Darunter wird die veränderte Sicht des Lehrens aus der Perspektive des Lernens im Sinne eines Paradigmenwechsels verstanden. Hierzu wurde eine quantitativ angelegte Studie mit 81 Lehrenden der Universität Jena im Alter von 23 bis 67 Jahren durchgeführt, welche den Einfluss der Lehrerfahrung auf eine Lehre im Sinne des ‚Shift from teaching to learning‘ untersucht. Die Studie geht der Frage nach, welche Zusammenhänge sich zwischen der Lehrerfahrung und relevanten Aspekten des ‚shifts vom teaching to learning‘ ergeben und inwiefern sich Novizen und erfahrene Lehrende in Bezug auf ihre Lehransätze, Lernstrategien und ihre Selbstwirksamkeit unterscheiden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass bei erfahrenen Lehrenden eine höhere

Selbstwirksamkeit und ein ausgeprägteres lehrerzentriertes Lehrkonzept vorliegen (vgl. Fendler/Gläser-Zikuda 2013, S. 23f.)

Zusammenfassend scheinen sich demnach vor allem die Fachkultur und die beruflichen Sozialisationsbedingungen auf die Entwicklung von Lehrdispositionen auszuwirken. Darüber hinaus gibt es Hinweise auf Konsistenzen bei der Entwicklung eben dieser Lehrdispositionen. Ebenso scheinen sich die Lehrpraxen von Novizen und erfahrenen Lehrenden im Hinblick auf die Studierendenorientierung zu unterscheiden. Diese Ergebnisse gilt es für die vorliegende Untersuchung zu berücksichtigen. Weiterhin ist von Interesse, in welcher Form sich hochschuldidaktische Weiterbildungen auf die Lehrpraxis auswirken.

4 Forschungsdesign

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurde ein qualitativer Zugang gewählt. Als Erhebungsform diente ein Leitfadeninterview. „Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002, S. 66). Die Befragten erhalten durch Leitfragen ohne Antwortvorgaben die Gelegenheit, frei zu formulieren und dabei diejenigen Aspekte zu benennen, die ihnen bedeutsam erscheinen (vgl. Lamnek 2005, S. 346). Zur Annäherung an die Forschungsfrage wurden insgesamt vier Lehrende aus einem kulturwissenschaftlichen Lehrgebiet befragt. Es handelt sich um eine Schnittstellendisziplin, was bedeutet, dass die Lehre von Lehrenden praktiziert wird, die im Hinblick auf ihre akademische Erstausbildung aus zwei unterschiedlichen (kulturwissenschaftlichen) Disziplinen stammen und insofern differente Lehrerfahrungen gemacht haben. Konstrastierungsdimensionen sind neben dem Studienfach das Geschlecht, das Alter, die Lehrerfahrung, das Lehrfach sowie Teilnahme an hochschuldidaktischen Zertifizierungsprogrammen.

Der Leitfaden enthielt insgesamt fünf Fragenkomplexe. Jedem Fragenkomplex war eine erzählgenerierende Eingangsfrage vorangestellt. Die formulierten Nachfragekategorien ermöglichten die Lenkung auf relevante, noch nicht explizierte Themenkomplexe. Ebenso dienten diese während des Interviews als eine ‚Gedankenstütze‘ und vermieden ein Stocken des Erzählflusses (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009, S. 100).

Die Leitfragen behandelten folgende Themen:

- Lehrerfahrungen als Lernende während des Studiums
- Erstes Lehrerlebnis
- Konzeption der eigenen Lehre (von der Themenfindung bis zur Durchführung der einzelnen Sitzungen)
- Erlebte Unterstützung
- Einschätzungen, ggf. Erfahrungen zum hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramm

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe eines Vergleichs in Form einer Fallbeschreibung in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2003). Es werden kontrastive Verläufe aufgezeigt, sowie Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Eine solch detaillierte und komplexe Darstellung des Einzelfalls weist enge Bezüge zur Biographieforschung auf. Diese bietet nach Marotzki die Chance, Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung sowie Prozesse der Erzeugung von Selbst- und Fremdbildern als entscheidende Faktoren für die Konstitution von Biographien herauszuarbeiten (vgl. ebd. 2000, S. 177). Die Fallbeschreibungen ermöglichen darüber hinaus, Gemeinsamkeiten und Kontraste zu identifizieren und Hinweise auf mögliche Generalisierungsdimensionen zu erhalten (vgl. Rosenthal 2008, S. 197). Im nachfolgenden Kapitel erfolgt eine komparative Analyse aller Fälle, in welcher Gemeinsamkeiten und Kontraste in einer pointierten Zusammenfassung noch einmal aufgegriffen und mit bereits vorhandenen empirischen Ergebnissen verknüpft werden.

5 Ergebnisdarstellung

In den nachfolgenden Abschnitten werden die vier interviewten Personen in Form von Falldarstellungen vorgestellt (Bohnsack 2003, S.139f.). Alle Texte folgen einer gleichbleibenden Gliederung. Zunächst wird die Person in Form einer beruflichen Kurzbiographie vorgestellt. Anschließend orientiert sich die Darstellung an der Themenfolge des Leitfadens: Zunächst berichten die Probanden von ihren Erfahrungen als Lehrende im Studium, anschließend schildern sie ihr erstes Lehrerlebnis und berichten über Planung und Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen, über ihre Zufriedenheit, Methoden, Unterstützungen, die sie erhielten, sowie über Entwicklungsoptionen. Abschließend wird das Thema hochschuldidaktische Weiterbildung aufgegriffen.

5.1 Thomas Heimann³: „... aber ich bin immer noch in Gedanken dabei, was würde mir gefallen, was würde mich interessieren.“

Thomas Heimann hat vor wenigen Monaten sein 1. Staatsexamen für das Lehramt Gymnasium abgelegt. Im Anschluss daran trat er eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn an. Erfahrungen in der universitären Lehre konnte Herr Heimann bereits als Tutor sowie während seiner Tätigkeit als studentischer Mitarbeiter sammeln. Aktuell läuft seine erste Lehrveranstaltung, die er zusammen mit einer Kollegin im Lehrtandem durchführt.

