INTERNATIONALE HOCHSCHULSCHRIFTEN

Björn Kiehne

Die Biografie lehrt mit

Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden

WAXMANN

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Björn Kiehne

Die Biografie lehrt mit

Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden

Waxmann 2015
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Bd. 625

Die Reihe für Habilitationen und sehr
gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763
Print-ISBN 978-3-8309-3282-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-8282-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2015

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Titelbild: © connel – shutterstock.com
Druck: Hubert & Co., Göttingen
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

	Abbildungsverzeichnis	9
	Dank	10
1	**Lernbiografie, Lehrüberzeugung und Lehrkompetenzentwicklung**	11
2	**Aneignung im Zwischenraum von Biografie und Lebenslauf**	14
2.1	Biografie, Lebenslauf und biografisches Lernen	15
2.2	Forschung zu Biografie und Lebenslauf	19
2.3	Vom lernbiografischen Fragment zum Lernweg	23
3	**Lehrüberzeugungen als Vermittlungsraum von Biografie und Lehrhandeln**	26
3.1	Lehrüberzeugungen – Begriffsklärung	27
3.1.1	Subjektive Theorien	28
3.1.2	Lehrüberzeugungen	32
3.1.3	Conceptions of Teaching	33
3.2	Vom Subjektmodell zum Conceptual Change	35
4	**Lehrkompetenz**	37
4.1	Kompetenz – Aspekte eines Begriffs	37
4.2	Zielvorstellungen der Lehrkompetenz im hochschulischen Kontext	43
4.3	Hochschuldidaktische Forschung zum Kompetenzbegriff	46
4.4	Lehrkompetenzentwicklungsmodelle aus dem Schulkontext	50
4.5	Das Lehrkompetenzentwicklungmodell von Trautwein und Merkt	56
4.6	Von der Sprachperformanz zur Lehrkompetenz	59
5	**Methodik**	61
5.1	Vorüberlegungen zur Auswahl der Methoden und Vorverständnis	63
5.2	Der Erhebungskontext und die Erhebungsmethoden	67
5.3	Explorations- und Vertiefungsphase	69
5.4	Die Auswertung der lernbiografischen Erzählungen	72
5.4.1	Die Aufbereitung der Daten	74
5.4.2	Die an der Erzählung orientierte Perspektive	75
5.4.3	Die theoriegeleitete Perspektive – das Auswertungsraster	76
5.4.4	Die biografisch-lehrkonzeptuellen Karten	77
5.4.5	Der Vergleich der Fälle	78
5.5	Die Auswertung der Bilder/Knetefiguren	79
6	**Darstellung der Fälle**	83
6.A.1	Lehrkonzeptuelle Karte von A	84
6.A.2	„Ab dem Abitur gehörte mein Leben mir …“ – Die Lerngeschichte	86
6.A.3	Lernbiografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung	98

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.A.3.1 „Ich wollte keine Raketen bauen …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Familie 99
6.A.3.2 „Die Schule hat meine Lernfreude kaputt gemacht …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Schule 101
6.A.3.3 „Ich würde die Fächer wieder wählen …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Universität 102
6.A.3.4 „Verschlungener Weg“ – Laufbahn 103
6.A.3.5 „Hier kann ich mein Bild vom Lehrersein leben“ – Lehrort Hochschule 103
6.A.3.6 „Sie sind Erwachsene“ – Sicht auf Studierende 103
6.A.3.7 „Zum Lernen ist eine definierte Beziehung zum Lehrenden wichtig …“ – Sicht auf Lernen 104
6.A.3.8 „Meine Biografie hat viel damit zu tun, wie ich hier bin …“ – Sicht auf Lehren 105
6.A.3.9 Lernbiografische Impulse im Wirkraum der Lehrüberzeugung 107
6.A.4 Das Bild im Kontext von Biografie und Lehrüberzeugung – Ein sicherer Rahmen durch Planung 108
6.A.5 Theoriegeleitete Analyse der Themenkomplexe der Erzählung 110
6.A.6 Die biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von A 115
6.A.7 Lernbiografie und Lehrüberzeugung im Fall A 116
6.B.1 Lehrkonzeptuelle Karte von B 119
6.B.2 „Ältester von fünf Geschwistern“ – Die Lerngeschichte 120
6.B.3 Lernbiogafische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 126
6.B.3.1 „C 64-Kind“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Familie 127
6.B.3.2 „Ich war kein Beliebtheitsstar …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Schule 127
6.B.3.3 „Ich war stinkenfaul im Studium …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Universität 128
6.B.3.4 „Man findet vielleicht nicht das Perfekte, aber ich bin glücklich …“ – Laufbahn 129
6.B.3.5 „Publish or Perish …“ – Lehrort Universität 129
6.B.3.6 „Wenn man mir einfach was erzählt, funktioniert das nicht …“ – Sicht auf Lernen 129
6.B.3.7 „Wenn man sich zeigt, wird man auch als Mensch wahrgenommen …“ – Sicht auf Lehren 130
6.B.3.8 Lernbiografische Impulse im Wirkraum der Lehrüberzeugung 130
6.B.4 Das Bild im Kontext von Biografie und Lehrüberzeugung – Verbotsschild und Schlüssel 131
6.B.5 Theoriegeleitete Analyse der Themenkomplexe 132
6.B.6 Die biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von B 135
6.B.7 Lernbiografie und Lehrüberzeugung im Fall B 136
6.C.1 Lehrkonzeptuelle Karte von C 138
6.C.2 „Mein Vater hat mich machen lassen …“ – Die Lerngeschichte 140
6.C.3 Lernbiografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 150
6.C.3.1 „Vatter hat in der Tür gestanden und geschwitzt …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Familie 151
6.C.3.2 „Er ist nicht mein Schnellster, aber mein Bester …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Schule 151

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.C.3.3 „500 Mannstunden vernichtet …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Hochschule 152
6.C.3.4 „Es ist alles glatt gelaufen …“ – Laufbahn 153
6.C.3.5 „Ins kalte Wasser geworfen …“ – Lehrort Universität 153
6.C.3.6 „Mir wäre es peinlich, wenn ich das so machen würde …“ – Sicht auf Studierende 154
6.C.3.7 „Richtigen Ehrgeiz habe ich erst im Studium entwickelt …“ – Sicht auf Lernen 154
6.C.3.8 „Man muss das machen, wie man selbst eben so ist …“ – Sicht auf Lehren 155
6.C.3.9 Lernbiografische Impulse im Wirkraum der Lehrüberzeugung 156
6.C.4 Das Bild im Kontext von Biografie und Lehrüberzeugung – Krieg der Welten 157
6.C.5 Theoriegeleitete Analyse der Themenkomplexe 158
6.C.6 Die biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von C 160
6.C.7 Lernbiografie und Lehrüberzeugung im Fall C 161
6.D.1 Lehrkonzeptuelle Karte von D 162
6.D.2 „Jede Menge Kartoffeln aufsammeln“ – Die Lerngeschichte 164
6.D.3 Lernbiografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 172
6.D.3.1 „Nur Einsen und Zweien mit nach Hause bringen“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Familie 173
6.D.3.2 „Ein Pappenheimer nach dem anderen …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Schule 174
6.D.3.3 „Ich hatte eine luxuriöse Studienzeit …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Hochschule 175
6.D.3.4 „Meine Eltern haben ein halbes Jahr nicht mehr mit mir geredet …“ – Laufbahn 175
6.D.3.5 „Eine Ansammlung gut funktionierender Individualisten“ – Lehrort Hochschule 176
6.D.3.6 „Erwachsene, die Regeln brauchen“ – Sicht auf Studierende 176
6.D.3.7 „Sanktionen bei schlechten Noten …“ – Sicht auf Lernen 176
6.D.3.8 „Ich hab sie gnadenlos durchfallen lassen …“ – Sicht auf Lehren 177
6.D.3.9 Lernbiografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 177
6.D.4 Das Bild im Kontext von Biografie – Schwein und Kleeblatt 178
6.D.5 Theoriegeleitete Analyse der Themenkomplexe 179
6.D.6 Die biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von D 181
6.D.7 Lernbiografie und Lehrüberzeugung im Fall D 182
6.E.1 Lehrkonzeptuelle Karte von E 183
6.E.2 „Physik, das klingt cool. Das möcht ich mal machen …“ – Die Lerngeschichte 185
6.E.3 Lernbiografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 193
6.E.3.1 „Kindheit ist ein tolles Leben, man nimmt es nur nicht so wahr …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Familie 193
6.E.3.2 „Ich war wie ein Schwamm, der alles aufgesaugt hat …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Schule 193
6.E.3.3 „Bin blauäugig an die Universität gekommen …“ – Lernbiografische Impulse aus dem Lernort Hochschule 194

