

Die erste Sitzung

Wie entwerfen Hochschullehrende ihr Fachgebiet für Studienanfänger*innen im Lehramtsstudium?

Sabine Klomfaß^{1,*}, Steffen Brand²,
Johanna Brüggemann² und Katharina Nessler²

¹ *Justus-Liebig-Universität Gießen,
Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung*

² *Justus-Liebig-Universität Gießen,
Zentrum für Lehrerbildung, Gießener Offensive Lehrerbildung*

** Kontakt: Institut für Schulpädagogik und Elementarbildung,
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
sabine.klomfass@erziehung.uni-giessen.de*

Zusammenfassung: Gefragt wird, wie von Hochschullehrenden unterschiedlicher Studiengänge, die in die Lehrerbildung involviert sind, Zusammenhänge zwischen dem Fachlichen und den Studienstrukturen hergestellt werden. Anknüpfend an die akademischen Fachkulturforschungen von Tony Becher und Ludwig Huber werden diese Zusammenhänge als fachkulturelle Muster verstanden. Empirische Grundlagen dieses Beitrags sind erste Sitzungen von Vorlesungen für Erstsemesterstudierende. Rekonstruiert werden drei Entwürfe von Hochschullehrenden, ihr jeweiliges Fachgebiet und die Studienstrukturen in ihrer Lehre in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen. Aufgezeigt wird auch, wie dabei Professionsbezüge für die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden hergestellt werden. Bilanziert wird, dass die fachkulturellen Muster im Vergleich zwar sehr unterschiedlich, aber inhärent sowie bezogen auf den Lehrerberuf im Wesentlichen als stimmig entworfen werden. Das Wissen über unterschiedliche fachkulturelle Muster ist für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung relevant, wenn es um die Frage geht, wie mehr Kohärenz zwischen Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erzeugt werden könnte. Dabei geht es darum, fachkulturelle Differenzen anzuerkennen, aber auch mögliche Barrieren zu reflektieren, die auf den eigenen fachkulturellen Wurzeln fußen.

Schlagwörter: Kohärenz in der Lehrerbildung, akademische Fachkulturen, interpretativ-rekonstruktive Analyse von Einführungsvorlesungen



1 Die Kohärenzproblematik in der Lehrerbildung

Auf Hochschulebene ist der Bologna-Prozess der letzte große Versuch gewesen, die Strukturen aller Studiengänge zu vereinheitlichen. Auch die Lehramtsstudiengänge wurden in dieser Zeit modularisiert und standardisiert (KMK, 2004/2019, 2008/2018). Jedoch bestehen offensichtlich Diskrepanzen zwischen Formal- und Aktivitätsstruktur, wenn bildungspolitisch bspw. seit über zehn Jahren die Standards für den Bereich der Bildungswissenschaften in den Lehramtsstudiengängen als implementiert gelten, während empirische Forschungen dies allenfalls sehr eingeschränkt bestätigen konnten (vgl. Terhart, 2014). Durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wurde die Problemwahrnehmung fehlender „Kohärenz“ dann erneut auf die Agenda gesetzt (BMBF, 2013, S. 3). So sei die Lehramtsausbildung in Deutschland nicht nur durch die unterschiedlichen Ausbildungsphasen „zergliedert“ (vgl. Hellmann, Kreutz, Schwichow & Zaki, 2019, S. 1), sondern auch durch eine „Fragmentierung“ der fach- und bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Studienanteile gekennzeichnet, durch die der „Aufbau einer vernetzten Wissensstruktur“ (Hellmann, 2019, S. 13) erschwert oder sogar verhindert werde. Diese Fragmentierung wiederhole sich auf der Mikroebene einzelner Lehrveranstaltungen, wenn Studieninhalte, deren Vermittlung und Prüfung nicht zueinander in Passung gebracht werden. Dementgegen sei durch kontinuierliche „Anpassungsprozesse in alle Richtungen“ (Hellmann, 2019, S. 16) Kohärenz der Programme als Voraussetzung für den Erwerb vernetzten Professionswissens herzustellen.

Mit den in diesem Kontext entstandenen Projekten (z.B. Barzel, Eichler, Holzäpfel, Leuders, Maaß & Wittmann, 2016; Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze & Meien, 2018; Hellmann et al., 2019) wird folglich intendiert, die Passung in vertikaler Hinsicht zwischen den Phasen (z.B. durch integrierte Portfolioarbeit oder intensivierte Kooperationen zwischen Universität und Studienseminar) und in horizontaler Hinsicht zwischen den Studienbereichen (bspw. durch vernetzte Lehrangebote) mit dem Ziel zu erhöhen, das Lehramtsstudium insgesamt in seinem Professionsbezug zu stärken und die Lehramtsstudierenden „als eine Zielgruppe eigener Dignität wahrzunehmen“ (Frister, 2018, S. 18).

In diesem Beitrag werden Lehrveranstaltungen fokussiert, die gerade nicht zu diesen Vorzeigeprojekten gehören, sondern die aus dem „Brot-und-Butter-Angebot“ der Universität stammen. Denn der Großteil des Lehrangebots in den Lehramtsstudiengängen wird durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht tangiert. Dennoch stellt sich auf der Mikroebene in jeder Lehrveranstaltung die Aufgabe, die Kohärenzproblematik zwischen dem Fachlichen und den Studienstrukturen zu bearbeiten: In welche Zusammenhänge werden die Fachinhalte und deren Vermittlung sowie Prüfung in der Lehre gestellt? Auch die Herstellung von Professionsbezügen gehört zu dieser Problematik: Wer soll was wozu studieren? Solche Zusammenhänge werden als fachkulturelle Muster interpretiert. Zeigen sich dabei Fragmentierungen, falls den Hochschullehrenden die Herstellung solcher Passungen nicht gelingt? Und wie bearbeiten sie gegebenenfalls solche Kohärenzprobleme?

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen und empirischen Bezüge entfaltet, aus denen sich das Design dieses Forschungsprojekts ableitet. Darauf aufbauend wird rekonstruiert, wie in drei Einführungsvorlesungen fachkulturelle Muster erzeugt und hinsichtlich einer Passung des Fachlichen und der Studienstrukturen bearbeitet werden. Diese Rekonstruktionen erfolgen eingebettet in den jeweiligen Vorlesungsverlauf, der in paraphrasierter Form zur Kontextualisierung herangezogen wird. Bilanziert wird, dass die fachkulturellen Muster im Vergleich zwar sehr unterschiedlich, aber inhärent und bezogen auf den Lehrerberuf im Wesentlichen als stimmig entworfen werden. Mangelnde Kohärenz hingegen scheint punktuell als Folge von strukturellen Zwängen wahrgenommen zu werden.