Aufgrund des kurzen Zeitabstandes sind seine Erinnerungen an seine Lehrerfahrungen als Studierender noch sehr lebendig. Besonders gefallen haben Herrn Heimann die Seminare, die er im Bereich Erziehungswissenschaften belegt hat: „*man konnte diskutieren, hat dem Dozenten zugehört*“. Darüber hinaus spielten bei der Auswahl

³ Bei den Namen der Befragten handelt es sich in allen Fällen um von der Autorin festgelegte Pseudonyme.

der von ihm besuchten Lehrveranstaltungen die Dozenten eine besondere Rolle: *„Ich bin vor allem gerne in die Kurse von A, B und C gegangen, weil die es geschafft haben, auch Inhalte, die komplexer waren, so rüber zu bringen, dass der Anwendungsbezug da war“*. Diese Attribute sind es auch, die Herr Heimann in seiner eigenen Veranstaltung umzusetzen versucht: *„was mir wichtig ist: Praxis reinbringen, Theorie reinbringen“*. Ferner spielen auch Beziehungsaspekte wie ein persönliches Verhältnis der Lehrperson zu den Studierenden eine Rolle, Herr Heimann erinnert sich: *„A kannte Studies mit Namen“*.

Herrn Heimanns erstes Lehrerlebnis als Lehrender an der Universität liegt erst wenige Wochen zurück, woraufhin er resümiert: *„beim ersten Mal gingen mir die Knochen, die Stimme war dann auch nicht gerade so fest“*. Inzwischen hat sich dies jedoch gelegt. Herr Heimann fühlt sich nun viel sicherer. Dennoch bestehen immer noch Unsicherheiten, die sich vor allem auf die Beteiligung der Studierenden bezieht: *„Was macht man, wenn sie sich nicht melden?“* In solchen Situationen verspürt Thomas Heimann Unsicherheiten. Auch hier hat er im Laufe des Semesters bereits Strategien angewendet, um die Beteiligung anzuregen: *„Ich habe auch schon gesagt ‚dazu müssen sie ne Meinung haben, melden Sie sich bitte!‘“* Eine Strategie, mit der er einer Nichtbeteiligung begegnet, ist darüber hinaus zu warten *„wenn sich niemand meldet, auch wenn es unangenehm ist“*. Ebenso macht sich Thomas Heimann intensive Gedanken, um die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden anzuregen. Handlungsleitend sind dabei seine eigenen Studienerfahrungen, die er reflektiert: *„Was hat mir gefallen als Student?“* Dementsprechend empathisch reagiert er auch bei mangelnder Beteiligung. Solche Situationen resümiert er: *„Ich habe mich als Student auch nicht immer gemeldet, auch wenn ich es hätte können“*. Zusammenfassend kommt er zu der Erkenntnis: *„Ich denke, der Rollenwechsel hat stattgefunden, aber ich bin immer noch in Gedanken dabei, was würde mir gefallen, was würde mich interessieren“*.

Thematisch geht es in Thomas Heimanns erster Lehrveranstaltung um ein Gebiet, welches er bereits in seiner Examensarbeit bearbeitet hat. Eine pragmatische Lösung, da er bereits mit der Literatur vertraut ist und so *„der Stress wegfällt, sich ein Thema neu erarbeiten zu müssen“*. Die Organisation der einzelnen Sitzungen verläuft nach folgendem Schema: Die erste Hälfte wird durch den Dozenten gestaltet, während in der zweiten Hälfte die Studierenden durch Referate und Hospitationsberichte das Seminar mitgestalten. Herr Heimann wendet demnach ein Konglomerat an Methoden an: Neben Vorträgen sind das Diskussionen, Gestaltung von Plakaten, Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, etwa nach der Methode ‚Think-Pair-Share‘⁴. Darüber hinaus ist eine Talkshow oder Podiumsdiskussion zur diskursiven Betrachtung der Seminarthemen geplant. Weiterhin setzt er zur didaktischen Anreicherung diverse Medien ein. Das sind neben Präsentationen auch Podcasts oder Videos. Keinesfalls möchte Thomas Heimann die gesamte Sitzung lediglich durch

⁴ Bei der Methode handelt es sich um eine drei- oder vierschrittige kooperative Lernform (vgl. <http://www.kooperatives-lernen.de>).

Referate der Studierenden gestalten. Für die Zukunft ist es sein Wunsch, alternative Formen der Textarbeit auszuprobieren. Ferner ist es sein Bestreben, die Teilnehmerfluktuation während des Semesters gering zu halten. Sein Bemühen ist das „*Cashen von Teilnehmern*“, und zwar auf freiwilliger Basis: „*dass sie gerne kommen*“, und nicht durch organisatorische Zwänge wie eine im Seminar geführte Teilnehmerliste.

Insgesamt ist Herr Heimann aber „*soweit ganz zufrieden*“ mit seinem ersten Seminar. Positives Feedback erhielt er bereits von einigen Studierenden während einer Praxiserkundung. Er fühlt sich auch durch seine Kollegin aus dem Lehrtandem gut unterstützt, da er durch sie gute Anregungen erhält. „*Unterstützung tut gut, wenn man nicht weiter weiß oder den roten Faden verloren hat*“. Darüber hinaus benötigt er keine weitere Unterstützung. Wichtiger ist es ihm, zunehmend eigene Erfahrungen zu sammeln: „*Ich habe schon angefangen, Routine zu entwickeln.*“

Herr Heimann plant bislang nicht, am hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramm teilzunehmen, da er durch sein Studium profunde methodische und didaktische Kenntnisse erworben hat.

Zusammenfassend lässt sich herausarbeiten, dass Thomas Heimann eine stark methodisch-didaktisch angeleitete Lehre praktiziert, deren Fokus auf den Rückbezug in die pädagogische Praxis gerichtet ist. In seiner Lehrpraxis fungieren Dozenten aus der Studienzeit als Vorbilder; ebenso ist eine sehr starke Studierendenorientierung und Einnahme der studentischen Perspektive festzustellen.

5.2 Jessica Eilert: „... Mir war relativ klar, dass ich auch ein Schreibdidaktikseminar machen wollte, weil das eben auf meinen eigenen positiven Lehrerfahrungen beruhte.“

Jessica Eilert konnte erste Lehrerfahrungen während ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft im Anschluss an ihr Studium sammeln. Vor einigen Monaten konnte ihr Beschäftigungsverhältnis in eine Wissenschaftliche Mitarbeiterstelle umgewandelt werden, sodass sie aktuell mit zwei Seminaren im Lehrangebot der Kulturwissenschaften vertreten ist. Gegenwärtig nimmt sie am Modul I „*Professionelle Lehrkompetenz*“ der hochschuldidaktischen Weiterbildung teil.