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

6.E.3.4 „Man muss sich behaupten …“ – Laufbahn 194
6.E.3.5 „Man lernt, miteinander auszukommen …“ – Lehrort Universität 195
6.E.3.6 „Irgendwann kommt das Verständnis …“ – Sicht auf Lernen 195
6.E.3.7 „Die haben viele eigene Ideen …“ – Sicht auf Studierende 195
6.E.3.8 „Ein Sprung ins kalte Wasser …“ – Sicht auf Lehren 196
6.E.3.9 Biografische Impulse und angeeignete Lehrüberzeugung 197
6.E.4 Das Bild im Kontext von Biografie und Lehrüberzeugung – Zusammenbringen 197
6.E.5 Theoriegeleitete Analyse der Themenkomplexe 198
6.E.6 Die biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von E 200
6.E.7 Lernbiografie und Lehrüberzeugung im Fall E 201

7 Vergleich der Fälle 204
7.1 Vergleich der biografisch-lehrkonzeptuellen Modelle 204
7.2 Vergleich der Themenkomplexe aus den biografischen Erzählungen 207
7.3 Vergleich der Erklärungen, Prognosen und Technologien 209
7.4 Vergleich der Lehrorientierungen nach Kember 210
7.5 Vergleich der Fälle A–E – Kernbegriffe 213

8 Empirie und Lehrkompetenzstrukturmodell im Gespräch 216
8.1 Metakognitive Strategien 216
8.2 Lehr-Lernphilosophien 218
8.3 Handlungsstrategien 220
8.4 Formales Lehr-Lernwissen 221
8.5 Kontextwissen 222
8.6 Fachwissen und -überzeugungen 225
8.7 Ergänzung: Lernbiografisch formierte Lehrkonzeptionen 226

9 Lernbiografie, Lehrüberzeugung und Lehrkompetenz – zusammen denken 228
9.1 Beziehung zwischen Biografie und Lehrüberzeugung 229
9.2 Lernbiografische Impulse und ihre Entstehungsorte 230
9.3 Aneignungsprozesse von Lehrüberzeugungen 233
9.4 Ansatzpunkte einer biografisch sensiblen Lehrkompetenzentwicklung 235

Literaturverzeichnis 236

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Abbildungsverzeichnis

Abb.:	Titel	Seite
1	Lehrorientierungen nach Kember (Kember 1997, S. 262–264)	33
2	Bezugssystem von Lübeck (Lübeck 2009, S. 249)	34
3	Dreyfus und Dreyfus: Genesis of an Expert (Dreyfus/Dreyfus 1980, S. 15, Adaption)	52
4	Baumert/Kunter: Modell professioneller Lehrkompetenz von Lehrkräften (Baumert/Kunter 2006, S. 469–520)	53
5	Drei Bedeutungen des Begriffs Lehrerwissen (Neuweg 2002, 48(1), S. 10–29)	55
6	Trautwein/Merkt: Struktur akademischer Lehrkompetenz. Beiträge zur Hochschulforschung, 35. Jahrgang, 3/2013, S. 59	57
7	Lehrkonzeptuelle Karte von A	85
8	Bild A: Ein sicherer Rahmen durch Planung	108
9	Biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von A	115
10	Lehrkonzeptuelle Karte von B	119
11	Bild B: Verbotsschild und Schlüssel	131
12	Biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von B	135
13	Lehrkonzeptuelle Karte von C	139
14	Bild C: Krieg der Welten	157
15	Biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von C	160
16	Lehrkonzeptuelle Karte von D	163
17	Bild D: Schwein und Kleeblatt	178
18	Biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von D	181
19	Lehrkonzeptuelle Karte von E	184
20	Bild E: Zusammenbringen	197
21	Biografisch-lehrkonzeptuelle Karte von E	200
22	Trautwein/Merkt: Struktur akademischer Lehrkompetenz. Beiträge zur Hochschulforschung, 35. Jahrgang, 3/2013, S. 59 mit Ergänzung	226
23	Elemente lernbiografisch formierter Lehrkonzeptionen	227

Tabellenverzeichnis

Abb.	Titel	Seite
1	Funktionen der Subjektiven Theorien	30
2	Chronologie des Forschungsprozesses der Arbeit	63
3	Theoriegeleitete Analyse der Erzählungen nach Groeben et al. sowie nach Kember	77
4	Raster für den Vergleich der Fälle	79
5	Analyseraster nach Marotzki	82

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dank

Ich danke Frau Prof. Dr. Stefanie Hartz. Sie hat in der Begleitung dieser Qualifizierungsarbeit das richtige Maß an Struktur und Offenheit gefunden. Dank an Herrn Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha dafür, dass er die Aufgabe des Zweitgutachters nach dem Tod von Jörg Knoll übernommen hat und für seine Rückmeldungen.

Dank geht an Frau Dr. Sabine Marx vom Kompetenzzentrum Hochschuldidaktik für Niedersachsen für die Möglichkeit, diese Forschungsarbeit zu beginnen, besonders für den Freiraum, die Ressourcen und Ermutigung. Dank geht auch an Malgorzata Karpinska, Dominika Walla, Kathrin Bernhardt und Jasmin Pfaudler für ihre Hilfe.

Ich danke Frau Dr. Sabine Brendel, Dr. Madeleine Bernhardt und Martina Moerth, die mir die Weiterarbeit an der Beantwortung meiner Forschungsfragen am Berliner Zentrum für Hochschullehre ermöglichten. Dank auch an Julia Rintz für das Lektorat und an Daniela Langer vom Waxmann Verlag für die Arbeit am Manuskript.

Prof. Dr. Jörg Knoll inspirierte mich für die Arbeit mit Erwachsenen. Für seine Lernimpulse bin ich dankbar. Ich widme diese Arbeit seinem Andenken.

Berlin, August 2015

Björn Kiehne

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

1 Lernbiografie, Lehrüberzeugung und Lehrkompetenzentwicklung

Was leitet junge Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beim Lehren?

Pajares (1992), Ho (2000), Mc Kenzie (2002), Mulder (2007) u.a. sagen, dass es die Lehrüberzeugungen sind, die ihr Lehrhandeln prägen. Aber woher kommen diese Lehrüberzeugungen? Diese Frage bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit.

Im Kontext der Hochschullehre kommen Lehrende, Lernende und die Rahmenbedingungen um ein spezifisches Thema zusammen. Alle

diese Aspekte von Hochschullehre wären es wert, genau betrachtet zu werden: die Studierenden mit ihren Lernstrategien, die Hochschule mit ihren systemischen Gesetzmäßigkeiten, die Forschung als erkenntnisgenerierender Prozess. Die vorliegende Arbeit richtet ihre Aufmerksamkeit aber bewusst auf die Lehrperson mit ihrer Lernbiografie, denn es hängt in einem hohen Maße von ihr ab, ob Lernen und Lehren an der Hochschule gelingen.

Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen sehen sich verschiedenen Aufgaben gegenüber. Lehrveranstaltungen zu leiten ist nur eines von vielen Qualifizierungsfeldern und nicht unbedingt das wichtigste. Zuallererst qualifizieren sie sich durch ihre Forschungsarbeiten. Sie werden primär Forscherinnen und Forscher, nicht Lehrerinnen und Lehrer. Trotzdem benötigen sie Lehrkompetenz, um ihre Lehraufgaben zu gestalten. Hier kommt die hochschuldidaktische Weiterbildung ins Spiel, da sie begleitend Lernimpulse setzt. In komprimierter Form werden Konzepte und Methoden der Hochschuldidaktik vermittelt. Aufgrund des engen Zeitrahmens ist aber die Wirkungszeit dieser Weiterbildunginterventionen begrenzt, denn die Nachwuchswissenschaftler/-innen sind durch die Arbeit an ihren eigenen Forschungsthemen zeitlich gebunden. Ihr fordernder Berufsalltag erschwert es, mithilfe der hochschuldidaktischen Weiterbildung genuin neue, an formalem Lern-Lehrwissen orientierte Lehrkonzeptionen zu entwickeln. Hier ist beim konkreten Lehren der Rückgriff auf „lernbiografisches Material“ wahrscheinlicher. Die Erfahrungen, die mit Lernen und Lehren im Lebenslauf gemacht werden, hinterlassen Spuren. Die vorliegende Arbeit sucht diese Spuren, deckt lernbiografische Impulse auf und zeigt, wo diese Eingang in die Lehrüberzeugungen gefunden haben.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

