

Heike Kanter

Dem (eigenen) Lehren ‚auf die Spur‘ kommen: das Tagebuch als Erhebungsmethode im Rahmen einer praxeologischen Erforschung von Lehre

The Teaching Journal as research instrument to examine teaching practice in Higher Education

Zusammenfassung

In der Angewandten Hochschulforschung wird die Praxis von Lehrenden vorwiegend über verschiedene Interviewverfahren untersucht, womit das Lehren in seiner konkreten Ausführung weniger in den Blick gerät. Daher erprobt der Beitrag zur Rekonstruktion von Lehrpraktiken eine andere qualitative Erhebungsmethode, nämlich die des Lehrtagebuchs. Wird diese spezifische Form des Schreibens über die (eigene) Lehre bisher vor allem zur evaluativen Reflexion von Lehrhandeln eingesetzt, so dient sie hier der Datengenerierung. Die Tagebucheinträge der Autorin werden mit den Mitteln der dokumentarischen Methode interpretiert, womit sich die explorative Studie im Rahmen einer praxeologischen Erforschung von Lehre verortet. Als ein beispielhaftes Ergebnis werden diskrepante Lehr- und Lernorientierungen der Lehrperson herausgearbeitet. Nicht nur dies, sondern auch die Anschlussfähigkeit des erprobten Erhebungsverfahrens an bisherige Forschungen zur hochschulischen Lehrpraxis, aber auch zur Konzeption von Lehrkompetenz wird abschließend diskutiert.

Schlagwörter: Lehrende, Lehrorientierungen, Lehrtagebuch als Erhebungsmethode, praxeologische Lehrforschung, Angewandte Hochschulforschung

Abstract

German research in Higher Education explores the teaching of lecturers mainly via interviews and for this reason the concrete doing is less in its focus. In this paper I introduce the Teaching Journal as research instrument to examine the teaching practice. Therefore the diary entries do not aim, as usual, self-reflection and evaluation, but they serve as data source. They will be analyzed with the documentary method in a praxeological framework of Education Research. The small study shows that the teaching of the author bases on contradictory teaching orientations. Finally this result is discussed in its potential for applied research within the discourse of lecturer skills.

Keywords: Teaching Journal, Teaching in Higher Education, Teaching Orientation, Higher Education Research, Qualitative Research

1 Einleitung: Wozu dem (eigenen) Lehren ‚auf die Spur‘ kommen?

Eine an den Lernprozessen der Studierenden ausgerichtete Lehre wird nicht erst seit der Bologna-Reform gefordert (Barr/Tagg 1995; Welbers/Gaus/Wagner 2005). Von staatlicher Seite wird eine damit anvisierte Qualitätsentwicklung erneut ab 2020 mit dem neuen Programm *Innovation in der Hochschullehre* massiv gefördert. In dieser Diskurs-verschiebung zeigt sich auch ein professionelles Verständnis von Lehren. Jedoch kann, so der argumentative Ausgangspunkt dieses Beitrags, die Praxis von Lehrenden noch immer als „black box“ gelten. Zwar gibt es Studien zur Perspektive der Lehrenden, die, wenn sie qualitativ ausgerichtet sind, auch auf die Reflexion der jeweiligen Praxis abzielen (Kordts-Freudinger et al. 2013; Zehntner/Taus/Mallich-Pötz 2013; Kahnert/Krömmelbein 2014; Jütte/Walber/Lobe 2017). Jene wird dort vielfach benannt, aber letztlich bleibt das Wie des Lehrens bzw. ihre praktische Ausführung selbst noch unterbelichtet. Auch werden hochschuldidaktische Angebote zunehmend auf die Lehrperson selbst zugeschnitten, jedoch sind diese (noch) auf die Selbstreflexion der Persönlichkeitsaspekte bzw. eines reflexiven Habitus beschränkt. Um nun die Lehrpraxis genauer zu untersuchen, bietet sich die Methode des Lehrtagebuchs an. Damit sollen die impliziten Lehrpraktiken stärker als bisher zum Gegenstand angewandter Hochschulforschung gemacht werden. Denn zunächst gilt es das Lehren nachzuzeichnen, ehe dessen Bewertung erfolgt, sei es nun ex post durch die Lehrperson selbst oder die Hochschulforscher*innen bzw. -didaktiker*innen, die zu meist von „Lehrkompetenz“ sprechen.

Im Beitrag wird eine explorative Erprobung des Lehrtagebuchs von seinem bisherigen Einsatz zu evaluativen Zwecken abgegrenzt und als Erhebungsinstrument der qualitativen Forschung beschrieben (Abschnitt 2). Anschließend werden zentrale Ergebnisse (Abschnitt 3) wie das Spannungsverhältnis von diskrepanten Lehr- und Lernorientierungen sowie die Lehrspirale herausgearbeitet. Im Fazit (Abschnitt 4) wird nicht nur überlegt, wie künftige, praxeologisch ausgerichtete Untersuchungen zu Lehre daran anknüpfen können, sondern auch an die vor allem hochschuldidaktisch motivierte Diskussion um Lehrkompetenz angeschlossen.