Frau Eilert besuchte im Studium hauptsächlich Veranstaltungen in Seminarform. Ihre Lehrerfahrungen als Studierende resümierend konstatiert sie: „*fand ich vom didaktischen Potenzial nicht so toll, wir haben normalerweise Texte gelesen und haben wir dann besprochen, und das war dann einfach langweilig, wenn einen nicht gerade das Thema gefesselt hat*“. Eine Ausnahme bildet ein schreibdidaktisches Seminar, welches sie im zweiten Semester belegt hat. In diesem war Aufgabe, einen Zeitungsartikel zu schreiben, in dem die erlernten Inhalte aufgearbeitet werden mussten: „*das fand ich damals ziemlich gut*“. Ihr gefiel an diesem Konzept der hohe Grad an Selbstorganisation sowie die weitgehend ohne Vorgaben gestaltete Vorgehensweise. Zudem entsprach die Seminarstruktur ihrer Vorliebe zum

Schreiben. Eine Abneigung empfand Frau Eilert gegenüber Seminaren, die durch Referate der Kommilitonen dominiert waren, da diese ihrer Ansicht nach oftmals eine schlechte Qualität aufwiesen.

In ihrem ersten Semester als eigenverantwortlich Lehrende bietet Jessica Eilert ebenfalls ein schreibdidaktisches Seminar an, welches inhaltlich eng an das Thema ihrer Dissertation angelehnt ist. Im Vorfeld der Planung erläutert sie: *„Mir war relativ klar, dass ich auch ein Schreibdidaktikseminar machen wollte, weil das eben auf meinen eigenen positiven Lehrerfahrungen beruhte“*. Zur Umsetzung legte sie sich zunächst ein grobes Gerüst zur Seminarstruktur zurecht. Grundlegende Überlegungen dabei waren, welche Texte sich für das Seminar in Bezug auf Länge, Verständlichkeit und als rote Faden als praktikabel erweisen und wie die Gestaltung der Schreibübungen erfolgen könnte. Zur Vorbereitung hat sie *„vorher noch einen schreibdidaktischen Workshop besucht“*, um Hilfestellung zur Konzeption zu erhalten und die Expertise der Mitarbeiter aus der entsprechenden Fachstelle zu nutzen. Die Studierenden in Frau Eilerts Seminar müssen, ebenso wie sie es im Studium selbst erlebt hat, am Ende jeder Seminarstunde Schreibaufgaben - in Form eines Zeitungsartikels - erledigen; ergänzend ist bis zum Semesterende ein Gesamtportfolio zu erstellen.

Insgesamt ist Jessica Eilert entgegen ihren Befürchtungen im Vorfeld mit dem Verlauf des Seminars zufrieden: *„Die Leute arbeiten im Seminar, es finden Diskussionen statt, es läuft, es läuft besser als ich erwartet hätte“*. Die Zufriedenheit mit dem Seminarverlauf stellt sich bei Frau Eilert vor allem im Hinblick auf die Lehrveranstaltungen ein, die sie bisher als Tutorin mitbegleitet hat. Im Gegensatz zu diesen Veranstaltungen, konstatiert sie, *„bin ich ganz glücklich über meine Studenten, dass es so gut klappt, dass sie so gut mitarbeiten“*. Dennoch bestehen auch bei ihr Unsicherheiten: *„Was ich merke ist, was ich nie gedacht hätte am Anfang, ich dachte immer, ich hätte das vor Augen, wie ein Student denkt und macht und tut, dass ich auch jetzt so kurz nach meinem Studium den Blick nicht mehr dafür habe, was ich voraussetze, was für Vorwissen da ist, was sie können und was sie nicht können“*. Damit meint Frau Eilert grundlegende Fähigkeiten wie Textverständnis und Lesekompetenz.

Entwicklungsmöglichkeiten sieht sie insbesondere in Bezug auf ihr Zeitmanagement: *„Ich muss selber noch lernen, mich bei der Unterrichtsvorbereitung zurückzufahren, ich bereite das sehr akribisch vor und brauche viel Zeit dafür.“* Ihr Ziel ist, diese Zeit für die zukünftigen Seminare zu reduzieren.

Unterstützung im Vorfeld erhielt Frau Eilert von Kollegen, die sie bei der Textauswahl oder der Anwendung von Methoden beraten haben. Mit ihrer Vorgesetzten traf sie folgende Abmachung *„Sie erwartet, dass ich meine Seminare eigenständig mache, sie hält sich aus meine Lehre raus“*. Diese Vorgehensweise empfand Frau Eilert sehr motivierend, da ihr dadurch Freiheit in der Gestaltung gegeben wurde und sie den Mut hatte, ihre Ideen umzusetzen. Zudem empfand sie es als einen Ver-

trauensvorschuss, *„es allein zu schaffen; das hat mein Selbstbewusstsein gestärkt“*.

Jessica Eilert gefällt die Teilnahme am hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramm sehr gut. Besonders profitiert sie, wenn ihr eine Vielzahl an Lehr- und Lernmethoden präsentiert wird. Problematisch im Hinblick auf das Qualifizierungsprogramm sieht sie den erforderlichen hohen Zeitaufwand, zumal sie aktuell zugleich an einem E-Tutorenprogramm teilnimmt. Zudem sind einige Workshops zu schnell belegt oder fallen aus, manchmal existiert kein passendes Angebot für das Modul, sodass unter Zeitdruck kaum Auswahl besteht. Sehr gut gefallen Frau Eilert hingegen die Dozenten aus dem Qualifizierungsprogramm: *„die kriegen das gut vermittelt“*. Dementsprechend kann Frau Eilert viele Dinge aus der Weiterbildung in ihrer Lehre konkret umsetzen. So stellt sie im Vorfeld der Seminarvorbereitungen Überlegungen an, welche Methode geeignet sein könnte, um ihre Themen aufzuarbeiten. Resümierend kommt Frau Eilert zu der Erkenntnis: *„Ich glaube dadurch, dass die Weiterbildung parallel mit meinem Einstieg in die Lehre war, hat es die Lehre stark beeinflusst, ich hatte davor von pädagogischen Sachen keine Ahnung, weil ich kein Pädagogikstudium habe. Ich hätte sonst einfach aus dem Bauchgefühl heraus unterrichtet oder ich hätte mich einfach an dem orientiert, was ich im Studium gut fand und was ich nicht gut fand“*. Stattdessen fanden Aspekte wie Formulierung von Lernzielen, die Orientierung am Modulhandbuch oder die Anwendung von aktivierenden Methoden Eingang in die Planung, die Frau Eilert ohne die entsprechende Weiterbildung keinesfalls berücksichtigt hätte.