In der Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen geht es für die Lehrenden darum, hochschuldidaktisches Wissen zu inkorporieren und im Zusammenspiel von reflektierter beruflicher Praxis zu einer inneren Haltung und zu nach außen gerichtetem Handeln werden zu lassen. Hierzu sind in den letzten Jahren vermehrt Programme an Hochschulen entwickelt worden, die den Rahmen bilden, um dieses Ziel zu erreichen. Das belegen die Wettbewerbe und Programme, z.B. der Wettbewerb „Exzellente Lehre" vom Stifterverband (2009), der Wettbewerb „Zukunft der Lehre" der Mercator- und VW-Stiftung im Jahr 2009, sowie die Initiative „Lehre(n)" von der Toepferstiftung (2010). Auch im Feld der Hochschulforschung wurden Impulse gesetzt, wie durch die Forschungsförderlinien des BMBF „Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre" (2008–2011) und der Qualitätspakt Lehre des Bundes (ab 2011). Dabei werden nicht nur Arbeitsstellen der Hochschuldidaktik von einzelnen Hochschulen eingerichtet, sondern es findet mit dem Auf- und Ausbau von Netzwerken auch eine flächendeckende Einführung von hochschuldidaktischen Angeboten mit einem in der Regel breiten thematischen Spektrum statt (vgl. Schmidt 2007). Der damit einhergehende quantitative Ausbau von hochschuldidaktischen Angeboten – zumeist in Form von ein- bis zweitägigen hochschuldidaktischen Workshops – wird dabei auch zunehmend flankiert durch weitere Beratungs- und Betreuungsformate wie z.B. Einzel- und Teamcoachings oder kollegiale Beratungsgruppen und systematische Qualifizierungsangebote (sogenannte „Zertifikatsprogramme") (vgl. Brendel/Kiehne 2011, S. 10–27). Diese Programme haben nicht nur zum Ziel, professionelles Handlungswissen im Sinne von methodischem Vorgehen zu entwickeln, sie dienen auch der Selbst- und Rollenreflexion, die wiederum die Grundlage für ein professionelles Selbstverständnis sind (vgl. AHD-Leitlinien 2005). Dieses professionelle Selbstverständnis entwickelt sich, wenn die eigene Berufspraxis immer wieder betrachtet wird und die handelnde Person sich selbst in einer Weise beobachtet, dass eine berufliche Weiterentwicklung möglich wird.

Bei all den bisherigen Verstehensansätzen zur Lehrkompetenzentwicklung (Brendel/Eggensberger/Glathe 2006; Engler 2013; Kember/Kwan 2000; Paetz et al. 2011; Stahr 2008; Stes 2010; Trautwein/Merkt 2013; Viebahn 2004; Webler 2003) fehlt der Aspekt der Lernbiografie als Faktor bei der Entstehung von Lehrüberzeugungen. Die eigenen Lernerfahrungen als Wirkungsfaktor auf das Lehrhandeln werden nicht bedacht. Die vorliegende Arbeit nimmt eben diese Leerstelle in den Fokus, indem sie die Referenzpunkte ‚Lernbiografie', ‚Lehrüberzeugung' und ‚Lehrkompetenz' miteinander in Beziehung bringt, um die wechselseitigen Gravitations- und Wirkungsweisen besser zu verstehen. Dabei stellt sie die folgenden Fragen: Gibt es eine Beziehung zwischen biografischen Lernimpulsen und Lehrüberzeugungen? Lassen sich aus den biografischen Erzählungen Lernimpulse herausarbeiten und mit Aspekten der Lehrüberzeugungen in Bezug setzen? Welche Aussagen können zu Aneignungsprozessen von Lehrüberzeugungen auf Grundlage der empirischen Ergebnisse gemacht werden?

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die erste Frage ist grundsätzlicher Natur. Ist die These, dass die im Lebenslauf gemachten Erfahrungen zum Lernen und Lehren auf die Form der Lehrüberzeugungen Einfluss nehmen, wahr, so müsste sich das empirisch nachweisen lassen.

Die zweite Frage ist subtiler. Wenn die These haltbar und mit Daten unterlegbar ist, wo wird Biografie dann zur Lehrüberzeugung? Wo lassen sich aus dem Datenmaterial biografische Lernimpulse herausarbeiten, die ihre Wirkungsmacht zeigen, indem sie die Sichtweisen auf Lehr-Lernprozesse beeinflussen?

Die dritte Frage abstrahiert von den Ergebnissen und Antworten der ersten und zweiten Frage und versucht, begrenzt auf das vorliegende Datenmaterial, Aussagen zu Aneignungsprozessen von Lehrüberzeugungen von Nachwuchslehrenden zu machen.

Vorbereitend auf die Beantwortung der Fragen werden deshalb im ersten Teil der Arbeit zuerst drei Diskurse dargestellt: Biografie und biografisches Lernen, Subjektive Theorien und Lehrüberzeugung sowie Kompetenz und hochschulische Lehrkompetenz. Aus den Diskursen werden zum einen die Kernbegriffe geklärt und der jeweilige Forschungsstand dargestellt, um die Lücke kenntlich zu machen, in die die vorliegende Forschungsarbeit tritt. Außerdem werden die Relevanz von Lehrüberzeugungen für den Kompetenzerwerb erörtert und die Fragen generiert, die sich für diese Forschungsarbeit stellen. Aus den theoretischen Konzepten werden dann Elemente mit „diagnostischer Potenz“ herausgelöst, die Theorie und Empirie bei der Analyse des Datenmaterials zusammenbringen.

Im zweiten Teil wird die Methodenauswahl in Bezug auf die Forschungsfragen begründet und die einzelnen Elemente ‚Leitfadeninterview‘, ‚biografisch-narratives Interview‘ und ‚Entstehungsgeschichte der Bilder und ihrer Analyse‘ erklärt.

Im Dritten werden die empirischen Befunde aufgeführt und mit der bestehenden Theorie ins Gespräch gebracht, um im Resümee und Ausblick Ergebnisse in Bezug auf Forschung und Weiterbildungspraxis sowie Desiderata darzustellen. Hierfür werden die biografisch-lehrkonzeptionellen Modelle als Darstellungsformen von lernbiografisch formierten Lehrkonzeptionen entwickelt. Das Lehrkompetenzentwicklungsmodell von Trautwein und Merkt (2013) wird unter diesen Aspekten in seinen Elementen besprochen. Seine Kategorien werden mit empirischem Material gefüllt, kritisch betrachtet und erweitert. Dabei sind es die lernbiografisch formierten Lehrkonzeptionen, die als neues Element in diesem Modell vorgeschlagen werden.

In Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen und basierend auf den empirischen Ergebnissen dieser Arbeit werden zum Schluss Thesen zu Aneignungsprozessen von Lehrüberzeugungen zur Diskussion gestellt.

Lernbiografie, Lehrüberzeugung und Lehrkompetenz wurden in der hochschuldidaktischen Forschung bis jetzt nicht miteinander gedacht. Deshalb bringt diese Arbeit die Begriffe Leben, Lernen und Lehren miteinander ins Gespräch. Sie will Grundlagen für ein besseres Verständnis der Beziehung von Lernbiografie und Lehrüberzeugung legen. Die biografischen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden an hochschuldidaktischen Weiterbildungen sollen erkannt und verstanden werden, um sie für den Weiterbildungsprozess zu nutzen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Aneignung im Zwischenraum von Biografie und Lebenslauf

Lebenslauf, Biografie und der Prozess der Aneignung sind die Bezugspunkte des folgenden Abschnitts. Die Begriffsklärung steht am Anfang, wobei die Konzepte auf ihre Verwertbarkeit in Bezug auf die Forschungsfragen dieser Arbeit geprüft werden. Die Forschungsstände werden dargestellt, um die Lücke auszuweisen, die die vorliegende Forschungsarbeit mit Material füllen will. Aus dem Charakter der zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogenen Themenfelder Lernen – Biografie – Lehren ergeben sich Konsequenzen für das methodische Vorgehen. Die Bewertungen der Ergebnisse der Diskurs-Diskussion münden in das Nachdenken über die zu diesem Forschungsgegenstand passenden Methoden.

Einleitend werden hier die Grundannahmen der vorliegenden Arbeit wieder aufgenommen: Die gemachten Erfahrungen in Bezug auf das Lernen und das erlebte Lehren hinterlassen Spuren. Sie können die Sichtweise auf Lehr-Lernprozesse prägen. Lassen sich diese Spuren der Biografie in den Lehrüberzeugungen von Nachwuchslehrenden nachweisen? Wenn ja, wo werden die dafür notwendigen Impulse in Form von die Erfahrung prägenden Ereignissen und sozialen Zusammenhängen gesetzt?