2 Das Forschungsprojekt „Die erste Sitzung“ der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)¹

In der Erforschung akademischer Fachkulturen ist die Beobachtung von Tony Becher (1989, S. 150) weiterhin fruchtbar, „that there are identifiable patterns to be found within the relationship between knowledge forms and their associated knowledge communities“. Judith Ricken (2011, S. 92) verweist in diesem Zusammenhang auf das wirkmächtige „Postulat der Einheit von Forschung und Lehre“, das zu einer „disziplinorientierten Systembildung und -reproduktion“ führe. Hericks & Körber (2007, S. 31) verstehen Fachkulturen als „Gemeinsamkeiten im denkenden, fragenden, forschenden und lehrenden Umgang mit relevanten Ausschnitten der Wirklichkeit.“ Durch diese werden

„handlungsleitende Vorstellungen über die Charakteristik des eigenen Faches, seine konstituierenden Elemente, seine Abgrenzungen zu und Gemeinsamkeiten mit anderen Fächern, seinen inneren Aufbau, die ihm zugehörigen Erkenntnis- und Lernprinzipien sowie damit zusammenhängende subjektive Konzepte über die Lehr- und Lernbarkeit des Faches“ (Hericks/Körber, 2007, S. 31)

transportiert.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu akademischen Fachkulturen in Deutschland überschaubar:² Die theoretische und empirische Bestimmung von Fachkulturen im Anschluss an Bourdieus Grundlagentheorie stellt die zentrale Forschungslinie dar (u.a. Georg, 2009; Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006; Multrus, 2004; Schaeper, 1997). Daran anknüpfend hat sich die Bearbeitung der Geschlechterthematik als weiterer Forschungszweig entwickelt, wobei untersucht wurde, inwiefern sich geschlechterspezifische Benachteiligungen auf unterschiedliche Fachkulturen zurückführen lassen (z.B. Bütow, Eckert & Teichmann, 2016; Lind & Löther, 2007; Lojewski, 2011; Thielking, 2013). Im Bereich der Hochschuldidaktik finden sich zudem Berichte über Projekte, mit denen Qualitätsentwicklungen unter Berücksichtigung fachspezifischer Besonderheiten erreicht werden sollen (u.a. Seyfried & Reith, 2017; Selent & Wiemer, 2011; Geiss, Ißler & Kaenders, 2016).

Wir folgen im Weiteren dem Ansatz von Becher, der von Ludwig Huber in empirischen Studien zur Verbindung von Fach- und Lernkulturen aufgegriffen wurde. Mit Huber (2011, S. 120) ist davon auszugehen, dass die Lehre in besonderer Weise zur Vergewärtigung und kontinuierlichen Reproduktion von Fachkulturen beiträgt. Denn die Lehre ist im Unterschied zur Forschung in ihrem Wesen konservativ, das heißt, auf die Weitergabe des Erreichten konzentriert. So hebt Huber hervor,

„dass die Beschreibungen der Fachkulturen [...] nicht an den Forschungsparadigmen ansetzen, sondern an den Lehr- und Lernstrukturen. [...] Das ist deswegen bedeutsam, weil es guten Grund für die Annahme gibt, dass, historisch gesehen, wirkungsmächtig für die konstante Präsenz und kontinuierliche Reproduktion der Fachstrukturen nicht so sehr die Forschung ist als vielmehr die Lehre und, nicht zu vergessen: die Prüfungen, der Bereich also, in dem es für die Hochschulen gesellschaftliche Funktionen und Monopole zu bewahren gilt. Konservatismus hat hier viele Wurzeln.“ (Huber, 2011, S. 120)

Im Folgenden wird es darum gehen, die in diesem Sinne konservativen fachlichen Entwürfe, wie „richtig“ studiert wird, in unterschiedlichen Studiengebieten der Lehrerbildung zu rekonstruieren. Dabei nehmen wir zwei Einschränkungen vor: Erstens wird betont, dass mit diesem Vorhaben, anders als in den genannten Projekten der „Qualitäts-

¹ Die GOL wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1629 gefördert.

² Vgl. mit einer Übersicht Ricken (2011, S. 92–104). Dort finden sich auch Zusammenfassungen der (für die internationale Fachkulturforschung zentralen) Studien aus den späten 1980er- und 1990er-Jahren.

offensive Lehrerbildung“, keine Strukturentwicklung intendiert wird. Der Kohärenzbegriff wird hier also nicht normativ verwendet, sondern als besonderes Passungsproblem verstanden: ein Passungsproblem, weil die Lehre sowohl fachlich einer akademischen Disziplin als auch bestimmten Studiengängen zugeordnet ist, die nicht identisch sind. Zweitens spricht aus vergleichbaren Forschungsansätzen in schulischen Kontexten viel dafür, dass Fachkulturen nur in komplex angelegten Forschungsdesigns adäquat erfasst werden können (Helsper, Böhme, Kramer & Lingkost, 2001, S. 551; Hericks & Körber, 2007). Aus pragmatischen Gründen konnte dies in unserem Projekt jedoch nicht geleistet werden, das daher nur als Vorstudie für eine Fachkulturforschung im Bereich der Lehrerbildung zu verstehen ist.

Wir konzentrieren uns auf die jeweils erste Sitzung von Vorlesungen, in denen die Hochschullehrenden die Erstsemesterstudierenden in das von ihnen vertretene Fachgebiet einführen. Die Vorlesung ist ein traditionelles akademisches Lehrformat und wird in der Regel von Professor*innen gehalten. Auch der Zeitpunkt spielt eine besondere Rolle: Es handelt sich um den ersten Termin im ersten Semester – in diesem Moment geht es „richtig los“. Erwartet wird, dass die Hochschullehrenden diese Sitzung zum Anlass nehmen, um ihren Entwurf für das Fachliche zu präsentieren und gleichzeitig Besonderheiten und Herausforderungen für das Studium ihres Fachgebiets zu beschreiben. Dazu gehören Erläuterungen zu zentralen Fragen, Inhalten und Methoden, aus denen sie Voraussetzungen, Anforderungen und Ziele des Studiums ableiten.

Angefragt wurden aus dem alle Lehramtstypen umfassenden Studienangebot der Justus-Liebig-Universität 26 Hochschullehrende, darunter sieben Frauen, die im Wintersemester 2017/2018 eine Einführungsvorlesung im Rahmen der Lehramtsstudiengänge für Studienanfänger*innen angeboten haben. Der Erhebung zugestimmt haben acht Männer und zwei Frauen, deren jeweils erste Sitzung als Audiospur aufgezeichnet und transkribiert wurde. So unterschiedlich diese Sitzungen auch gestaltet waren (vom Vorlesen eines handschriftlich verfassten Manuskripts bis zum multimedialen Infotainment), ließ sich gemäß Hubers Ansatz durchweg feststellen, dass dabei fachkulturelle Muster entworfen wurden, insofern Fragen der Passung zwischen Fachinhalten und Studienanforderungen verhandelt wurden. Aus diesem Sample wurden für eine vergleichende Analyse drei Vorlesungen ausgewählt, die unterschiedlichen Studienbereichen und studentischen Zielgruppen zugeordnet sind, so dass jeweils andere Passungskonstellationen zu bearbeiten waren:

- Die Vorlesung zum Studiengebiet Literatur (Lit) richtet sich sowohl an Bachelorstudierende der Germanistik als auch an Studierende mit dem Fach Deutsch für ein gymnasiales, ein sekundarschulisches oder ein berufliches Lehramt.
- Die Vorlesung über Mathematik (Mat) richtet sich zwar ausschließlich an Studierende für ein sekundar- oder förderschulisches Lehramt; sie ist dennoch keine fachdidaktische Lehrveranstaltung.
- Die Vorlesung über Grundschulpädagogik (Päd) ist dem Studiengebiet Erziehungswissenschaft als Teil der Bildungswissenschaften zugeordnet und den Studierenden des Grundschullehramts vorbehalten.

Theoretische Bezüge ermöglichen eine fokussierte Auswertung und Interpretation qualitativer Daten (vgl. Kreitz, Miethe & Tervooren, 2016, S. 8). Hier dient die Fachkulturforschung als sensibilisierende Heuristik, um den Blick für die Momente zu schärfen, in denen Zusammenhänge zwischen dem Fachlichen und den Studienstrukturen hergestellt werden. Eingebettet in den Gesamtverlauf der Sitzung wurden theoretisch relevante Textstellen aus dem umfangreichen Material ausgewählt, in sequenziellen Feinanalysen interpretiert, eingebettet in den paraphrasierten Vorlesungsverlauf und mit weiteren Textstellen abgeglichen. Um nicht die Theorie der Empirie bloß „überzustülpen“, wurde darauf geachtet, die perspektivierende Forschungsfrage über den Prozess der wechselseitigen „Durchdringung von theoretischer Reflexion und empirischer Analyse“ (Koller,

1999, S. 18) schrittweise enger zu fassen. Dass die Herstellung fachkultureller Muster hier als Bearbeitung eines Kohärenzproblems begriffen wird, ist ein Ergebnis dieses Prozesses. In der gemeinsamen Interpretationsarbeit im Projektteam wurden Theorie, Fragestellung, empirischer Fall und methodisches Vorgehen mehrfach justiert, um den Forschungsgegenstand angemessen zu erfassen (vgl. Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer, 2018, S. 86ff.).