Konkludierend ist festzuhalten, dass auch bei Jessica Eilert ein nachhaltiges Vorbild aus Studienzeit handlungsleitend ist. Sie nutzt nicht nur das als positiv erlebte Schreibseminar als Vorbild, sondern vermeidet auch gezielt Lehrpraktiken, die sie selbst als schlecht empfunden hat. Es gelingt ihr aber vortrefflich, die Lehrkonzeption, die sie selbst als lernförderlich erlebt hat, auszudifferenzieren. Insgesamt kann ihre Veranstaltung als ein Hybrid aus angeleiteter und selbstgesteuerter Lehre bezeichnet werden. Der hochschuldidaktischen Weiterbildung, so die Vermutung, kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu.

5.3 Bettina Müller: „... natürlich habe ich immer Reader-Diskussionsseminar gemacht, von Anfang an“

Bettina Müller ist eine erfahrene Lehrende, die in den vergangenen fünf Jahren etwa 12 Lehrveranstaltungen in Seminarform eigenständig durchführte. Vor kurzem konnte sie ihre Dissertation erfolgreich abschließen. In den vergangenen Jahren nahm sie an einigen hochschuldidaktischen Veranstaltungen aus dem Basis- und Erweiterungsmodul des hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogramms teil.

Frau Müller verfügt über den gleichen Studienabschluss wie Frau Eilert und kann dementsprechend aus ihrer Studienzeit auf ähnliche Lehrerfahrung zurückblicken. Auch bei ihr ist eine Abneigung gegen Referateseminare vorhanden. Im Kontrast zu Frau Eilert bewertet sie hingegen die im Fach geläufige Seminarform mit intensiver

Textarbeit different: *„Das Beste was ich so aus meinen Studiererlebnissen mitnehmen konnte, sind einfach, ja Reader-Diskussionsseminare“*. Für diese Organisationsform ist kennzeichnend, dass zu Beginn des Semesters eine Textsammlung zum Seminarthema in Form eines Readers von den Studierenden käuflich zu erwerben ist.⁵ Die Texte müssen in der Regel zur Vorbereitung auf jede Sitzung von den Studierenden gelesen werden, in der Seminarstunde findet dann die Diskussion statt. Diese Form der Seminararbeit betrachtet Bettina Müller für ihr Studium als besonders lernförderlich. Ein erster Gewinn ergab sich im Vorfeld der Seminarstunde durch das Textstudium: *„und das Schöne daran war [...] durch den Text hatte man ne Idee, was im Seminar passieren sollte“*. Ein vertiefendes Verständnis entstand während der Präsenzphase, in der es dann galt, *„die Tiefe des Textes auszuarbeiten“* oder in der in manchen Fällen gar *„noch das komplette Verständnis erarbeitet wurde“*. Diesen Vorgang differenziert Bettina Müller noch aus: *„dabei geht es darum, irgendwie das, was überhaupt nicht greifbar, vielleicht erahnbar [ist, herauszuarbeiten]“*. Dadurch wurde während des Seminars ein deutlicher Wissenssprung vollzogen. Sie nennt es ein *„Aha-Erlebnis, dass ich dachte, ach so kann man das aufschlüsseln, so kann man das lesen, dass man so eine Lesekompetenz erworben hat“*. Essenziell ist nach Ansicht von Frau Müller zusammenfassend, dass im Seminar ein Erkenntnisgewinn für die Studierenden erkennbar sein muss. Nach diesen Kriterien muss auch die Textauswahl erfolgen. Es *„darf nicht im Vorhinein klar sein was der Text aussagt“*. *Für die Studierenden muss es einen „Sinn [ergeben], zum Seminar [zu] gehen“*. Der Ablauf gestaltet sich in den einzelnen Seminarstunden folgendermaßen: Der Dozent stellt Fragen zum Text, die recht unsystematisch und offen gestaltet sind: *„Wo wäre die nächste Stelle, die interessant ist? Was könnte damit gemeint sein?“* Das bedeutet beispielsweise, dass Termini zu klären sind oder alternative Sichtweisen auf den Text zu entwickeln sind. Frau Müller resümiert, dass die Diskussionen teilweise auch zäh verliefen, was ihr aber rückblickend nicht beunruhigend erscheint.

Die Erfahrungen aus der Studienzeit haben starken Eingang in die Lehrpraxis von Bettina Müller gefunden, die zunächst durch den Rollenwechsel von der Studentin zur Dozentin geprägt war, *„und ich kann mich noch gut erinnern, dass ich viel Zeit und Mühe darauf verwendet habe, mir das zu organisieren [...]. Dann war man natürlich wahnsinnig aufgereggt. Ich weiß, dass ich viel gelesen habe in dieser Zeit, zu jedem Seminartermin fünf, sechs Texte“*. Wichtig war ihr, alle Facetten des Themas abzudecken, um auf mögliche Fragen vorbereitet zu sein, um *„einfach nicht im Regen zu stehen“*. Unangenehm wäre es ihr, sagen zu müssen: *„darauf kann ich jetzt nicht antworten“*. Eine solche Herangehensweise war mit exzessiver Vorbereitung verbunden, sodass Frau Müller resümiert: *„eigentlich [ist] die ganze Woche für die Seminarplanung drauf gegangen.“*

5 Mittlerweile sind die Textsammlungen vorwiegend auf einer Lernplattform oder in der elektronischen Seminarbibliothek der Uni-Bibliothek hinterlegt.

Bei der Planung der Lehrveranstaltung im Vorfeld des Semesters erhielt Frau Müller ebenso wie Herr Heimann und Frau Eilert anfangs Unterstützung von Vorgesetzten und Kollegen. Zentral bei der Planung ist für sie - entsprechend ihren Erfahrungen aus dem Studium - die Auswahl der Texte. Sie konstatiert: „*natürlich habe ich immer Reader-Diskussionsseminar gemacht, von Anfang an*“. Hier fällt es Frau Müller schwer, eindeutige Kriterien für die Auswahl zu benennen. Oberstes Attribut stellt für sie die Diskutierbarkeit dar. „*Es gibt Texte, die sind halt sehr erklärend, sehr schön, sehr anschaulich, und genau die nehme ich nicht*“. Ausnahme ist, wenn die Texte „*so nen Cliffhanger den man rausarbeiten kann*“ beinhalten. Kontrastiv ist ihr wichtig, dass Texte Brüche oder Anschlüsse bieten, die Diskussionspotenziale bieten, um einen „*Ahaeffekt*“ auszulösen. „*Damit steht und fällt ja alles*“. Hilfestellung in Bezug auf die didaktische Gestaltung des Prozesses erhielt sie durch die hochschuldidaktische Weiterbildung. Einige der erlernten methodischen Elemente setzt Frau Müller konkret um. Während sie zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit „*ganz normal diese Reader-Diskussionsseminare gemacht*“ hat, wird nun ein Teil der Diskussionsarbeit durch ein studentisches Moderatorenteam mitgestaltet. Neben der Literatur setzt Frau Müller ergänzend Bildbände, aber auch digitale Medien wie Filmsequenzen oder Videos ein.