Lernen findet informell wie institutionell statt, von der Familie bis zur Universität und darüber hinaus. Die Erfahrungen, die auf den Stationen des Lebenslaufs gemacht werden, beeinflussen Lehrüberzeugungen. Sie formen Wahrnehmungsmuster und damit die Bewertung von Situationen und folglich die bewussten und unbewussten Entscheidungen, die dem konkreten Lehrhandeln zugrunde liegen. Die Lernbiografie kann so im gegenwärtigen Tun wirksam werden. Sie ist ein Mitgestalter bei den Handlungsentscheidungen, die Lehrende treffen; möglicherweise ist sie in ihrer Wirksamkeit sogar stärker als das Einwirken von hochschuldidaktischen Weiterbildungen, die im Kontext der Professionalisierung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern angeboten werden, denn

> „die institutionell organisierte Wissensvermittlung, die als zentrale Aufgabe der Pädagogik im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen gefasst werden kann, [ist,] im Hinblick auf ihren tatsächlichen Erfolg, weder unmittelbar steuer- noch kontrollierbar. Auf die aneignenden Subjekte hat nämlich das pädagogische System keine unmittelbare Zugriffsmöglichkeit.“ (Hartz 2004, S. 59f.)

Will hochschuldidaktische Weiterbildung wirksam sein, so muss sie die biografischen Formationen, die die Teilnehmenden in die Workshops, Lehrberatungen und Hospitationen mitbringen, einbeziehen in die von ihr gestalteten Lernprozesse. Die Lernbiografie hinterlässt Konstruktionsmaterial, das die Erwachsenenbildung im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung an Hochschulen nutzen kann, um wirksamer zu werden. Um Konzepte hierfür zu entwickeln, ist es notwendig, die Aneignungsprozesse

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

besser zu verstehen, um dann den Teilnehmer mit seiner Geschichte in das Weiterbildungsgeschehen zu integrieren, um sein Wissen, sein Verstehen, sein Bewerten und seine Handlungsimpulse mit dem professionellen Wissen zu Lehr-Lernprozessen an der Hochschule zur Wirkung zu bringen. Dies geschieht im Sinne der Teilnehmerorientierung, denn es ist einzusehen, dass

> „es der Erwachsenenbildung nicht nur um die Vermittlung operationalisierbaren Könnens gehen kann, daß sie vielmehr versuchen muß, sich auf die Lebensentwürfe, auf die Selbstdeutungen, auf die Strukturen der Lebenswelt einzulassen“ (Tietgens 1985a, S. 9).

Das Erlebte wird zum Konstruktionsmaterial, mit dem neues Wissen entstehen kann. Lehrkompetenz fußt nicht mehr nur auf Büchern, Fachdiskussionen und Studien, sondern im Leben der Teilnehmer und wird somit zum eines jeden Eigenen.

2.1 Biografie, Lebenslauf und biografisches Lernen

Biografie

Der Begriff ‚Biografie‘ verbindet die beiden Wörter Bios („Leben“), und Grafie („Schrift“). Er lässt sich verkürzt als Lebensbeschreibung übersetzen. Der Ablauf des Lebens wird dargestellt, indem einzelne Stationen gekennzeichnet und auf einer meist chronologischen Zeitschiene angeordnet werden.

Das Phänomen der personenbezogenen Selbst- oder Fremdbeschreibung findet sich bereits früh in der Darstellung der Leben Heiliger, Religionsstifter und Philosophen. Im Zuge der Renaissance, die das Individuum in den Fokus der Aufmerksamkeit bringt, werden Biografien populärer. Die Hinwendung zum Selbst und seiner lebensgeschichtlichen Bedingtheit findet in Aufklärung und Romantik einen, meist literarischen, Höhepunkt. Als Objekt wissenschaftlicher Erkenntnis traten Biografien Anfang des 20. Jahrhunderts in den Aufmerksamkeitshorizont der Forschung (vgl. Klein 2009).

Grundlegend für die Entstehung einer systematischen Auswertung lebensgeschichtlicher Daten sind die Überlegungen von Wilhelm Dilthey. Dilthey formulierte den für seine Ausführungen zentralen Satz: „Die Natur erklären wir, den Menschen verstehen wir“ (Dilthey V, S. 341). Der Mensch soll aufgrund seiner Manifestationen, das heißt den Lebensäußerungen und Objekten, die er schafft, verstehbar werden, also anhand dessen, was er in die Welt bringt, mit dem er sichtbar, hörbar und greifbar wird. Manifestationen sind für Dilthey „sowohl künstlerische Produktionen als auch jegliche Art ordnenden Tuns und Verhaltens in gesellschaftlich-sozialen Kontexten“ (zitiert nach Marotzki 1991, S. 188). Blankertz (1982) fasst es so: Bei Dilthey werden verschiedene menschliche Manifestationen zu einem Text. Diesen Text gilt es zu verstehen, um reale Lebensverläufe mit ihren Ausprägungen zu erfassen und zu verstehen (vgl. S. 219).

Die Biografie ist die Geschichte, die Menschen im Rückblick über sich selbst erzählen. Diese Geschichte vereint gesellschaftliche Ansprüche mit den Ergebnissen der eigenen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Gestaltungskraft. Sie bringt also den objektiven Lebensverlauf und subjektive Sicht-, Erklärungs- und Deutungsweisen zusammen. Alheit (1995, S. 88) hat diese Zweiheit wie folgt beschrieben:

> „Biographie hat ein Janusgesicht: Sie verkörpert soziale Strukturen, die uns auferlegt sind und denen wir nur begrenzt ‚entkommen' können, doch zugleich ist sie etwas, was wir selber gestalten, verändern, ‚machen'. Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem."

Maschke und Stecher nehmen diese Dualität auf und beziehen sie auf ihr Verständnis des Individuums, das sich aus diesem Wechselspiel heraus entwickelt: „Wir verstehen damit das Individuum als in institutionelle Bedingungen und Programme Eingebundenen – und zugleich selbständig Handelnden." (2009, S. 218) Maschke und Stecher sprechen, in Bezug auf Friebel et al. (1996, S. 76), von einem Wechselspiel, einer Art „Aushandlungsprozess" zwischen Zielsetzungen und Motivationen des Einzelnen und den gesellschaftlichen Bedingungen bzw. objektiven Gegebenheiten. Gudjons, Pieper und Wagner verstehen „Biographie als eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst geronnen in unser Handeln eingehen" (1994, S. 16). Die Autoren stellen damit die handlungsformenden Aspekte der eigenen Erfahrung in den Vordergrund. Die Erfahrungen gerinnen in Kontakt mit schon Vorhandenem. Sie reagieren mit anderen Erinnerungen im Reaktionsraum der eigenen Individualität.

> „Erfahrung wird dabei nicht nur als eine kognitive Dimension angesehen, sondern vielmehr als ein ganzheitlicher, den Körper und das ganze Spektrum sinnlicher, vorbewusster, unbewusster und rationaler Potenziale einschließender Vorgang." (Gudjons/Pieper/Wagner 1994, S. 16)

Erfahrung umfasst also aus Sicht der Autoren mehr als nur die kognitiven Anteile des Menschen. Eine gemachte Erfahrung findet Eingang in den von den Sinnen und ihren Kontakten geschaffenen Raum und hinterlässt dort, mehr oder minder, bewusste Eindrücke. Sie betrifft den ganzen Menschen. Die Autoren weisen ebenso auf die systemische Dimension der Biografie hin: „Biografie ist keine ahistorische/ungesellschaftliche ‚Privatsache', vielmehr werden Erfahrungen in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen erworben." (Gudjons/Pieper/Wagner 1994, S. 16) Diese Aussage macht deutlich, dass die Biografie über die Einzelperson hinausweist. Persönliche Erfahrung gründet oft auf gesellschaftlichen Ereignissen. Es mag dem Individuum nicht immer bewusst sein, doch findet sein Leben in größeren Zusammenhängen statt. „In der Lebensgeschichte des einzelnen Menschen spiegeln sich die historischen/gesellschaftlichen/kulturellen und familiären Bedingungen, vor deren Hintergrund sich die biographischen Erfahrungen aufgeschichtet haben." (Gudjons/Pieper/Wagner 1994, S. 16) Fischer und Kohli definieren Biografie „als ein alltagsweltliches Konstrukt, das die lebensweltliche Ambiguität vorgegebener Regelhaftigkeit und Emergenz gleichermaßen beinhaltet" (Fischer/Kohli 1987, S. 35). Biografie ist also vorhersehbar, wenn sie den gesellschaftlich tradierten Wegen folgt, und unvorhersehbar und widersprüchlich, wenn die Bedin-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

gungen, in denen sich die Biografie einfügt, verändern und Modifikationen des eigenen Lebensverlaufs notwendig machen.

Schlüter weitet den Begriff der Biografie dann in Richtung Lernen aus, wenn er sagt, dass vom „biographischen Standpunkt des Subjekts […] alle Prozesse der reflexiven Erfahrungs- und Wissensbildung als ‚Bildung' bezeichnet werden [können], die die Lebensgeschichte eines Subjekts ausmachen" (Schlüter 2002, S. 291). Hier wird Lebensgeschichte zur Bildungs-, zur Lerngeschichte. Das Individuum lernt kontinuierlich aus der Wechselbeziehung mit seiner Lebenswelt. Der Lebensweg wird zum Lernweg, die „Biographie […] die subjektive Konstruktion des gelebten Lebens nach Relevanzstrukturen" (Schlüter 2002, S. 291).