3 Die Herstellung fachkultureller Muster

Begonnen werden die Analysen der fachkulturellen Muster jeweils mit der Anfangssequenz der Vorlesung in der Erwartung, dass die „Rekonstruktion der Eröffnung einer sozialen Praxis einen lohnenden explikativen Zugang zu eben dieser Praxis verspricht“ (Wernet, 2009, S. 61). Dem chronologischen Verlauf der einzelnen Sitzung folgend, deren Aufbau und inhaltliche Gliederung auf diese Weise beibehalten bleiben, wird anschließend auf der Basis ausgewählter Sequenzen rekonstruiert, wie die Hochschullehrenden ihre Fachentwürfe mit den Studienstrukturen verbinden. Fokussiert werden die Formen des Sprechens und Zuhörens während der Vorlesung, Anwesenheitspflichten und Prüfungsbestimmungen sowie die Herstellung von Professionsbezügen.

3.1 Literatur als Grund, „warum wir hier versammelt sind“

Wie alle ersten Sitzungen startet auch die Einführung in das Studiengebiet Literatur mit der Begrüßung der Erstsemesterstudierenden, die hier formal als „*Damen und Herren*“ adressiert und willkommen geheißen werden.

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie ganz herzlich zur Einführungsvorlesung in das Studiengebiet Literatur. Wenn Sie die suchen, sind Sie hier richtig. Wenn Sie die nicht suchen, brauchen Sie vielleicht einen anderen Raum. (Lit: 1–4)

Der Professor eröffnet seine Vorlesung mit der Bestimmung des Personenkreises, der „*hier richtig*“ sei: Es sind die, die „*suchen*“. Denjenigen, die demgegenüber „*nicht suchen*“, empfiehlt er, anderswo hinzugehen. Seine Vorlesung benennt er als Einführung „*in das Studiengebiet Literatur*“. In den lateinischen Ursprungsworten „*studere*“ und „*littera*“ wäre das ein Ort, an dem man sich um das geschriebene Wort bemüht und nach ihm strebt. Nach einigen erläuternden Bemerkungen zum Beginn und Ende der Vorlesung mit akademischem Viertel hält der Professor kurz inne und trägt dann unvermittelt einen „*Zauberspruch*“ vor.

Zauberspruch. Du sollst nicht wehtun. Du sollst nicht schellen. Du sollst nicht schwellen. Du sollst nicht zittern. Du sollst nicht splintern. Du sollst nicht wehe tun. (Lit: 15–17)

In dieser Sequenz wird innerhalb der Vorlesung mit dem Aussprechen des ersten Wortes „*Zauberspruch*“ ein eigener Raum geschaffen, in dem Literatur zur Performance gebracht wird. Der Sprecher adressiert nun ein „*Du*“, das nicht die Studierenden sind. In diesem Moment wird eine Art Sprechakt aufgeführt, in dem durch eine besonders geformte Sprache ein „*Zauber*“ eine heilende Wirkung hervorbringen soll. Entscheidend ist hier nicht die Frage, ob der „*Zauber*“ gelingt, sondern dass Menschen in besonders geformter Sprache etwas wahrnehmen, was über die Funktion von Kommunikation weit hinausgeht. Dem Wort selbst scheint das Potenzial innezuwohnen, etwas bewirken zu können.

Im Anschluss an den „*Zauberspruch*“ trägt der Professor sechs weitere literarische Beispiele aus verschiedenen Epochen und Genres vor. Alle bleiben zunächst von ihm unkommentiert. Diese Phase beendet der Literaturwissenschaftler mit den Worten:

Ich wollte diese Vorlesung, die Sie in das Studiengebiet der deutschen Literatur einführen soll, gerne mit Literatur beginnen. Als kleine Erinnerung daran, dass das der Grund ist, warum wir hier versammelt sind. (Lit: 84–88)

Mit der Bezeichnung seines Vorgehens, die Literatur an den Anfang der Vorlesung gestellt zu haben, als „*kleine Erinnerung*“ wird auf etwas Abwesendes rekurriert. Es könnte sein, dass sich in der „*Erinnerung*“ eine Art der Ermahnung oder zumindest eine Normsetzung des Hochschullehrers artikuliert, insofern die Literatur vielleicht nicht unbedingt der Grund sei, aber doch der Grund sein *sollte*, „*warum wir hier versammelt sind*“.

Im Folgenden geht der Professor auf die vorgetragenen Literaturbeispiele kommentierend ein und begründet dabei seine Auswahl. Diese seien die unterschiedlichsten gewesen, „*die mir eingefallen sind und mit denen ich in irgendeiner Form schon einmal in meinem Forscher- und Hochschullehrerleben zu tun hatte*“ (Lit: 115f.). Sein Vorgehen war also essenziell subjektiv motiviert: Er stellt sich mit seiner Auswahl auf eine fachliche Art und gleichzeitig sehr persönlich vor. Auch die daran anschließenden Erläuterungen zur Organisation der Vorlesung tragen eine persönliche Note, insofern der Hochschullehrer bspw. die Tafel als seiner Meinung nach besonders geeignet herausstellt, um in angemessener Langsamkeit Wichtiges festhalten zu können. Eine verbindliche Regelung zur Anwesenheit gibt der Professor nicht. Stattdessen bittet er seine Studierenden, möglichst viel da zu sein, weil er in der Vorlesung mit den Studierenden ins Gespräch kommen wolle. Der Hochschullehrer entwirft in dieser Phase eine Antwort auf die vorweggenommene Frage der Studierenden zum Mitschreiben in der Vorlesung:

Ich halte das Mitschreiben für eine sehr sinnvolle Art und Weise, sich zu konzentriertem Zuhören zu bringen und etwas zu fixieren und zwar durchaus das, was einem selber wichtig ist. Man kann völlig unmöglich alles mitschreiben, was man da gerade hört. Das ist auch gar nicht Sinn der Sache, sondern ich versuche auch so zu sprechen, und deswegen rede ich mehr oder weniger frei mit ein bisschen formulierten Passagen, dass Sie mir auch folgen können und dass die Information oder das, was ich sagen möchte, nicht allzu dicht ist. (Lit: 317–325)

Das Mitschreiben wird als Hilfe empfohlen, weil Zuhören für die Studierenden keine Selbstverständlichkeit sein wird. Dabei betont der Professor die Subjektivität seines Fachs. Die Auswahl des relevanten Wissens wird zur Aufgabe der Studierenden. Der Professor kommt den Studierenden bei dieser Herausforderung entgegen, das subjektiv Relevante herauszufiltern, indem er einen Teil seiner Vorlesung frei spricht. Was „*nicht allzu dicht*“ ist, kann (anders als die *gedichtete* Literatur) leichter durchdrungen werden. Deutlich wird, dass der Professor eine Vorstellung von Subjektivität hat, die nicht Beliebigkeit, sondern eine Bedingung der Möglichkeit für Literatur meint.