Zusammenfassend konstatiert Bettina Müller, dass sie mit ihrer Lehre recht zufrieden ist: „*Och ja, an sich bin ich ganz zufrieden*“. Zwar bemerkt sie, dass sie in der Vergangenheit Sitzungen verunsichert haben, in denen wenig Beteiligung durch die Studierenden stattfand. Inzwischen geht sie damit gelassener um und akzeptiert, wenn in einzelnen Sitzungen die Diskussionen nicht wie gewünscht in Gang kommen. Sie reflektiert auch, dass sie in solchen Situationen auch zunehmend flexibler reagiert.

Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung möchte Frau Müller die Textarbeit in den Seminaren noch vertiefen und erweitern. Ebenso ist es ihr Ziel, einen noch höheren Abstraktionsgrad bei den Diskussionen zu erreichen. Darüber hinaus möchte sie ihre eigene Sensibilität in Bezug auf Verständnisschwierigkeiten der Studierenden stärken und ihre Kompetenz, die Studierenden im Textverständnis zu unterstützen, weiter aufbauen.

Die Teilnahme an den hochschuldidaktischen Workshops findet Frau Müller grundsätzlich „*ne gute Sache, ich hab da viel mitgenommen*“. Vor allem prägten die Veranstaltungen ihr Bewusstsein in Bezug auf Bedürfnisse der Studierenden und Möglichkeiten, Perspektiven von Lehrenden und Studierenden zu vereinen. Darüber hinaus erhielt sie Anregungen zur Gestaltung von Transparenz und zu aktivierenden Methoden. Dabei bemerkt sie allerdings, dass solche Methoden so gut wie keine Relevanz für ihre Lehrpraxis haben. Hier wendet sie weiterhin die Seminardiskussion als aktivierendes Element an. Abneigung empfindet sie gegenüber kooperativen Methoden: „*vielleicht hat es auch was damit zu tun, also Gruppenarbeiten [...] und das fand ich schon als Studentin blöd*“. Insgesamt ist Frau Müller durch die hochschuldidaktische Weiterbildung für Aspekte wie Transparenz, Leistungsabfrage und

sinnvollen Seminarablauf sensibilisiert: *„Da achte ich viel mehr drauf, das war vorher eher intuitiv, das übersetze ich besser“.*

Die Interpretation lässt den Schluss zu, dass Bettina Müller stark inhaltsorientiert lehrt. Sie legt einen großen Fokus auf den Erkenntniszuwachs und die Abstraktionsfähigkeiten der Studierenden. Auffällig ist in ihrer Lehrpraxis eine ausgeprägte und nachhaltige Studiensozialisation, sodass ihre Lehrdispositionen weitgehend konsistent sind.

5.4 Sabine Goldmann: „Häufig habe ich auch gar keinen vorgegebenen großen Semesterplan, sondern ich weiß, welche Punkte ich machen will“

Sabine Goldmann beendete ihr kulturwissenschaftliches Diplom-Studium vor zehn Jahren. Seitdem ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an verschiedenen Universitäten beschäftigt. Ihr Lehrdeputat belief sich zwischen zwei und vier Semesterwochenstunden, wobei sie Lehrveranstaltungen in Formaten wie Vorlesungen, Übungen oder Seminaren angeboten hat. Vor vier Jahren schloss Frau Goldmann ihre Promotion erfolgreich ab.

Während des Studiums besuchte Frau Goldmann besonders gern forschungsmethodische Seminare, *„da man dort stark am Material gearbeitet hat“.* Ebenso wie ihre Kollegen teilt sie ihre Abneigung in Bezug auf Seminare, die durch Referate dominiert wurden. Eine nachhaltige Erinnerung, die noch aktuell Eingang in Frau Goldmanns Lehrpraxis Einzug genommen hat, ist die Herangehensweise ihres späteren Doktorvaters in einem forschungsmethodischen Seminar:

„Es ging um das Thema Induktion, Deduktion und Abduktion und er hat ne theoretische Einführung gegeben, aber das blieb alles noch sehr abstrakt. Daraufhin haben wir dann nen Text von Arthur Conan Doyle bekommen [Anmerk.: Sherlock Holmes] [...]. Und anhand dieses Textauszuges mussten wir dann sagen, was Induktion, Deduktion und Abduktion ist. Wir sind den Inhalt durchgegangen und haben so anhand eines Kriminalfalls die Prinzipien der qualitativen und quantitativen Sozialforschung gelernt, und da ich ein großer Sherlock Holmes Fan bin, hat mir das unheimlich viel Spaß gemacht“.

Aus diesen guten Erfahrungen heraus und *„weil ich ja auch Forschungsmethoden lehre, mache ich das heute genauso“.* Allerdings hat sie das Vorgehen im Hinblick auf neue Medienentwicklungen modifiziert: *„jetzt [nehme ich] allerdings nicht mehr Textauszüge, sondern jetzt zeige ich das anhand einer neuen Fernsehserie“.*

Nach ihrem Diplomabschluss arbeitete Frau Goldmann in einem DFG-Forschungsprojekt. Die Mitarbeit beinhaltete zwar keine Lehrverpflichtung, aber Frau Goldmann hatte auf Anregung ihres Doktorvaters Gelegenheit, erste Lehrerfahrungen zu sammeln, indem sie gemeinsam mit einem Kollegen und ihrem Chef an einem thematisch an das Projekt angelehnten Seminar mitgewirkt hat. Diese Form der Lehre ermöglichte Frau Goldmann eine enge Verzahnung ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit, da es um die Inhalte des Projektes ging, *„wo wir uns sowieso reinackern mussten“.* Ähnlich wie bei Frau Müller war auch bei Sabine Goldmann der Übergang

in die Lehrtätigkeit mit einem prägnanten Rollenwechsel verbunden: *„Ich hab mich erst schrecklich komisch gefühlt, weil viele in den Seminaren saßen, mit denen ich dann ein Semester vorher noch studiert habe“*.