Lebenslauf

Während die Biografie mehr oder minder nur die von dem Individuum als bedeutungsvoll erachteten Ereignisse beschreibt, dokumentiert der Lebenslauf „so etwas wie eine objektive Ereigniskette" (Maschke/Stecher 2009, S. 217). Der Lebenslauf stelle „die objektiven institutionellen Angebote dar, er ist an deren objektiver Struktur ausgerichtet" (Maschke/Stecher 2009, S. 217). Das Lebenslaufkonzept versteht das Leben als ein sequentiell ablaufender Prozess (vgl. Ludwig 1995, S. 179), wobei die Sequenzen ihre Begrenzungen durch den Ausdruck prägender Ereignisse erhalten. Diese Prägungen können aber auch struktureller Natur sein, wie bspw. die Stufen des Bildungssystems und das Eingebettetsein in „lebensbegleitende Strukturen" (Maschke/Stecher 2009, S. 217), darunter die Familie, der Arbeitsmarkt etc. (vgl. Kohli 1985, S. 3ff.).

Für die vorliegende Arbeit wurden aus dem Erzählmaterial verschiedene Lernorte herausgearbeitet. Dies sind vor allen die formalen Bildungsorte Schule und Hochschule. Daneben wird aber auch die Familie als Lernort formuliert sowie im Fall B ebenso der Verein und Sport als Ort, von dem aus lernbiografische Impulse gesendet werden.

Beide Konzepte, Biografie und Lebenslauf, sind miteinander verwoben. Beide versuchen das Phänomen des Lebens in seiner Vielschichtigkeit und seinen mannigfaltigen Wechselwirkungen beschreibbar zu machen. Dem Zuhörer helfen sie, Anteile von Selbst und Gesellschaft zu ordnen. Wichtig sind hierbei die inneren Zusammenhänge der Erlebnisse, die Dilthey in Lebenseinheiten, die aus Fragmenten des Erlebten bestehen, zusammenfasst. So schließt Marotzki, dass eine

> „sinnstiftende Biographisierung [nur dann erreicht wird], wenn es gelingt, in retrospektiver Einstellung Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, unser Leben konsistent zu machen, Linien in das Material unserer Vergangenheit zu legen, zu ordnen und Zusammenhänge zu stiften. Linien trennen, heben hervor, konturieren, zeigen Richtungen an. Sie stellen Bezugs- und Orientierungsmarkierungen dar. Gelingt es nicht, Linien in unsere Biographie zu bringen, dann sagen wir auch umgangssprachlich: ‚Ich bekomme das alles nicht mehr zusammen.'

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Wenn in dieser Weise das Linienlegen mißlingt, dann kann zu Recht von einer Krise, einer existentiellen Sinnkrise, gesprochen werden“ (1991, S. 192ff.).

Die erzählenden Nachwuchslehrenden springen in ihren Narrationen. Der ordnende Impuls kommt von außen. Die Erzählungen sind eher zirkulär und in „Erzählstrudeln“ formiert. Es sind die Frageimpulse und später die Auswertungsbestrebungen, die die Erzählungen zu Lebenseinheiten zusammenfassen. Die Lernorte werden somit von außen her formiert, wobei die Übergänge in den Erinnerungen der Erzählenden fließend und wenig voneinander abgegrenzt sind. Hierin wird deutlich, dass biografisches Lernen oft des dialogischen Impulses bedarf, um initiiert zu werden. Diese Impulse setzt hier die Befragung. Für das Individuum ist das Erfassen einer Lebenseinheit nur möglich, da es eine „grundlegende psychische Struktur“ in den Menschen vermutet (vgl. Marotzki 1991, S. 190). Dilthey beschreibt diese mit drei Elementen: Kognition, Emotion und Volition. Alle Manifestationen menschlichen Tuns entstehen aufgrund des Wirkens dieser drei Momente.

Die Kognition umfasst den Bereich des Verstehens, der Wahrnehmung, der Erinnerung, die Fähigkeiten zum begrifflichen, strukturierten Denken. Die Emotionen sind der Bereich, in dem der Mensch bewertet, Sympathien und Antipathien generiert und auf dieser Grundlage Bedeutungen zuerkennt. Nach Dilthey stellen wir eine Rangordnung von Bedeutungen her, die es uns ermöglicht, das Leben zu organisieren. Die Volition ist der Wille, der uns zum Handeln bringt. Diese drei Momente, Kognition, Emotion und Volition, stellen in ihrem Zusammenspiel Ordnung her.

Zwei Grundrichtungen werden deutlich: Vergangenheit und Zukunft. Der jetzige Moment wird zugleich Vergangenheit und in den Kontext des schon Geschehenen oder des möglicherweise in der Zukunft Geschehenden eingeordnet.

Biografisches Lernen

In einer sich stetig wandelnden und immer neue Entscheidungsoptionen generierenden Gesellschaft muss, so Maschke und Stecher, das Individuum vermehrt selbstreflexiv mit seiner eigenen Biografie und seinem eigenen Lebenslauf umgehen, um die „richtigen“ Entscheidungen zu treffen (vgl. Maschke/Stecher 2009, S. 218; auch Schulze 1993, S. 27).[1] Schulze addiert eine Definition von Biographizität, wie sie Alheit anbietet, als „die prinzipielle Fähigkeit, Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) zu lernen“ (Alheit zitiert nach Schulze 1993, S. 27). Bildungsprozesse spielen sich im Spannungsverhältnis von Lebenslauf und Biografie ab. Ein Teil ist geprägt von Abschlüssen, Diplomen, Prüfungen, der andere ist eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Zielen. Letzteres hat viel mit dem zu tun, welche Gesamterfahrung der

1 Dies gilt auch im Kontext der Hochschule, die, wie alle gesellschaftlichen Subsysteme, Flexibilisierungstendenzen unterworfen ist. Vgl. dazu: L. Guzy (2009), Wohin mit uns? Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zukunft. Frankfurt am Main: Lang.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Mensch in seinem Leben macht. Hier kommen Aspekte der sozialen Prägung, der Umwelt, der wirtschaftlichen Ressourcen hinzu.

Lebensereignisse werden in eine stetig wachsende Bedeutungs- und Erinnerungslandschaft inkorporiert. Der Blick zurück, das Verstehen dieser höchst individuellen mentalen Landschaft ist biografisches Lernen, wenn sich dieses Lernen auf das Leben selbst und die Positionierung und Entwicklung der betreffenden Person darin bezieht. Schulze definiert biografisches Lernen als

> „die Arten von Lernen, über die wir in autobiographischen Erzählungen und Texten informiert werden. Das sind natürlich auch die Lernprozesse, die wesentlich zur Ausgestaltung einer individuellen Biographie beitragen“ (Schulze 2003, S. 103).

Hier gewinnt das biografische Lernen sein Spezifikum, indem es als Produkt biografischer Erzählungen benannt wird. Es prägt aber auch in einer anderen Wirkrichtung die Biografie, denn es „sind natürlich auch Lernprozesse, die wesentlich zur Ausgestaltung einer individuellen Biographie beitragen“ (Schulze 2003, S. 103). Lerninhalte werden subjektiviert und in bestehende Wissens- und Erfahrungsstrukturen integriert. Den Ereignissen muss dann eine gewisse Relevanz zugeschrieben werden, um sie als Konstituenten der Biografie wahrzunehmen. Ansonsten würden diese Teile kein „erzählenswertes Material“ darstellen und nicht im Gespräch über Leben und Lernen erscheinen.

Alheit und Dausien beschreiben das Lernen, in dem sich der Mensch auf sich selbst bezieht, als Entdeckungsprozess: „Autobiographisches Lernen in diesem konkreten Sinn bedeutet das Entdecken einer ‚Landschaft‘ Biographie.“ (Alheit/Dausien 1999, S. 410) Diese Landschaft ist stets vorhanden, sie wird aber nicht bewusst als die Grundierung des eigenen Bewertens und Handelns wahrgenommen und auch nicht als Rahmenbild der eigenen Identität. Die Ich-Identität bleibt naiv und unhinterfragt (vgl. ebd.). Biografisches Lernen macht diese Landschaft bewusst, ihre Täler, Berge, Quellen und Flüsse, die Lichtungen wie auch die dunklen Orte. Für Alheit und Dausien bilden diese biografischen Landmarken „die unterschiedlichen Erfahrungsgeschichten, die Eigenart der umgebenden Lebenswelten, Brüche und Übergänge, Situationen und Konstellationen als Ausgangspunkte von Entwicklungen, Wege und Einbahnstraßen, Zukunftsentwürfe.“ (Alheit/Dausien 1999, S. 410) In dieser „Erfahrungs-Landschaft“ kommen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammen. Sie zu kennen, erleichtert das Verstehen des eigenen Handelns und die Entscheidungsfindung in einer Lebenswelt, die immer neue Entscheidungsoptionen generiert. Der achtsame Umgang mit der eigenen Biografie und ihr Nachwirken auf das eigene Handeln und Entscheiden ist ein bedeutender Faktor professioneller Kompetenz als Lehrender, die Alheit (1993) Biographizität nennt.