Die Vorlesung wird von ihm weiter als ein Suchen im Dialog imaginiert: Sprechen und Zuhören, Zitieren und Rezipieren. Dieses Fachverständnis überträgt der Hochschullehrer auf verschiedene Aspekte des Studierens (z.B. die Studienmotivation). In diesem Zuge thematisiert der Professor die Modulprüfung, die als Klausur über den Stoff der Vorlesung und ein begleitendes Seminar konzipiert ist. Er versichert, dass es „*eine faire Klausur*“ (Lit: 484) sein werde. Dabei bemerkt er eine Diskrepanz seines Fachs zur Form der Prüfung:

Es geht nicht darum, Sie hier massenweise aus dem Fach herauszuprüfen, sondern es geht darum, ja, Ihnen die Möglichkeit einer Selbsteinschätzung zu geben, einen sanften extrinsischen Druck auf Sie auszuüben, der, wenn ich das sagen darf, unserem Fach und dem, was wir hier eigentlich von Ihnen und was ich von mir erwarte, vollkommen unangemessen ist. Klausuren in einem geisteswissenschaftlichen Fach in der Uni gehen eigentlich gar nicht. (Lit: 484–492)

Eine Klausur zum Zweck der Selbsteinschätzung ist für ihn in Ordnung, der „*sanfte[] extrinsische[] Druck*“ ist allerdings schon zu viel. Hier passt etwas gleich dreifach nicht – nicht zum Fach, nicht zu den Anforderungen an die Studierenden und nicht zum Selbstbild des Professors. Weil „*extrinsisch[]*“ der Zugang zu einer Geisteswissenschaft versperrt sei, bleibt dieses Prüfungsformat ein Fremdkörper. Verwickelt in die Problematik, die Klausur als Hochschullehrer verantworten zu müssen („*wenn ich das sagen darf*“)

und sie gleichzeitig aus fachlichen Gründen abzulehnen („vollkommen unangemessen“), wird hier eine fehlende Kohärenz zwischen Fach und Prüfung vom Hochschullehrer zwar deutlich artikuliert, letztlich aber hingenommen.

In der folgenden Phase, die etwa die Hälfte der gesamten Sitzungszeit dauert, führt der Literaturwissenschaftler mit seinen Studierenden ein fragend-entwickelndes Gespräch über das Thema, was Literaturwissenschaft sei („Also, was mich interessiert, wäre Ihre Idee, Ihre Vorstellung“, Lit: 575f.). Dabei greift er die Beiträge der Studierenden wertschätzend auf („sehr schön“, Lit: 596; „total interessant“, Lit: 605; „begeistert von der Antwort“, Lit: 611; „scharf beobachtet, wichtig beobachtet“, Lit: 625; „sehr hilfreich“, Lit: 923). Zum Ende dieses Gesprächs leitet der Professor über zu der Frage, welchen Nutzen die Studierenden aus einem „professionellen Umgang mit literarischen Texten“ (Lit: 1020f.) ziehen könnten. Dabei unterscheidet er die Lehramtsstudierenden von den Bachelorstudierenden und richtet seine erste Antwort an die zukünftigen Lehrer*innen:

Das ist eine Leistung, dass alle die, die Lehramt machen, jetzt hier sitzen an der Uni, ja? Und nicht irgendwo mit einem Handbuchwissen von 1970 abgespeist werden, weil es ja reicht. Nein, es reicht nicht. Nicht nur, dass nach meiner Erfahrung Kinder aller Altersstufen, aller Schulformen heutzutage so aufgeweckt sind wie nie, weil sie anders erzogen werden, ja? Weil sie zum Fragen, zum Widersprechen, zum Assoziieren, nicht alle, aber viele, doch auch ermuntert werden, und die Schule auch so ein Ort ist, in dem solche Ermunterung stattfindet und stattfinden kann, müssen Sie standhalten, soweit Sie Lehrende sind. (Lit: 1032–1042)

Zunächst positioniert der Literaturwissenschaftler die Lehrerbildung an der Universität. Dies sei eine „Leistung“, eine Errungenschaft, die er mit dem notwendigen Fachwissen legitimiert sieht, über das Lehrer*innen „heutzutage“ verfügen müssen. Dabei argumentiert er vom Kind aus: Kinder seien durch eine andere Erziehung heute „so aufgeweckt [...] wie nie“. Schule wird von ihm als ein Ort entworfen, an dem diese Erziehung „zum Fragen, zum Widersprechen, zum Assoziieren“ fortgesetzt werde. Das Fachwissen ist hier nicht etwas, das den Schüler*innen mühsam vermittelt werden muss, sondern das die Lehrer*innen stärkt, um den Ansprüchen der Kinder genügen zu können. Auch wenn er selbst „nie wirklich Lehrer an einer Schule“ (Lit: 1044f.) gewesen sei, ist der Professor angesichts seiner Erfahrung aus universitären Seminaren überzeugt, dass jeder Lehrende zunächst einmal fachlich „standhalten können“ (Lit: 1046) müsse. Für ihn ist klar:

Sie können jedenfalls viel, viel bessere Lehrerinnen und Lehrer werden, wenn Sie die paar Jahre, die Sie hier haben, nutzen, um sich so breit wie möglich und so interessant wie möglich weiterzuentwickeln, was Ihre literarische und auch Ihre literaturwissenschaftliche Kompetenz angeht. (Lit: 1079–1084)

Die akademische Phase der Lehrerbildung wird so von ihm als Zeitraum verstanden, in dem die Studierenden sich bilden können. Das dafür anzustrebende Fachwissen fasst der Professor sowohl quantitativ („so breit wie möglich“) als auch qualitativ („so interessant wie möglich“) und differenziert es in einen literarischen und einen literaturwissenschaftlichen Kompetenzbereich aus. Im Anforderungsprofil für die Lehramtsstudierenden spiegelt er so die fachliche Konzeption der Vorlesung, in der Literatur und Literaturwissenschaft zusammengehören.

Die beruflichen Perspektiven für die Bachelorstudierenden fallen dahinter zurück. Er könne „keine Versprechungen“ (Lit: 1088) machen. Mit Literatur den eigenen Lebensunterhalt verdienen zu können, sei dem Zufall geschuldet, „ob man das Glück hat, auch da irgendwo hineinzurutschen“ (Lit: 1096), denn „man wird nirgendwo mit offenen Armen empfangen“ (Lit: 1105). Pointiert formuliert, eröffnet sich nur den zukünftigen Lehrer*innen, aber nicht den Bachelorstudierenden eine berufliche Zukunft in seinem Fach. Am Ende erläutert der Hochschullehrer seinen Vorlesungsplan und verabschiedet die Studierenden bis zur nächsten Sitzung.

3.2 Mathematik, „das tollste Fach“

In der Mathematikvorlesung werden die Studierenden formal und freundlich zugewandt mit einem Hinweis auf die aktuelle Wetterlage begrüßt:

So, meine sehr verehrten Damen und Herren, begrüße Sie ganz herzlich, freue mich, dass wir so schönes Wetter haben. Ausgerechnet zu Ihrem Studienbeginn. Freue mich, dass Sie alle hier sind und Sie sollten alle in die Vorlesung [zum mathematischen Schulstoff], die Sie hier erwarten. Wenn Sie was Anderes erwarten, Erziehungswissenschaften oder Physik oder irgendwas, sind Sie hier im Augenblick falsch. Aber ich sehe erstmal keine Aufbruchsbewegung, deswegen: Nochmal herzlich willkommen. [Nachname], ich bin hier// wir werden zusammen dieses Semester weitgehend gestalten. Ich versuche, Ihnen Mathematik beizubringen, Sie versuchen, das zu verstehen. Das wird, glaube ich, beides gut gelingen. (Mat: 1–13)