Wenn Sabine Goldmann eine Lehrveranstaltung für das kommende Semester plant, geht sie folgendermaßen vor: *„Ich suche mir meistens ein Thema aus, an dem ich selber Interesse habe, was mir Spaß macht.“* Diese Themen sind eng mit ihren aktuellen Forschungsinteressen verbunden. Dabei bemerkt sie: *„Häufig habe ich auch gar keinen vorgegebenen großen Semesterplan, sondern ich weiß, welche Punkte ich machen will und ich schaue aber auch dann, wo die Interessen der Studierenden liegen“*. Die Abneigung gegenüber reinen Textseminaren in Form der von Frau Müller beschriebenen Reader-Diskussionsseminare basiert auf ihren Erfahrungen aus der Vergangenheit. Beim Erproben dieser Organisationsform stellte sie fest, dass die Studierenden die Texte nur unzureichend lesen: *„Ich hab das mal ausprobiert, ein Textseminar. Und das war sehr mühselig, weil einfach nicht gelesen wurde“*. Ebenso gestalte sich die Diskussion zäh und mühselig *„und hat mir keinen Spaß gemacht und ich hatte das Gefühl, den Studierenden auch nicht“*. Alternativ strukturiert sie die Seminarstunde mit didaktischen Elementen wie Übungsaufgaben, die die Studierenden in Kleingruppen bearbeiten und anschließend im Plenum diskutieren, ganz ähnlich, wie sie es bereits als Lehranfängerin zusammen mit ihren Kollegen praktiziert hatte. Ergänzend setzt sie Kurzreferate ein. Dabei bemerkt sie dass diese *„aber nie länger als 10 Minuten, Viertelstunde dauern dürfen“*. Darüber hinaus setzt sie Methoden wie Brainstorming oder eine Internetrecherche ein. Dabei variiert ihr Vorgehen ganz stark von Sitzung zu Sitzung und von Seminar zu Seminar. Zukünftig möchte Frau Goldman vermehrt digitale Wissenswerkzeuge wie Wikis einsetzen.

Sabine Goldmann ist *„allgemein [...] schon zufrieden“* mit ihrer Lehre. Um ein Feedback zu erhalten, nimmt sie regelmäßig an der Studentischen Veranstaltungskritik teil. Unzufriedenheit besteht hin und wieder hinsichtlich der *„theoretischen Tiefe“*. Hier sieht sie ein Verbesserungspotenzial, um zu einer vertiefenden Textarbeit - vor allem mit den Masterstudierenden - zu gelangen. Aufgrund der langjährigen Erfahrungen hat sie inzwischen ein sicheres Gefühl dafür, *„was gut läuft in den Seminaren“*. Lernerfolg stellt sich ihrer Ansicht nach insbesondere ein, *„wenn die nen Praxisbezug haben und für sich selber nen Verwertungszusammenhang“* herstellen können, z.B. wenn die Studierenden die im Seminar erhobenen empirischen Daten für ihre Abschlussarbeiten nutzen können. Darüber hinaus ist ihr wichtig, dass auch sie selbst für ihre Forschungen von der Lehre profitiert. So versucht sie, ihre neben- und ehrenamtlichen Tätigkeiten wie Gutachtertätigkeiten oder Sachverständigenarbeit in die Lehre einzubringen. Ganz besonders gut gelang ihr das in einem kürzlich durchgeführten Seminar. Die Studierenden hatten die Aufgabe, Interviews mit Führungspersonen aus der Unterhaltungssoftware-Branche zu führen, worauf hin einigen Praktikumsplätze angeboten wurden. Die Ergebnisse der Interviews werden in einer Textsammlung festgehalten, in der auch die Studierenden als

Autoren aufgeführt sind, sodass sich sowohl für Frau Goldmann als Lehrende als auch für die beteiligten Studierenden Synergieeffekte ergaben. Frau Goldmann konzediert, dass ihre Lehrkonzeptionen bislang nicht auf einen konkreten didaktischen Konzept fußen, sondern eher intuitiv und erfahrungswissenschaftlich basiert sind.

Sabine Goldmann nahm bislang noch nicht an hochschuldidaktischen Angeboten teil. Zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit vor zehn Jahren bestand ein solches Angebot bei ihrem damaligen Arbeitgeber nicht. Motiviert durch den Wunsch nach Austausch und Feedback, entstand auf ihre Initiative eine Arbeitsgruppe, in der sich einige Nachwuchswissenschaftler/innen regelmäßig über Lehrprobleme wie Anwesenheit, Respektlosigkeit, Umgang mit Rebellen etc. ausgetauscht haben. Diese auch emotionale Unterstützung erlebte sie als sehr hilfreich. Zur damaligen Zeit hätte sie sich eine hochschuldidaktische Ausbildung gewünscht, um methodische Anregung zu erhalten. Am aktuellen Arbeitsplatz besteht die Möglichkeit, dies nachzuholen, worauf Frau Goldmann allerdings aufgrund des zu erwartenden Workloads verzichtete. Zudem setzt sie aktuell andere (auf die Forschung bezogene) Prioritäten, sodass ihr Zeitmanagement dem Erwerb der Zertifikate entgegensteht.

Die Interpretation lässt den Schluss zu, dass Frau Goldmann um einen experimentellen und kreativen Lehrtyp verkörpert, der unterschiedliche Konzepte und Methoden ausprobiert. Zudem zeigt sie ein hohes Maß an Routine bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen. Auffallend ist die idealtypische Synergie von Forschung und Lehre, die sie in ihren Lehrveranstaltungen praktiziert.

5.5 Fallübergreifende Kontrastierung - Lehren im Spannungsfeld von Studiensozialisation, Routine und hochschuldidaktischer Weiterbildung

Der Vergleich der vier vorgestellten Fälle dokumentiert eine Reihe von Gemeinsamkeiten sowie Kontraste, die im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrdispositionen bei Lehrenden in kulturwissenschaftlichen Disziplinen interessante Erkenntnisse liefern.

Insgesamt zeichnet sich die Lehrpraxis aller Befragten durch eine hohe Variationsbreite aus, in die ein Potpourri von Konzeptionen und Methoden Eingang findet. Die Lehrenden erhalten durch ihre Vorgesetzten freie Gestaltungsmöglichkeiten sowie bei Bedarf Zugang zu Unterstützungs- und Weiterbildungsgelegenheiten. Im Gegenzug honorieren die Interviewpartner die guten Bedingungen durch ein hohes Maß an Motivation, Empathie und Engagement für die Studierenden. Alle befragten Personen messen dem Aufgabenfeld ‚Lehre‘ eine hohe Bedeutung zu. Dies dokumentiert sich zum einen in dem hohen Zeitaufwand, den vor allem die Lehranfänger für die Vorbereitung der einzelnen Sitzungen verwenden. Inspirierend für die Lehrpraxis können hochschuldidaktische Weiterbildungen sein, wie sich in den Fällen von Jessica Eilert und Bettina Müller zeigt. Beide Lehrende erhalten durch die Teilnahme

didaktisch-methodische Hinweise, die Gestaltungsmöglichkeiten über die selbst erlebte Lehrpraxis hinaus eröffnen.