2.2 Forschung zu Biografie und Lebenslauf

Im deutschen Sprachraum wurde die pädagogische Biografieforschung in den 1920er Jahren aufgenommen. In den USA war es die Chicagoer Schule, die diese Forschungsrichtung verstärkt in den Fokus nahm. Mit Wilhelm Dilthey gründete sich die moderne

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Geisteswissenschaft nicht zuletzt auf Vorüberlegungen zum Lebenslauf und zur Biografie. Charlotte Bühler sei hier als eine weitere wichtige Impulsgeberin genannt (vgl. Reisel 2005; Bühring 2007). Sie sammelte Tagebücher und untersuchte diese Quellen unter generationsvergleichenden Gesichtspunkten. Siegfried Bernfeld (1994) erforschte Tagebücher als kulturelle Selbstdarstellungsformen unter psychoanalytischen Gesichtspunkten. Dehn und Dinse ließen Schüler Aufsätze schreiben, um mehr über ihre Lebenswelten zu erfahren. Unter den Nationalsozialisten erfuhren diese Forschungsbemühungen ein jähes Ende, da „dessen zentrale Ideologeme – Rasse und Vererbung – den Prämissen biographischen Denkens widersprachen" (Krüger 1999, S. 15). In der Nachkriegszeit waren es die Jugendpädagogen, die an Forschungslinien aus den 1920er Jahren anknüpften, darunter Roessler (1957) und Bertlein (1960). Sie versuchten, auf der Grundlage von Schüleraufsätzen die Mentalität der deutschen Nachkriegsjugend verstehbar zu machen. Die Impulse für die Biografieforschung kommen aus Entwicklungen, die, wie Krüger vermutet, eine Folge des „weitreichenden Individualisierungsschubes […]" in modernen Gesellschaften sind (Krüger 1999, S. 16).

> „In der Erziehungswissenschaft wurde vor allem in dem von Baacke und Schulze im Jahre 1979 herausgegebenen Sammelband ‚Aus Geschichten lernen' der programmatische Bezugsrahmen für die Ausarbeitung einer biographischen und narrativen Orientierung in der Pädagogik formuliert und zugleich daran erinnert, daß Lebensgeschichten zuerst einmal Lerngeschichten sind." (Krüger 1999, S. 16)

Lebensgeschichten sind Lerngeschichten – dieses Zitat umschreibt das Verständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Wenn das Leben mit seinen Anforderungen bewältigt und gestaltet werden will, so müssen immer wieder Lernprozesse durchlaufen werden. Das heißt, menschliche Entwicklung ist ohne Lernen nicht denkbar. Lebenserzählungen sind somit auch Geschichten über das Lernen.

In dem DFG-Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf" wurde betrachtet, welche Zumutungen die Moderne an das Leben stellt. Die Anstrengungen und die damit zusammenhängenden Anforderungsstrukturen, die die Gesellschaft dem Individuum abfordert, wurden empirisch erforscht. Teilergebnisse daraus sind, dass „die Optionen für Bildung, Erwerb, Zusammenleben, soziale Sicherung und Gesundheitsversorgung und deren Verfolgung durch die Individuen […] in der posttraditionalen Gesellschaft zu einem Feld von Lebenslaufpolitik" werden. Der Sonderforschungsbereich versteht unter dem Terminus Lebenslaufpolititk den Aufwand des Individuums zur Entscheidungsfindung in Bezug auf Absicherung von Lebensrisiken, das Einbindenlassen in Netzwerke, die Berufswahl, etc.[2] Sie beziehen ihre Grundlagen eher aus der Gestalttheorie und Phänomenologie. Nicht so sehr der gesellschaftliche Kontext und sein Wirken auf das Individuum werden betrachtet, sondern eher die Veränderungsprozesse innerhalb des individuellen Lebens mit intergenerativem Fokus. Wie konstruieren Menschen Lebenssinn, wie gehen sie mit Krisen um, sind Fragen, mit der sich diese Richtung der Biografieforschung beschäftigt (vgl. bspw. Rosenthal 1995).

2 Sonderforschungsbereich 186: Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf, http://www.sfb186.uni-bremen.de/ (Zugriff: 01.05.2014).

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Dieser Ansatz findet sich vor allem in pädagogischen Feldern. Für die Schule gibt es verschiedene Studien, die die Profession des Lehrens und ihre Entwicklung in den Fokus nehmen (vgl. Koring 1989; Combe/Helsper 1994; Bauer/Kopka/Brindt 1996; Keuffer et al. 1999; Terhart et al. 1999; Carle/Buchen 1999). Der Berufsbiografie gilt dabei das besondere Interesse dieser Studien (vgl. als Überblick Stelmaszyk 1999; Reh/Schelle 1999). Auch wird die Verbindung von Berufsbiografie, Professionalisierung und konkretem pädagogischem Handeln im schulischen Kontext betrachtet (vgl. Krause/Wenzel 1998; Meister 1999; Combe/Buchen 1996; Helsper/Böhme et al. 2008). Viele dieser Studien richten sich entweder an Themen wie Berufsbelastung, Schulentwicklung, Lehrerbildung oder Professionalität (z.B. Schaefers/Koch 2000) oder nehmen, wie bei Stelmaszyk und Kunze (2008), eine berufsbiografische Perspektive ein.

In der Erwachsenenbildungsforschung wurde im Besonderen das Berufsverständnis von Lehrenden in diesem Feld untersucht. Dabei wurden die Heterogenität der Bildungsgänge der in diesem Bereich Tätigen dokumentiert. Sie konstruieren ihre Berufsidentität sukzessive im professionellen Tun (vgl. Harney/Jütting/Koring 1987; Gieseke 1989; Kade 1989; Nittel 1999). Damit ist gemeint, dass sich Professionalität entwickelt, indem Biografie und das Wissen des jeweiligen Faches ein Amalgam miteinander eingehen. Dabei versuchte die Biografieforschung im Kontext von Bildungs- bzw. Lernzusammenhängen nachzuzeichnen, dass Lernen neben der objektiven, strukturellen eine subjektive, individuelle Dimension hat. Denn Biografien, und im Besonderen Lernbiografien, sind ein Amalgam aus subjektiv erfahrenem Leben und strukturellen Begebenheiten. Bildungserfahrungen haben damit auch eine biografische Wirkung und Bedeutung. Die institutionellen Angebote, vom Schulunterricht über die Universität bis hin zur hochschulischen Weiterbildung im Kontext der Lehrkompetenzentwicklung, werden über den individuellen Nutzen bzw. den individuellen Nutzungsvorgang verstanden. Hierbei ist der von Kade (vgl. Kade 1992, 1993, 1994, 1997) geprägte Begriff der ‚Aneignung' eine Verständnishilfe der Prozesse beim Nutzen von Weiterbildungsangeboten. Lernprozesse werden stärker als „intakes" statt als „inputs" verstanden.

Aneignung

Für das Verständnis von lernbiografischen Prozessen wird im Folgenden auf das Konzept der ‚Aneignung' zurückgegriffen. In Anlehnung an die Systemtheorie versteht Kade das Subjekt als selbstreferentielles, autopoietisches, sich reproduzierendes System, das sich mit seinen je individuellen systemspezifischen Operationen auf die Umwelt bezieht (vgl. Kade 1997, S. 49f.). Diese Sichtweise auf das Individuum hat Konsequenzen für die erwachsenenbildnerische Tätigkeit. Autopoietisch bedeutet, dass sich das „System Mensch" selbst schafft. Wenn es sich nun aber selbst erschafft, welche Rolle hat dann die hochschulische Weiterbildung? Hartz spitzt dies zu, wenn sie schreibt:

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

> „Für den Kontext der Erwachsenenbildung bedeutet eine solche Subjektfassung, dass der institutionell organisierte Vermittlungsakt auf der einen Seite komplementär zum je individuellen Aneignungsakt des Subjekts auf der anderen Seite steht." (Hartz 2004, S. 59)

Trotzdem kann dieser Graben zwischen den formalisierten Bildungsangeboten und dem Subjekt kreativ genutzt werden, indem die Individualität des Subjekts in den Lehr-Lernraum eingeladen wird. Im Kontext der hochschuldidaktischen Weiterbildung, die sich mit dem theoretischen Wissen um Lehr-Lernprozesse und den konkreten Vorgehensweisen beschäftigt, könnte das heißen, dass die Lernbiografie als Teil der Grundlage der Weiterbildung dient. Dies bedeutet aber, dass ein großer Teil des Gesamtkorpus der Weiterbildung aus dem „Kontrollbereich" des Weiterbildenden gerät. Das Lernarrangement wird ungleich komplexer, da Prozesse „bottom up" und „top down" zugleich gedacht und initiiert werden müssten. Eine entlastende und bedrohliche Situation zugleich, wie Hartz konstatiert:

> „Demnach ist die institutionell organisierte Wissensvermittlung, die als zentrale Aufgabe der Pädagogik im Allgemeinen und der Erwachsenenbildung im Besonderen gefasst werden kann, im Hinblick auf ihren tatsächlichen Erfolg, weder unmittelbar steuer- noch kontrollierbar. Auf die aneignenden Subjekte hat nämlich das pädagogische System keine unmittelbare Zugriffsmöglichkeit." (Hartz 2004, S. 59f.)