Auch der Mathematikprofessor nutzt zu Beginn die Gelegenheit, das Problem anzusprechen, ob die Studierenden – „ausgerechnet“ bei schönem Wetter zum Studienbeginn – in seiner Vorlesung richtig sind. Er scheint es also für nicht unwahrscheinlich zu halten, dass einige „im Augenblick“ noch nicht wissen, was sie dort erwartet. Obwohl die Studierenden als Schüler*innen bereits viele Jahre lang in Mathematik unterrichtet wurden, wählt der Professor eine Formulierung („ich versuche, Ihnen Mathematik beizubringen“), als sei das zu lernende Fach etwas ganz Neues („Sie versuchen, das zu verstehen“). Der Professor ergänzt pädagogisch optimistisch: „Das wird, glaube ich, beides gut gelingen.“ Im Anschluss thematisiert der Professor verschiedene Aspekte der Studienorganisation. Dabei stellt er als relevanten Zweig der Universität das Lehramtsstudium heraus, das „zu einem wunderbaren Beruf“ führe:

Seit vielen, vielen Jahren bin ich hier und finde, es ist eine richtig tolle Universität, die auch einen wirklichen Schwerpunkt auf die Lehrerbildung legt, so dass Sie nicht als fünftes Rad am Wagen irgendwo mitlaufen, sondern Sie sind ein ganz wichtiger Teil der Universität. Beim Lehramtsstudium insbesondere, das führt Sie, das ist wahrscheinlich die Hauptmotivation, weshalb Sie das Lehramtsstudium gewählt haben, zu einem wunderbaren Beruf. (Mat: 40–47)

In seiner positiven Bewertung betont er, dass die Lehrerbildung an seiner Universität „einen wirklichen Schwerpunkt“ darstelle. Als negativen Gegenhorizont vermittelt der Mathematiker das Bild von Universitäten, an denen die Lehramtsstudierenden überflüssig und unerwünscht seien. Die Studierenden direkt ansprechend und dabei ihre Perspektive einnehmend, stellt er das Ziel des Lehrerberufs als „Hauptmotivation“ für das Studium heraus. Die Profession wird dabei ganz selbstverständlich positiv bestimmt („wunderbare[r] Beruf“). Der Lobgesang wird fortgesetzt, wenn es weiter um das „tollste Fach“ geht, das Zugänge in „wunderbare Welten“ eröffne:

Mathe ist überhaupt das tollste Fach, das es gibt. Das wissen Sie alle, sonst hätten Sie nicht Mathe gewählt, klar. Aber auch das ist sozusagen die Herausforderung oder auch die Idee von solchen Vorlesungen an der Universität. Wir werden Ihnen noch ganz neue Bereiche der Mathematik zeigen, die Ihnen Welten erschließen, wunderbare Welten, die einfach großartig sind. (Mat: 50–57)

Trotz der vermittelten Begeisterung für sein Fach scheint da etwas zu sein, was der Professor einleitend mit dem Wort „aber“ als „Herausforderung“ andeutet und das mit der „Idee von solchen Vorlesungen“ zu tun hat. Die schulische Mathematik hinter sich lassend, werden die Hochschullehrenden („wir“) die Studierenden zu „wunderbare[n] Welten“ (Mat: 55) führen. Ohne es ausgesprochen zu haben, thematisiert der Professor so den hohen Anspruch seines Fachs. Der Weg wird kein Spaziergang sein, aber das Ziel ist „großartig“. Nach dieser Verheißung skizziert der Hochschullehrer drei Antworten auf die Frage, was Mathematik sei. In seiner ersten Antwort untergliedert er das Fach in die vier großen Bereiche Algebra, Geometrie, Analysis und Stochastik. Seine zweite Antwort aus einer didaktischen Sicht thematisiert drei mathematische Erfahrungsho-

rizonte: das Verhältnis von Mathematik und Welt, die Mathematik eo ipso sowie das Verhältnis von Mathematik und Subjekt. In seiner dritten Antwort auf die Frage, was Mathematik sei, verweist der Professor auf die spezifische Methode des logischen Beweisens. Weiter erläutert er, wie sich schulisches und universitäres Lernen im Fach Mathematik voneinander unterscheiden. Die hohen Anforderungen an die Studierenden begründet er mit veränderten Erwartungen an den Schulunterricht, in dem die Schüler*innen eine aktiv-entwickelnde Rolle einnehmen:

Wenn Sie sich jetzt Ihre Rolle als Lehrer vorstellen, für viele Dinge gibt es viele, viele verschiedene Zugänge und die Art, wie wir heute Unterricht machen, das ist nicht von vorne präsentiert, sondern dass auch Schülerinnen und Schüler Gedanken beitragen dürfen, sollen, müssen. Dann ist es so, dass da die verschiedensten Gedanken kommen und Sie müssen ja einfach wissen, ist das ein Gedanke, in dem was drinsteckt, den ich weiterentwickeln kann zusammen mit den Schülerinnen und den Schülern, oder ist das komplett daneben? (Mat: 233–241)

Interessant ist, dass der Professor sich hier selbst zur Gruppe der Lehrer*innen zählt („wie wir heute Unterricht machen“). So nimmt er en passant die Position des Vorbilds und Meisters ein. Der Mathematiker verweist darauf, dass die Lehramtsstudierenden die Fähigkeit erwerben müssen, den mathematischen Gehalt aus den Überlegungen der Lernenden herauszuschälen.

Seine Vorlesung stellt er den Studierenden als eine Mischung aus Instruktion („Ich stehe hier vorne, Sie sitzen da, ganz brav und still und hören zu“, Mat: 258f.) und Konstruktion vor („Ich gebe Aufgaben, stimulierende Aufgaben, ich schaffe Arbeitsumgebung und so weiter und Sie kriegen das alles selber raus“, Mat: 268ff.). Dann erläutert der Hochschullehrer, wie er sich die Mitarbeit der Studierenden in seiner Vorlesung vorstellt:

Ich weiß, Sie alle haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen, irgendwie unterschiedliche Kenntnisse und so weiter. Trotzdem müssen wir das sozusagen insgesamt machen. Das heißt, Sie hören zu, Sie lesen, was auf den Folien ist, schreiben auch manchmal, machen ein Beispiel an der Tafel und so. Das schreiben Sie dann vielleicht mit, wenn Sie wollen. Können Sie machen, wie Sie wollen. Aber alles dient dazu, das zu verstehen. Es gibt leichte Übungsaufgaben, hatte ich schon erzählt, immer wieder dazwischen und ein Unterschied zur Schule ist, wir erklären Ihnen alles, aber nur einmal oder vielleicht auch zweimal. Aber ich prüfe dann nicht nach, ob es wirklich jeder verstanden hat und repetieren kann. Wir haben also sozusagen diese sturen Übungsphasen, wie es sie in der Schule gibt, haben wir hier in der Uni eigentlich nicht, sondern das ist ein Teil Ihrer Verantwortung, das selber zu machen, sich selber zu erarbeiten. (Mat: 342–363)

Der Professor spricht aus einer didaktischen Perspektive, indem er auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden eingeht. Mit dem Wort „trotzdem“ erteilt der Professor der Didaktik jedoch eine Absage. Alle Aktivitäten (Zuhören, Lesen, Schreiben, Ein-Beispiel-Machen) dienen dem Verständnis der Mathematik, das die Studierenden erreichen müssen. Im Weiteren verbindet er mit der studentischen Eigenverantwortlichkeit vier Unterschiede zum schulischen Lernen. Der erste Unterschied ist, dass „alles“, also nicht nur ein Teil erklärt wird. Der zweite Unterschied ist die Limitierung, dass alles „nur einmal oder vielleicht auch zweimal“ erklärt wird. Keinesfalls können die Studierenden erwarten, dass der Stoff so lange besprochen wird, bis ihn auch der Letzte begriffen hat. Der dritte Unterschied ist die fehlende Kontrolle des Lernprozesses durch den Professor, der sich dafür nicht zuständig sieht. Dass es keine „sturen Übungsphasen“ an der Universität gebe, ist der vierte Unterschied. Es liege in der Verantwortung der Studierenden, „das selber zu machen“.