Auffallend ist, dass bei den befragten Lehrenden ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Selbstvergewisserung besteht. Hier ist der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen von hoher Bedeutung, der von den Interviewten als essenziell in Bezug auf die Planung von Lehrveranstaltungen beschrieben wird.

In Bezug auf die Entwicklung von nachhaltigen Lehrdispositionen lässt sich bei allen Interviewten die Nachhaltigkeit der Erfahrungen aus der Studienzeit herausarbeiten. Die subjektiven Erfahrungen während des Studiums scheinen über lange Zeit handlungsleitend für die eigene Lehre zu sein. Die überdauernden Einstellungen dokumentieren sich, wenn es etwa für Bettina Müller selbsterklärend ist, ein Reader-Diskussionsseminar durchzuführen oder wenn sich Jessica Eilert eine Seminarerfahrung aus ihrem zweiten Semester zum Vorbild nimmt. Die Nachhaltigkeit in Bezug auf ein Lehrvorbild betrifft nicht nur einzelne Aspekte - wie die Veranschaulichung des Erkenntnisgewinns mithilfe eines Krimis -, sondern auch grundsätzliche didaktische Grundeinstellungen. Praktiken wenig didaktisch angeleiteter Lehre mit Textarbeit und Textdiskussionen, wie im Fall von Frau Müller, gegenüber aktivierender methodisch unterstützter Lehre, wie sie Herr Heimann und Frau Goldmann praktizieren, erfahren Kontinuität über Jahre hinweg.

Die Fallbeschreibungen geben Hinweise über die Schlüsselposition, die eine hochschuldidaktische Weiterbildung in Bezug auf die Lehrpraxis ausüben kann. Dies trifft aber vermutlich insbesondere auf Novizen zu. Lehranfänger - wie Jessica Eilert - reichern ihre Lehre methodisch an, indem sie erworbene Kenntnisse und Methoden ausprobieren und anwenden. Festzuhalten gilt aber, dass Lehrvorbilder aus der Studienzeit diesen Aspekten offenbar übergeordnet sind. Wie der Fall von Bettina Müller zeigt, kommt es trotz entsprechender hochschuldidaktischer Weiterbildungen nicht zu grundsätzlichen Veränderungen in Bezug auf die didaktische Grundausrichtung der Lehre, gleichwohl finden neue Ideen Eingang. Die eigene Lernbiographie wirkt sich in den untersuchten Fällen stärker aus als die hochschuldidaktische Weiterbildung auf die Grundausrichtung. Insgesamt kann aber von einem komplementären Modell aus Erfahrung, Vorbild und Weiterbildung ausgegangen werden.

6 Abstraktion der Ergebnisse - Einbettung in den Forschungsstand

Die Ergebnisse der Analyse bieten eine Reihe von Anknüpfungspunkten im Hinblick auf den Diskurs zu Lehrdispositionen in der Hochschule. Es hat sich gezeigt, dass das gewählte Begriffsverständnis von *Lehrdisposition* sich als fruchtbar für die empirische Analyse erwiesen hat. Die herausgearbeiteten überdauernden und durch die Lernbiographie evozierten Einstellungen zur Lehre, die in stereotypen Handlungsweisen münden, können im Sinne von Dinsleders Definition zu Lehrdisposition

(s.o., S. 1f.) verstanden werden. Ferner leistet die explorative Studie einen Beitrag zur empirischen Fundierung und Ausdifferenzierung im Hinblick auf Einflussfaktoren zur Ausbildung von Lehrdispositionen.

Übereinstimmend mit Fendlers und Gläser-Zikudas Studie (2013, S. 21f.) zeigt sich auch hier, dass sich Novizen wie Thomas Heimann und Jessica Eilert durch einen hohen Grad an Studienzentrierung und empathischem Verständnis für die Studierenden in der Lehre auszeichnen.

Ebenso dominiert, übereinstimmend mit den Interviewten in der Studie von Egger, bei Lehranfängern der Rollenwechsel vom Studierenden zum Lehrenden. Alle vier Interviewten beschreiben ähnliche Attribute wie ein Gefühl des „Hineingeworfen-Werdens in eine Arena“ (Egger 2012, S. 31) oder einen „Sprung ins kalte Wasser“ (ebd. S. 32). Während die Novizen in Eggers Studie weitestgehend sich selbst überlassen sind (vgl. ebd.), erhalten die hier Befragten Lehrenden hingegen ausreichend Unterstützung durch Vorgesetzte und Kollegen. Konvergierend mit der Studie von Egger wünschen sich auch die Befragten in der vorliegenden Studie *einen selbstbestimmten Einstieg in die Lehre ohne didaktische Vorgaben* (vgl. ebd. S. 34). Ein ausgewogenes Verhältnis von Unterstützung und Gestaltungsfreiheit scheint demzufolge ein Erfolgsfaktor für einen gelungenen Einstieg in die Hochschullehre zu sein.

Ein interessantes Ergebnis ist auch, dass - übereinstimmend mit in einer Untersuchung an vier deutschen Universitäten - alle befragten Lehrenden mit ihrer Lehre zufrieden sind. Die Autoren kommen zu dem überraschenden Ergebnis, dass - ungeachtet der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen und des vermeintlichen Prestigegefälles zugunsten der Forschung - die Lehrenden mit der Lehrsituation überwiegend zufrieden sind. Dieser Befund ist - wie auch hier - unabhängig vom Beschäftigungsverhältnis, dem Fach, der Qualifikationsebene, dem Beschäftigungsumfang oder von soziodemografischen Faktoren (vgl. Bloch, Lathan & Würmann 2013, S. 45ff.). Die in den Studien befragten Lehrenden sind intrinsisch motiviert zur Lehre und haben Freude und Spaß daran - also ein erfreulicher Befund für die kulturwissenschaftliche Fakultät und deren Studierende. Übereinstimmend mit der Lehrbiographie von Sabine Goldmann betonen Bloch et al. diesen Aspekt insbesondere „dann, wenn die eigene didaktische Qualifikation als ausreichend, resp. angemessen empfunden wird, die personelle Ausstattung es ermöglicht, Aufgaben an Mitarbeiter/innen zu delegieren und ein möglichst hoher Zusammenhang zwischen Lehr- und Forschungsinhalten gegeben ist“ (ebd.). Darüber hinaus hängt beim wissenschaftlichen Nachwuchs die Lehrzufriedenheit auch mit dem antizipierten Karriereutzen zusammen (ebd., S. 49). In der vorliegenden Studie spiegeln sich diese Aspekte insbesondere im Fall von Sabine Goldmann wider.