Bedrohlich ist es, da es die Grundkonstellation von Wissenden und Unwissenden auflöst und somit ein professionelles Selbstverständnis hinterfragt, das auf Wissensvermittlung und einer hierarchischen Beziehung von Lehrenden und Lernenden beruht. Entlastend ist es, da die Kontrolle und damit auch die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg des Lernens multipolar gedacht werden kann:

> „Wie sich Individuen auf Institutionen beziehen und wie sie das zu Vermittelnde individuell aneignen, ist weniger durch die ‚institutionelle Intentionalität' selbst als durch das Aneignungssubjekt gesteuert." (Hartz 2004, S. 60)

Während Kade (vgl. Kade 1997, S. 49) sich auf den Verweis beschränkt, dass es eine Differenz zwischen Lernen und Aneignung gibt, expliziert Hartz, indem sie ausführt, dass

> „[d]er Begriff des Lernens […] dem Vorgang vorbehalten [ist], aus dem eine auf relative Dauer gestellte, beobachtbare Veränderung von Verhalten oder Verhaltensbereitschaft resultiert. Aneignungsprozesse dagegen sind allgegenwärtig. Sie bilden die Voraussetzung für Lernprozesse und können Lernen beinhalten. Lernen ist demnach nur eine spezifische Aneignungsform und kategorial betrachtet dem Begriff der ‚Aneignung' untergeordnet" (Hartz 2004, S. 61).

So ist die Lage auch bezüglich der hochschuldidaktischen Weiterbildung, und Problem und Ansporn zugleich. „Pointiert formuliert zeichnet es die Erwachsenenbildung aus, die Schaffung von Aneignungsgelegenheiten qua organisierter Vermittlung explizit zu ihrer Aufgabe zu erklären." (Hartz 2004, S. 62)
Die vorliegende Arbeit sucht nach möglichen Aneignungsstellen, die sich aus den größeren Lebenszusammenhängen und Sinnkonstruktionen bei den Befragten heraus anbieten. Die Narrationen werden in diesem Prozess auch zu (Selbst-)Erkenntnisräumen und

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

somit die Forschungsarbeit an sich schon zu Bildungsräumen, in denen verworrene, ungesehene, möglicherweise verknotete Fäden aufgenommen werden und in den Kontext der eigenen Vorstellungen von Lernen und Lehren gestellt werden. In der Erzählung, in der Lern-Geschichte, werden Haltungen, Zuschreibungen und Vorstellungen von Lehr-Lernprozessen sichtbar. Dabei kann sie sich auf eine erwachsenenbildnerisch forschende Tradition beziehen, die dieses einfordert. So wiesen Niemeyer und Trapp früh schon darauf hin, dass sich die wissenschaftliche Pädagogik auf lebensgeschichtlich-biografische Ansätze beziehen muss (vgl. Krüger 1999, S. 15), da

> „pädagogisch kreatives Handeln […] darauf angewiesen [ist], auch und gerade kontrafaktisch, dem Einzelnen Möglichkeiten des Andersseins systematisch zuzuschreiben. Die Fähigkeit, dies zu können, ist Teil der professionellen pädagogischen Kompetenz, die immer dringlicher wird, je mehr der Mensch in hochkomplexen Gesellschaften psychischen Strapazierungen ausgesetzt ist. Das Verstehen von menschlichen Entwicklungen in lebensgeschichtlichen Horizonten ist ein Weg in diese Richtung." (Marotzki 1991, S. 189)

2.3 Vom lernbiografischen Fragment zum Lernweg

In der Auseinandersetzung mit den Aussagen verschiedener Autoren zum Thema Biografie und biografisches Lernen ergeben sich Konsequenzen für das methodische und inhaltliche Vorgehen dieser Arbeit. Biografie, Lebenslauf und Lehrüberzeugungen müssen in das Datenmaterial Eingang finden und Fokuspunkte der Auswertung sein.

Biografische Forschung hat eine bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurückreichende Tradition. Dabei stehen verschiedenste Themen im Fokus der Aufmerksamkeit. Bezogen auf den Lehrerberuf sind das bspw. die berufsbiografische Entwicklung hin zu einer Professionsidentität, die zu einem besseren Verständnis von spezifischen Problemlagen wie Belastungssituationen im Lehrerberuf führen sollen. Einen systematischen Blick auf Hochschullehrende weist die Forschungsliteratur bisher nicht auf. Lehrersein wird im Feld der Schule verortet. Die Herausbildung einer Lehrerpersönlichkeit wird auf das Ziel des Lehrerseins hin gedacht und verstanden. Das Berufsziel von Nachwuchslehrenden an Hochschulen ist aber nicht explizit das Lehrersein. Eine spezifische Berufsidentität kann sich hier nur im Zusammenspiel von verschiedenen Aufgabenstrukturen herausbilden, die miteinander in Konkurrenz stehen, wenn es darum geht, ihnen z.B. die Ressource Zeit zuzuweisen.

In der Forschung zu Erwachsenenbildnern wird die Biografieforschung als ein Instrument verstanden, um zu zeigen, wie sich ein spezifischer Habitus in einem Feld herausbildet, dessen Zugänge vielfältig und nicht unbedingt formalisiert sind. Die Wege, die einen Wissenschaftler oder eine Wissenschaftlerin zum Lehren an der Universität bringen, unterscheiden sich grundsätzlich von den Zugangswegen zu den Lehrämtern. Schule ist nicht Hochschule und auch nicht Erwachsenenbildung. Dazu gibt es keine verbindliche formalisierte Ausbildung zum Hochschullehrenden. Das Lehren als Funktion ist im Aufgabenportfolio nur eine unter vielen. Die Befähigung dafür wird entweder „on the job" oder aber in hochschuldidaktischen Weiterbildungen vermittelt, die in ihrem Umfang mit einem Lehramtsstudium nicht vergleichbar sind. Somit können biografische Forschungen zum Professionser-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

werb von Lehrern nur bedingt auf die Gruppe von Hochschullehrenden bezogen werden. Die Herausbildung einer Professionsidentität ist nur im Zusammenspiel der Anforderungen und Vielheit der Aufgaben[3] im systemischen Zusammenhang der Hochschule möglich. Es ist zu vermuten, dass bei der Gruppe von Hochschullehrenden die eigenen Lernbiografien in besonderer Weise für das Lehren herangezogen werden, da die hochschuldidaktische Weiterbildung nur einen geringen zeitlichen Raum einnimmt, der nicht vergleichbar ist mit den Bemühungen im Rahmen eines Lehramtsstudiums, mit Examina, fachspezifischen Anteilen, pädagogischen Grundlagen und praktischen Übungen. Soll die lernbiografische Bedingtheit von Nachwuchslehrenden betrachtet werden, so müssen diese Rahmenbedingungen mitgedacht und diese Gruppe muss als eigenständige Forschungszielgruppe definiert werden.

Individuum und Gesellschaft stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Das gilt besonders im Kontext des Lernens, das sich informell und formalisiert entwickelt. Familie, Freundeskreis, Verein, aber im Besonderen auch Schule, Universität und Weiterbildung bilden die Erfahrungsräume, in denen sich Vorstellungen von Lernen und Lehren herausbilden. Beide müssen in der Konsequenz in dieser Arbeit Beachtung finden.

Methodisch muss ein Weg gefunden werden, um den Erzählungen der Forschungszielgruppe einen Ort zu geben. Dieser Raum muss in einem gewissen Maße herrschaftsfrei sein und doch genug Struktur und Impulse bieten, so dass das Thema Lernen und Lehren nicht aus dem Fokus gerät.