Der Mathematikprofessor erläutert, dass die Studierenden fragen dürfen. Darin spiegelt sich seine grundlegende Vorstellung von Universität, an der es nicht schlimm sei, „etwas nicht zu wissen, sondern sich damit zufrieden zu geben, nichts zu wissen, das

[sei] eine Schande“ (Mat: 381ff.). Sodann informiert der Hochschullehrer über die Modulorganisation. Parallel zur vierstündigen Vorlesung gebe es Übungsgruppen und obligatorische Hausaufgaben. Als Prüfungsleistung müssten zwei jeweils dreistündige Klausuren absolviert werden. Eine Anwesenheitspflicht thematisiert der Professor nicht. Diese Aspekte scheinen für ihn insgesamt keine Fragen zu sein, die man diskutieren müsste.

Nach einer zehnminütigen Pause zur Hälfte der Sitzung beginnt der Hochschullehrer mit der Stoffvermittlung: „Dann starten wir jetzt sozusagen richtig mit der Geometrie“ (Mat: 572). Zunächst erläutert der Professor die Bedeutung von Axiomen, Begriffen und Beweisen und lässt die Studierenden dann aus einem rechteckigen Blatt Papier ein Dreieck falten. An dieses Beispiel anknüpfend führt er einen ersten mathematischen Beweis vor. Ziel des Studiums sei es, solche Beweise nachvollziehen zu können:

Das ist die Methode der Mathematik, uns klar zu machen, das ist nicht meine Meinung, dass das jetzt so ist. Und es ist auch nicht die Meinung der Mathematiker des 21. Jahrhunderts oder so was. Oder es ist eine historische Tatsache oder irgendwas. Sondern das kann man logisch beweisen. Völlig unabhängig von meiner persönlichen Einschätzung. Völlig unabhängig von der Geschichte, es können auch// extraterrestrische Intelligenzen können es genauso beweisen// gilt auch irgendwo auf irgendwelchen Planeten, die wir noch nicht kennen// gilt auch dieser Satz. (Mat: 829-837)

Der Professor betont die Objektivität der Methode. Etwas mathematisch zu beweisen, sei weder Meinungsfrage, noch geschichtliches Ereignis, sondern „völlig unabhängig“ und in diesem Sinne frei von allen Kontexten. Der Beweis macht Mathematik zwar zu einer Gedankenwissenschaft, aber der mathematische Gedanke („Satz“) gelte auch unabhängig von denjenigen, die ihn denken. Der Professor schließt mit dem Hinweis, dass die Studierenden das Erarbeitete noch einmal wiederholen sollen.

3.3 Grundschulpädagogik und „die Praxis der Tomate“

Die Einführungsvorlesung in die Grundschulpädagogik startet handlungsorientiert:

So, dann will ich gerne anfangen. Meinen Namen kennen Sie, wir haben uns ja, also Sie haben mich schon bei der Studieneinführungswoche gesehen und ich möchte gleich etwas probieren und zwar war ich jetzt im Praktikum. Ich betreue auch immer ein grundschuldidaktisches Praktikum und da habe ich die beste aller Begrüßungen gesehen. Der Lehrer sagt: Guten Morgen. Dann sagen die Kinder: ((klopft und klatscht zu jedem Wort:)) Wünschen wir auch. Das fand ich so – geil darf man nicht sagen an der Uni oder? Doch? Okay. Also nochmal. Ich sage: Guten Morgen und ihr macht: Wünschen wir auch. Achtung! ((Studierende lachen)) Guten Morgen. ((Studierende antworten lachend mit rhythmischem Klopfen und Klatschen: Wünschen wir auch.)) Schon mal ein geiler Start. (Päd: 1–11)

Mit der Ankündigung, „etwas probieren“ zu wollen und durch seine Erläuterung, dass er kürzlich „im Praktikum“ war, stellt der Hochschullehrer zu Beginn seiner Vorlesung zwei Praxisbezüge her. Er weiß, wie Schule aussieht. Dort habe er „die beste aller Begrüßungen“ gesehen, die er nun an seine Studierenden weitergeben kann. Der Rhythmus, den der Dozent beim Vorsprechen durch das Klopfen und Klatschen erzeugt, verhindert, dass die Antwort auf das „Guten Morgen“ geleierte gesprochen werden kann. Es ist hier also nicht das Sprechen, sondern das Handeln, was den Unterschied macht. Im Folgenden überträgt der Hochschullehrer die in der Grundschule beobachtete Praxis der Begrüßung in den Hörsaal. Er übernimmt die Rolle des Lehrers und weist den Studierenden die Rolle der Grundschüler*innen zu. Dabei wechselt er bei der Anrede vom „Sie“ zum „du“. Seine Re-Inszenierung von Schule an der Universität gelingt, insofern die Studierenden mitmachen. Zweimal verwendet er in dieser Sequenz das Wort „geil“ als Positivmarker und touchiert damit akademische Sprachkonventionen.

In der nächsten Phase stellt sich der Hochschullehrer als ehemaliger Grundschullehrer vor, der es als Privileg betrachte, nun an der Universität zu arbeiten. Dann geht er auf

die Studienanforderungen ein, die er weniger als kognitive („*Wer Abitur hat, [...] der sollte auch dieses Studium schaffen*“, Päd: 66f.), sondern vor allem als soziale Herausforderung darstellt. Kommunikation sei die eigentliche Hürde, von der der Studienerfolg abhängig sei. Dabei appelliert er an die Studierenden, miteinander zu sprechen und untereinander „*Freundschaften*“ (Päd: 82) zu schließen. Diesen Punkt begründet er in der folgenden Sequenz mit der Exklusivität der Lehrerverberufung:

Ich glaube, dass man// ich habe das heute Morgen beim Sachunterricht dann schon mal gesagt, dass Lehrer einen Beruf haben, den andere Menschen nicht verstehen. Die wissen nicht, was wir hier machen. Die wissen nicht, wie die Schule funktioniert, die haben keine Idee davon, was man mit Kindern macht. Oder was man alles machen kann, oder, oder, oder. Das heißt, die einzigen Menschen, die wirklich verstehen, was in der Schule passiert, sind die Leute, die in der Schule arbeiten. (Päd: 82–89)

Den Unterschied macht in dieser Argumentation wieder die Praxis: Der Lehrerberuf könne nur von denjenigen richtig erfasst werden, die selbst als Lehrer*innen tätig seien. Implizit spricht er dabei allen ab, mitreden zu können, die nicht zu seiner Profession gehören. Im universitären Kontext könnten damit vorrangig die Wissenschaftler*innen adressiert sein, die zwar mit Aufgaben in der Lehrerbildung betraut sind, aber eben keine Lehrer*innen sind. Diese haben „*keine Idee*“ von Schule und können die beruflichen Aufgaben nicht „*wirklich verstehen*“. Aus der (zukünftigen) Professionszugehörigkeit der anwesenden Studierenden ergibt sich somit – schon an der Universität – eine Sonderstellung der Lehramtsstudierenden, die von Außenstehenden allerdings nicht erkannt werden kann.