Mit Rekurs auf Egger lässt sich bei den vier interviewten Personen feststellen, dass „[d]as Hineinwachsen von universitären Lehrenden in die Lehre vor allem durch die jeweilige Fachkultur“ geschieht (ebd. S. 42). Lehrdispositionen wie die Nutzung von kooperativen Methoden, wie sie von Thomas Heimann und Sabine Goldmann prakti-

ziert werden, oder eine ausgeprägte Textarbeit wie in den Fällen von Jessica Eilert und Bettina Müller werden also bereits im Studium gelegt und festigen sich im Lehrfach. Ein Aufweichen kann insbesondere durch hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote erfolgen.

7 Limitationen und Forschungsdesiderate

Zur Validität und Generalisierung der Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie ist zunächst gemäß den Postulaten qualitativen Denkens und Forschens zu konstatieren, dass eine Verallgemeinerung der Ergebnisse argumentativ begründet werden muss. Das heißt, es muss sorgfältig erörtert werden, inwieweit die Ergebnisse auf andere Situationen, Personen, Bereiche oder Zeiten übertragen werden können (vgl. Mayring 2007, S. 35ff.). Das bedeutet, dass die vorgestellten Fälle nicht uneingeschränkt auf die Lehrpraxis in den gesamten kulturwissenschaftlichen Disziplinen generalisiert werden können. Ebenso ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die vorliegende Publikation ihre Erkenntnisse in erster Linie durch eine ausführliche Deskription der Lehrpraxis der Probanden generiert. Diese geben indes interessante Hinweise, wenn auch eine vertiefende Interpretation zur Absicherung und Verdichtung der Ergebnisse notwendig ist. Für nachfolgende Forschungsarbeiten, zur Verdichtung und Absicherung der Ergebnisse gilt es insbesondere, das exakte Zusammen- und Wechselspiel von Studiensozialisation, zunehmender Lehrpraxis und hochschuldidaktischer Weiterbildung eingehender zu erforschen. Ziel des Beitrags war hingegen, im Sinne des Forschens über die eigene Lehre (SoTL s.o., S. Fehler! Textmarke nicht definiert.) vertiefende Erkenntnisse über für die Lehre im eigenen Fachgebiet zu erhalten und daraufhin die eigene Lehrpraxis zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Die Auswertung der Gespräche mit den Kolleginnen und dem Kollegen hat der Autorin verdeutlicht, dass Lehre insbesondere durch Vorbilder und die persönliche Einstellung gekennzeichnet ist. Es lohnt sich hingegen, neue Wege zu beschreiten, etwa die Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Qualifizierung, um die Konsistenz, wo sich Lehrmethoden bewährt haben, durch Korrekturen zu flankieren, die notwendige Neuerungen sicherstellen. Die Angebote sollten aber - neben dem Erwerb von Methodenkompetenzen - auch Aspekte implizieren, die auf die Reflexion von Einstellungen, Haltungen zur Lehre abheben, um eben solche Transformationsprozesse zu forcieren.

Literatur

- Bloch, R.; Lathan, M.; Würmann, C. (2013): Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden und Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 8 (8), S. 42-58. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37>, zuletzt geprüft am 01.07.2013.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Busch-Karrenberg, A.; Czerwionka, Th.; Thanh-Thu P. T.; Schaeffer-Scholz B. (2013): „Eigentlich müsste man sich auf 'ne Vorlesung vorbereiten wie ein Sportler auf sein Spiel“.

- Annäherung an Grundhaltungen zur Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 8 (3), S. 59-69. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37>, zuletzt geprüft am 01.07.2013.
- Dany, S. (2007): Start in die Lehre: Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Berlin: LIT.
- Dinsleder, C. (2012): Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie. In: Rudolf Egger und Marianne Merkt (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS, S. 101-141.
- Egger, R. (2012): Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In: Rudolf Egger und Marianne Merkt (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS, S. 29-44.
- Fendler, J.; Gläser-Zikuda, M. (2013): Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 8 (3), S. 15-28. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/37>, zuletzt geprüft am 01.07.2013.
- Lamnek, S. (Hg.) (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Marotzki, W. (2000): Qualitative Biographieforschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 175-186.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5., neugest. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Ph. (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung (23 Absätze). In: Forum Qualitative Sozialforschung 8 (3, Art. 26). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/291/639>, zuletzt geprüft am 25.08.2012.
- McKinney, K. (2010): Enhancing Learning Through the Scholarship of Teaching and Learning: The Challenges and Joys of Juggling. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 2., korrigierte Aufl. Weinheim: Juventa.
- Szczyrba, B.; Gotzen, S. (Hg.) (2012): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin: LIT.
- Trautwein, C. (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen - eine konzeptuelle Landkarte. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE) 8 (3), S. 1-14. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/557/562>, zuletzt geprüft am 01.07.2013.
- Tremp, P. (2012): Universitäre Didaktik: Einige Überlegungen zu Lehrkompetenzen an Universitäten. In: Rudolf Egger und Marianne Merkt (Hg.): Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: VS., S. 15-28.
- Urban, D.; Al-Kabbani, D.; Schaper, N. (2012): Das LernPortfolio in der hochschuldidaktischen Weiterbildung - ein Wegbegleiter zur reflexiven Lehrkompetenzentwicklung. In: Birgit Szczyrba und Susanne Gotzen (Hg.): Das Lehrportfolio. Entwicklung, Dokumentation und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen. Berlin: LIT.
- Winteler, A. (2007): Professionell lehren und lernen: Ein Praxisbuch. Darmstadt: WBG.

Kamin, Anna-Maria (2014): Zwischen Konsistenz und Korrektur - Lehrdispositionen von Lehrenden aus den Kulturwissenschaften. In R. Kordts-Freudinger, D. Urban & N. Schaper (Hrsg.), Lehr- und Lernpraxis im Fokus - Forschungs- und Reflexionsbeiträge aus der Universität Paderborn.

(abrufbar unter www.zhw.uni-hamburg/almanach)
ISSN: 2192-1466