Versucht die Biografieforschung, durch den Blick zurück den Menschen zu verstehen, wird hier die Lehrüberzeugung als der mögliche Raum verstanden, in dem diese Erfahrungen gespeichert werden, um dann im jetzigen und zukünftigen Handeln wirksam zu werden. Die Forschungsbewegung innerhalb dieser Arbeit versucht demnach, von der allgemeinen Annahme über den konkreten Wirkimpuls (lernbiografischer Impuls) bis zum Verbleiben (in den Lehrüberzeugungen) den Weg aufzuzeigen, der zum zukünftigen Handeln führen mag. Diese Konkretisierungsbemühung hat besonders in die zweite Forschungsfrage Eingang gefunden.

Aneignungsprozesse werden im Kontext dieser Arbeit nicht allein durch die Auseinandersetzung mit den Angeboten der akademischen Weiterbildung im Rahmen der Lehrkompetenzentwicklung verstanden, sondern als lebenslanger Prozess, wobei formelle wie informelle Akteure, z.B. die Schule oder die Familie, stetig Impulse für diesen Prozess der Aneignung liefern. Dabei korrespondiert das Konzept der Aneignung mit dem Verständnis von biografischem Lernen, denn Lerninhalte, Lernimpulse werden stetig biografisiert, das heißt mit dem Vorhandenen abgeglichen, verglichen und passend gemacht oder eben ausselektiert. Das Lernen Erwachsener als Biografisierung zu verstehen, erweitert Kades Konzept (vgl. Kade 1992, 1993, 1994, 1997) um die Kategorie der Biografie als Selektions- und Filterinstanz. Das Konzept der Aneignung wird im Kontext dieser Arbeit als ein lebenslan-

3 Das sind u.a. Forschen, Publizieren, Gutachter/-innentätigkeit, Lehren, Management von Instituten und Fakultäten, akademische Selbstverwaltung, Projektmanagement, Mitarbeiter/-innenführung, Drittmittelakquirierung, etc.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ger Prozess verstanden, den sich Erwachsenenbildung zu eigen machen kann, um wirksamer zu werden.

Alheit (1990) hat durch das Konzept der ‚Biographizität' die Fähigkeit des Menschen beschrieben, sich seinem Leben selbstreflexiv zu nähern. Die Hinwendung zu den Lebensereignissen, die in seinem Verständnis auch immer Lernereignisse sind, versteht er als Schlüsselkompetenz in einem gesellschaftlichen Kontext, der immer stärker fragmentiert, entbettet und zur Konstruktion des eigenen Lebenszusammenhangs herausfordert. Biographiziät beschreibt die Hinwendung zur eigenen Biografie als Erfahrungspool, aus dem immer neu Sinn generiert werden kann. Die Frage, warum junge Lehrende in der Auseinandersetzung mit ihren Studierenden ihr Handeln in dieser oder jener Weise ausrichten, kann ein Schlüssel für das Lernen im Rahmen der Lehrkompetenzentwicklung sein. Biographizität stellt eine Dimension der Auswertung dar, da die Erzählenden sich hier selbst zuwenden und Sinnkonstruktionen entwerfen, die für ihr eigenes Verständnis vom Ursprung ihrer Handlungspräferenzen relevant sind. Hier werden Ansatzpunkte für weiterbildnerisches Handeln sichtbar, die im Schlussteil der Arbeit aufgenommen werden, um sie unter theoretischen Gesichtspunkten systematisch zu analysieren.

Maschke und Stecher (2010) haben das Konzept des Lebenslaufs genutzt, um biografische Entwicklungsprozesse zu beschreiben. In diesem Konzept werden biografische Erfahrungen durch gesellschaftlich vorgegebene Stationen markiert. Hierzu gehören Institutionen wie die Schule oder die Universität. Eine Auseinandersetzung mit der biografischen Verfasstheit von Nachwuchslehrenden kann hier anknüpfen, denn in den Erzählungen wird dieses Gerüst genutzt, um Erfahrungen zu sortieren und zuzuordnen. Man könnte den Lebenslauf auch als einen gesellschaftlichen Ordnungsrahmen verstehen, in dem das Leben in Stationen aufgeteilt wird. Diese Stationen werden kollektiv erfahren und eröffnen Erfahrungsräume für den Bereich des Lernens, die von allen Befragten geteilt werden. Wenn aus Erfahrungsräumen Erzählräume werden sollen, ist es sinnvoll, Erzählimpulse zu setzen und auch die Auswertungskategorien an diesen Lebenslaufstationen, wie Schule und Hochschule, anzulehnen.

‚Biografisches Lernen' wird im Kontext dieser Arbeit als das Reflektieren der Aneignungen in Bezug auf Lernen und Lehren durch Impulse der Biografie und des Lebenslaufs verstanden. Um den Begriff der Biografie in Bezug auf Nachwuchslehrende fassbar und methodisch übersetzbar zu machen, werden individuelle Lerngeschichten aus biografisch-narrativen Interviews herausgearbeitet. In einem nächsten Schritt werden in ihnen auf das Lernen und Lehren bezogene biografische Impulse lokalisiert. Der Lebenslauf dient als Rahmen der Lernorte, in dem biografische Lernimpulse geschehen: Lernort Familie, Schule, Hochschule, etc. Der Aneignungsprozess wird hier bezogen auf das Entstehen von Lehrüberzeugungen durch das Wechselspiel von im Lebenslauf verorteten lernbiografischen Impulsen und mentalen Verstehens- und Bewertungszusammenhängen der Nachwuchslehrenden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

3 Lehrüberzeugungen als Vermittlungsraum von Biografie und Lehrhandeln

Die folgenden Darstellungen zu Lehrüberzeugungen nehmen ihren Ausgangspunkt in dem Versuch, den Begriff durch die Rahmungen verschiedener Autorinnen und Autoren zu fassen. Dabei wird die Vielheit der Verstehensansätze deutlich. Für die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, werden Konzepte und Aussagen der Autorinnen und Autoren dahingehend untersucht, ob sie dabei helfen können, in den Erzählungen und bildlichen Darstellungen der Nachwuchslehrenden herauszuarbeiten, was ihre Lehrüberzeugung ist. Dazu benötigen die in der Literatur beschriebenen Ansätze und Konzepte „diagnostische Potenz" – das heißt, die grundsätzliche Fähigkeit, durch das Ordnen und Zuordnen die jeweilige Lehrüberzeugung sichtbar zu machen. Dies ist besonders bedeutsam, da die Biografie hier in Form von Erzählungen der Nachwuchslehrenden vorliegt und die diagnostischen Befunde zu den kondensierten Lerngeschichten in Beziehung gebracht werden sollen. Über die Begriffsklärung und systematische Darstellung kommt es zur Selektion zweier Elemente der Literatur zu Lehrüberzeugungen für den Fortgang der Arbeit und zum Portrait der herausgelösten Strukturelemente aus dem Konzept der „Subjektiven Theorien" von Groeben et al. (1988) und von Kembers „Teaching Approaches" (1997), basierend auf seiner Metaanalyse hochschuldidaktischer Forschungsarbeiten.

Durch die Implementierung von Weiterbildungsprogrammen zur Entwicklung der Lehrkompetenz zeigt sich der positive Glaube daran, dass Lehren erlernbar ist. Normativtheoretische Überlegungen und die Erfahrungen aus der hochschuldidaktischen Praxis haben zur Generierung von Lehrkompetenzmodellen geführt (vgl. Brendel/Eggensberger/Glathe 2006; Chur 2005; Paetz et al. 2011; Schulmeister 2005; Stahr 2006; Viebahn 2005; Webler 2003). Diese implizieren die Erwartung, dass die einzelnen Elemente der Modelle nur in konkrete Bildungsmaßnahmen umzusetzen sind, dann auf die Zielgruppe angewendet werden und so bei dieser zu einer höheren Lehrkompetenz führen. Aber die Wirkungen dieser Bildungsmaßnahmen haben ihre Grenzen. Diese sind dann erreicht, wenn „ältere" Anlagen, Hinterlassenschaften der eigenen Erfahrungen mit Lernen und Lehren, wirksam werden.

Trautwein (2013) reklamiert, dass Lehr-Lernüberzeugungen bisher in den wenigsten Modellen zur Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen gebührend behandelt werden (vgl. Brendel et al. 2006; Chur 2005; Schulmeister 2005; Senger 2006; Stahr 2006a; Webler 2003a). Kember, Pajares und Wahl konnten jedoch überzeugend darlegen, dass Vorstellungen davon, wie Lehr-Lernprozesse funktionieren, das eigene Lehrhandeln stark beeinflussen (vgl. Kember 1997; Pajares 1992; Wahl 1991). Diese Erkenntnis muss Auswirkungen auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten an den Hoch-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.