Der Erziehungswissenschaftler geht im Anschluss auf die Modulbeschreibung ein, die er als „*gemeinsame Geschäftsgrundlage*“ (Päd: 172f.) bezeichnet. In seiner Vorlesung gibt es keine Prüfung; die „*regelmäßige Teilnahme*“ sei jedoch Pflicht. Die Kontrolle der Anwesenheit erfolgt spielerisch. Dazu loggen sich die Studierenden z.B. mit ihrem Smartphone in die App „Kahoot“ ein, wodurch ihre Anwesenheit digital dokumentiert wird. Auf diese Weise nehmen sie an einem Quiz teil, welches der Dozent in dieser App zu jeder Vorlesung vorbereitet. Wer am schnellsten richtig geantwortet hat, gewinnt. In dieser Phase thematisiert der Hochschullehrer auch die studentische Mitarbeit:

Also versuchen Sie jetzt heute mitzumachen, mitzuschreiben, mitzudenken und dann ist es gut. Dann wird es auch alles wieder vergessen. Ich habe kein Problem damit, dass Sie es vergessen. Sondern dass Sie sich für einen Moment mit so einer Thematik beschäftigen, dass Sie rausgehen aus der Vorlesung und sagen: Wow, da waren zwei, drei interessante Gedanken. Oder: Ich hab irgendwas verstanden. Und dann ist auch wieder gut. Ja? Also versuchen Sie einfach jetzt hier, heute und morgen irgendwie aktiv dabeibleiben zu können, wachbleiben zu können. Ich versuch die Vorlesung so zu gestalten, dass es Ihnen gelingt. (Päd: 309–318)

Der Erziehungswissenschaftler hält die Studienanforderungen auffällig tief. Er habe sogar kein Problem, wenn die Studierenden im Anschluss „*alles wieder vergessen*“. So pocht er zunächst nur darauf, dass die Studierenden sich einmal mit der „*Thematik*“ beschäftigen. Die Inhalte, die er in seiner Vorlesung anbietet, scheinen sekundär. In dieser Sequenz wird der Anspruch immer kleiner: vom Mitmachen, Mitschreiben, Mitdenken über die Beschäftigung und Irgendwas-Verstehen zum Minimum des Wachbleibens.

In der anschließenden Phase unterscheidet der Hochschullehrer zunächst „*drei zentrale Begriffe, die immer wieder auch durcheinanderkommen*“ (Päd: 319f.) – Praxis, Theorie und Programm –, und stellt dann den Heterogenitätsbegriff ins Zentrum:

Wir haben für Sie hier im ersten Modul vor allem den Begriff Heterogenität gesetzt, weil wir glauben, dass der Heterogenitätsbegriff nicht häufig genug geklärt werden kann, was er denn für die Schule bedeutet. Hier jetzt mal sozusagen die Praxis. Die Praxis der Tomate. Gibt viele verschiedene Tomaten und was bedeutet das zum Beispiel für die Schule, wenn wir über Heterogenität reden. Es gibt viele Dinge, die wir erforschen können, die wir wissen

können. Vorwissen, soziale Herkunft, kultureller Hintergrund, körperliche Beeinträchtigungen, Muttersprache, Religion, Persönlichkeiten, Geschlecht, Alter und Schulleistung. Also viele Themen, die in der Schule zusammenkommen, wenn wir über Heterogenität ins Gespräch kommen. (Päd: 365–380)

Der Begriff der Heterogenität wird durch den Vergleich mit verschiedenen Tomatensorten als ein Sammelbegriff verwendet, der variabel anwendbar zu sein scheint und der eine Vielzahl an Konzepten und Themen umfassen kann, die mit dem System Schule zusammenhängen. Somit erfolgt erneut eine praxisbezogene Darstellung schulischer Themen: Schule scheint etwas Praktisches, etwas Erlebbares zu sein. Der Hochschullehrer entwickelt hier demnach kein konkretes Bild davon, was sein Studienfach ist, sondern rückt den Beruf in den Fokus seiner Lehrveranstaltung.

In der folgenden Phase stellt der Erziehungswissenschaftler das Vorlesungsprogramm vor und veranschaulicht die einzelnen Themen an vielen Beispielen, die entgegen der vorher suggerierten Erwartung nicht auf exklusives schulisches Praxiswissen rekurrieren, sondern soziologisch, ökonomisch oder ökologisch problematisiert werden (u.a. „*Konflikte und Kriege*“, Päd: 528; „*Milchseen und Butterberge*“, Päd: 538; „*Plastikteilchen im Meer*“, Päd: 581; „*Immigration*“, Päd: 617; „*Mode*“, Päd: 707). Nach diesen Betrachtungen leitet er auf Aspekte veränderter Kindheit über, die den fachinhaltlichen Schwerpunkt dieser Sitzung darstellen. Zum Abschluss der Sitzung findet, wie einleitend angekündigt, die Überprüfung der Anwesenheit mithilfe der Quiz-App statt.

4 Fazit

Zusammenfassend werden drei unterschiedliche fachkulturelle Muster sichtbar. So spiegelt sich in der Gestaltung der Literaturvorlesung die Subjektivität (die literaturwissenschaftlich reflektiert wird) wider, u.a. in der persönlichen Zusammenstellung literarischer Beispiele. Weil (Inter-)Subjektivität für das Fach konstitutiv ist, sind Anwesenheit und das Gespräch in der Vorlesung unverzichtbar. Daraus folgen jedoch weder Präsenzpfllicht noch Anwesenheitskontrollen. Denn solche Zwänge würden einen Widerspruch zum Entwurf des literarischen Studiengiebts erzeugen, das allen Suchenden ohne weitere Bedingungen offen steht. Deswegen konfliktiert dieser Fachentwurf aber mit der Prüfung, die im Zuge der Modularisierung obligatorisch geworden ist. Die fehlende Passung zwischen der Geisteswissenschaft und der Klausur wird von dem Professor scharf herausgestellt. Bei der Bearbeitung dieses Kohärenzproblems beugt er sich zwar der vorgeschriebenen Prüfungspflicht, deutet dabei aber die Funktion der Klausur um, da es in seiner Verantwortung nicht um eine „massenweise“ Selektion, sondern nur um die Selbstevaluation geht.

Im Gegensatz zum Studiengieb Literatue erscheint das Subjekt in der Mathematikvorlesung nicht nur verzichtbar, sondern die eigentliche Größe des „tollsten Fachs“ ergibt sich gerade durch die absolute Eigenständigkeit der Mathematik. Alle Fragen der Studienorganisation werden dem fachlichen Anspruch untergeordnet. Entscheidend ist, den mathematischen Stoff in seiner spezifischen Methode des logischen Beweisens nachvollziehen und diese Kompetenz wiederum in den Klausuren selbst unter Beweis stellen zu können. Anders als der Literaturwissenschaftler problematisiert der Mathematiker weder das Prüfungsformat noch die daran gebundene Selektionsfunktion. Wie die Studierenden das Lehrangebot nutzen, überlässt er ihrer studentischen Freiheit und Verantwortung. Insgesamt ergibt sich als fachkulturelles Muster eine Übertragung der mathematischen Prinzipien auf die Studienstruktur. Prägend ist die gedanklich strenge Ableitung: Der Beweis muss erbracht werden. Die Frage, inwiefern es gelingt, Kohärenz zwischen dem Fachlichen und den Studienstrukturen in seiner Lehre herzustellen, ist damit aus der rekonstruierten Perspektive des Hochschullehrers vollumfänglich zu bejahen. Es könnte jedoch sein, dass sich ein Passungsproblem in dem verbirgt, was der Ma-

thematiker nur implizit andeutet, worüber er aber letztlich schweigt: Es geht um das Studieren, wenn der Beweis nicht geführt werden kann und sich die „großartigen Welten“ nicht eröffnen. So bleibt das mögliche Scheitern der Studierenden am hohen Anspruch in der Vorlesung unbearbeitet, wie ein nur empirisches Problem, das im Fach Mathematik keinen Platz hat.

Praxis, Schule, gegen die akademischen Konventionen – darauf gründet der Erziehungswissenschaftler seine Beziehung zu den Studierenden in der Vorlesung über die Grundschulpädagogik. Fundamental ist in diesem fachkulturellen Muster die (zukünftige) Zugehörigkeit zur Profession der Grundschullehrer*innen. Diese antizipierend, fordert der Hochschullehrer seine Studierenden dazu auf, miteinander ins Gespräch zu kommen. Im Schulkontext kann dabei alles und nichts besprochen werden. Gerade weil jedes Thema schulisch relevant werden kann, scheint es so, als komme es auf einzelne Inhalte nicht mehr an. Als einzige Anforderung wird nur die studentische Anwesenheit kontrolliert. Insgesamt wird fehlende Kohärenz zwischen Inhalten, deren Vermittlung und Prüfung vom Hochschullehrer nicht als Problem artikuliert. Alles passt irgendwie zur „Praxis der Tomate“.

Wie stellen die Hochschullehrer Professionsbezüge her? Festzuhalten ist, dass die Lehramtsstudierenden als „Zielgruppe eigener Dignität“ (Frister, 2018, S. 18) in allen drei Vorlesungen adressiert werden. Dabei wurden die Studierenden sowohl vom Literaturwissenschaftler als auch vom Mathematiker auf die gestiegenen schulischen Anforderungen an das Fachwissen guter Lehrer*innen aufmerksam gemacht. Man kann darin das Motiv erkennen, die Lehramtsstudierenden auf derselben Niveaustufe wie alle anderen Studierenden zu verorten – in der Literaturwissenschaft sogar mit besseren Perspektiven auf eine fachlich adäquate Tätigkeit. Und dass das Lehramtsstudium zu einem „wunderbaren Beruf“ führe, ist für den Mathematiker selbstverständlich. Der Professionsbezug des Erziehungswissenschaftlers hebt sich davon ab, insofern die Gruppe der Lehramtsstudierenden an der Universität im Vorgriff auf ihre zukünftige Schulpraxis besonders oder separiert wird: Der Beruf des Lehrers kann nur von denjenigen verstanden werden, die ihn ausüben.

Aus der Existenz unterschiedlicher fachkultureller Muster kann nicht geschlossen werden, dass diese dem Erwerb vernetzten Professionswissens in der Lehrerbildung per se entgegenstehen. Dies empirisch zu prüfen, stellt daher ein Forschungsdesiderat dar. Anders als in unserem Beitrag wäre dafür nicht das Lehrangebot, sondern die Nutzung in den Blick zu nehmen: Wie nehmen die Lehramtsstudierenden fachkulturelle Unterschiede wahr und wie interpretieren sie diese? Stellt sich den Studierenden bei ihrem Aufbau des Professionswissens überhaupt „Zergliederung“ und „Fragmentierung“ als Problem?

Das Wissen über unterschiedliche fachkulturelle Muster ist in erster Linie für diejenigen relevant, die mit der Aufgabe betraut sind, die Lehrerbildung strukturell weiterzuentwickeln. Denn übergreifende Prüfungsregelungen können bspw. in dem einen Fach eine Selbstverständlichkeit und in einem anderen einen Affront bedeuten. Der erste Schritt für Entwicklungsprojekte, die auf die Herstellung von mehr Kohärenz zielen, bestünde daher darin, solche fachkulturellen Differenzen anzuerkennen, aber auch mögliche Barrieren zu reflektieren, die auf den eigenen fachkulturellen Wurzeln fußen (vgl. Huber, 1991, S. 71).

Literatur und Internetquellen

- Barzel, B., Eichler, A., Holzäpfel, L., Leuders, T., Maaß, K., & Wittmann, G. (2016). Vernetzte Kompetenzen statt trägen Wissens – Ein Studienmodell zur konsequenten Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis. In A. Hoppenbrock, R. Biehler, R. Hochmuth & H.G. Rück (Hrsg.), *Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Konzepte und Studien zur Hochschuldidaktik und Lehrerbildung Mathematik* (S. 33–50). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10261-6_3
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Bristol: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes*. Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf
- Bütow, B., Eckert, L., & Teichmann, F. (2016). *Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre*. Berlin: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf005q>
- Frister, J. (2018). Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 15–27). Potsdam: Universitätsverlag.
- Geiss, P., Ißler, R.A., & Kaenders, R. (2016). *Fachkulturen in der Lehrerbildung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737005593>
- Georg, W. (2009). Studentische Fachkulturen und Lebensstile. Reproduktion oder Sozialisation? In P. Kriwy (Hrsg.), *Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen* (S. 351–372). Wiesbaden: Springer VS.
- Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., & Meien, J. (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4>
- Helsper, W., Böhme, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>
- Hericks, U., & Körber, A. (2007). Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkultur-forschung in der Schule* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 18) (S. 31–48). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05t4.5>
- Huber, L. (1991). Fachkulturen. Über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. *Neue Sammlung*, 31 (1), 3–24.
- Huber, L. (2011). Fachkulturen und Hochschuldidaktik. In M. Weil, M. Schiefner, B. Eugster & K. Futter (Hrsg.), *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs* (S. 109–127). Münster: Waxmann.

- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004/2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. Zugriff am 19.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008/2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss vom 16.10.2008 in der Fassung vom 11.10.2018. Zugriff am 19.03.2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Kreitz, R., Miethe, I., & Tervooren, A. (Hrsg.). (2016). *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740778>
- Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2006). Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 55–92). Konstanz: UVK Verlags-Gesellschaft.
- Lind, I., & Löther, A. (2007). Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? Retrospektive Verlaufsanalysen und aktuelle Forschungsergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für das Bildungswesen*, 29 (2), 249–272.
- Lojewski, J. (2011). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (S. 279–348). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_8
- Multrus, F. (2004). *Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen*. Zugriff am 29.08.2019. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-13267>
- Ricken, J. (2011). *Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92628-5>
- Schaeper, H. (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Selent, P., & Wiemer, M. (2011). Der Blick aufs eigene Fach. Reflexion der Fachkulturen als Element hochschuldidaktischer Qualifizierung von Tutor/inn/en. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 193–200). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seyfried, M., & Reith, F. (2017). Die Bedeutung von Fachkulturen für die Performanz von Qualitätsmanagement in Hochschulen – Theoretische Perspektiven und erste empirische Befunde. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (1), 130–148.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 300–323.
- Thielking, S. (2013). Gender in Fachkultur, Fachdidaktik und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In B. Lundt & T. Tholen (Hrsg.). *„Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch* (S. 43–64). Berlin: LIT.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>

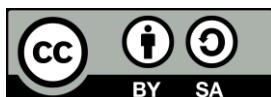
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Klomfaß, S., Brand, S., Brüggemann, J., & Nesseler, K. (2020). Die erste Sitzung. Wie entwerfen Hochschullehrende ihr Fachgebiet für Studienanfänger*innen im Lehramtsstudium? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 423–438. <https://doi.org/10.4119/hlz-2698>

Eingereicht: 24.10.2019 / Angenommen: 21.02.2020 / Online verfügbar: 25.03.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The First Lecture. How Do University Teachers Frame Their Subjects for First Semester Teacher Students?

Abstract: The article deals with the question of how university lecturers from different disciplines within teacher education connect matters of their subjects with academic structures. Based on the research on academic tribes and disciplinary cultures by Tony Becher and Ludwig Huber, these connections are understood as disciplinary patterns. The article is based on qualitative data gathered in first lectures for first semester students. Three transcripts of different lectures are being reconstructed in order to identify each discipline's territory and structures of academic teaching. The transcripts also provide insight into how references to professionalism are created. The results show that, although the disciplinary patterns differ, they share certain similarities in relation to the teaching profession. Knowledge of such different disciplinary patterns is relevant for teacher education. It helps exploring and understanding how coherence between disciplines, their didactics, and educational sciences can be created. Differences between disciplinary cultures or tribes need to be recognised and possible barriers, rooted in the core of each discipline, need to be addressed and reflected.

Keywords: coherence in teacher education, academic tribes, disciplinary cultures, reconstructive-interpretive analysis of first lectures