2 Jenseits der Selbstreflexion: Das Lehrtagebuch als qualitative Erhebungsmethode zur Erforschung von Lehre

2.1 Was mit der Interpretation eines Lehrtagebuchs (nicht) in den Blick gerät

Das Lehrtagebuch bietet eine gute Möglichkeit, den Forschungsfokus auf das Agieren der Lehrkraft zu richten. Als qualitative, wissenssoziologisch geprägte

Sozialforscherin lag es für mich nahe, mich selbst zum Beobachtungsobjekt zu machen. Diese Selbstverortung ist bedeutsam, weil ein Lehrhabitus (Schaeper 2008; Egger 2012) u.a. mit dem Forschungshabitus einer Person als Teil ihres wissenschaftlichen Habitus (Dinsleder 2012) korrespondiert. Es handelt sich um zwei wesentliche Handlungsbereiche im Erfahrungsraum Hochschule, in dem der*die Akteur*in agiert bzw. positioniert wird. Dem Lehrhandeln ‚auf die Spur‘ zu kommen, sich ihm also anzunähern, ist methodisches Ziel des Lehrtagebuchs, das bisher eher nicht zur Grundlagenforschung eingesetzt wurde.

Die Methode des reflexiven Tagebuch-Schreibens wird im Bereich der Lehrer*innenbildung zu evaluativen Zwecken, vor allem durch angehende Lehramtsstudierende zur *Verbesserung* des eigenen Unterrichts, seit mehreren Jahrzehnten angewendet (beispielsweise Stübzig 1995; Numrich 1996; Soehadi 2007; Altrichter/Posch 2007; Gallego 2014). Der Ansatz, die eigene Praxis in den Blick zu nehmen, folgt Schöns Konzeption der „reflective practitioner“ (Schön 1987). Mit dieser Tradition hat sich eine „reflexive Praxis“ (Bräuer 2014, S. 10) in der deutschen Lehramtsbildung etabliert, die durch Reflexion zu mehr Handlungsfähigkeit in (komplexen) Unterrichtssituationen führen soll. Besonders hervorzuheben ist hier der methodische Ansatz der Aktionsforschung, in dem das Führen eines Tagebuchs die Grundlage des Forschungsprozesses bildet (Altrichter/Posch 2007, Kap. 2). Auch in einer weiteren Variante des Tagebuchs, in der es zudem Kolleg*innen kritisch kommentieren (Stübzig 1995; Casey 2012) ist der Blick weiterhin auf die Bewertung des eigenen Lehrhandelns gerichtet. Berndt/Häcker/Leonhard (2017) lassen die über 30jährige Praxis einer reflexiven Lehrer*innenbildung kritisch Revue passieren. Die Beiträge fragen allgemein danach, in welchem Zusammenhang Praxis und Reflexivität stehen (sollten), und auch konkreter, ob letztere für „Könnerschaft“ überhaupt förderlich sei (Neuweg 2017). Auch in der Hochschullehre wird die Selbstevaluation seit etwas mehr als einer Dekade vermehrt angewandt (Beywl/Bestvater/Friedrichs 2011).

Die Beobachtung des (eigenen) Lehrhandelns zu *nichtevaluativen Forschungszwecken* mittels des Tagebuchs ist ein bisher noch wenig erprobter Ansatz in der Angewandten Hochschulforschung. Als Erhebungsmethode eingesetzt, soll es die Analyse von Lehr-Lern-Verhältnissen, gefasst aus der Perspektive der Lehrenden, in den Blick nehmen. In der Beforschung von Lehrenden überwiegt (bisher) der Fokus auf deren *Lehrhaltungen*, was einer Reflexion *über* die jeweilige Praxis entspricht (vgl. etwa den ZFHE-Schwerpunkt 2013 „Was denken Lehrende *über* Lehre?“ Kordts-Freudinger et al. 2013 [Herv. d.A.]).

Lehren wird entweder etwa quantitativ mit Blick auf die subjektive Lehrmotivation, -zufriedenheit und -bewertung operationalisiert (Stegmüller et al. 2009; Heise/Zaepernick-Rothe 2012; Bloch/Lathan/Würmann 2013; Päuler/Jucks 2013) oder mittels problemzentrierter (Expert*innen-) Interviews untersucht, die meist auf eine Reflexion des eigenen Lehrhandelns durch die Befragten abzielen (Zehntner/Taus/Mallich-Pötz 2013; Kahnert/Krömmelbein 2014; Jütte/Walber/Lobe 2017). Dabei ist nach Trautwein (2013) in der Forschung eine begriffliche Vielfalt zu konstatieren, was je unter *Lehrkonzeptionen* – als Theorien über Lehre – sowie *Lehrüberzeugungen* – als „implizite theories-in-use“ (ebd., S. 11) – gefasst wird. Da es folglich empirischen Forschungsbedarf hinsichtlich des Zusammenhangs von Konzepten über Lehren und der Praxis des Lehrens selbst gibt, sollte der Relation von explizierten Strategien und dem Agieren von Lehrpersonen, das sich etwa in einem Lehrtagebuch dokumentiert, mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Darüber hinaus kann Lehre als soziale Praxis verstanden werden, wie

dies auch Rodrian-Pfennig et al. (2014) in ihrem Projekt zur (eigenen) universitären Lehre einfordern. Ihr Ansatz einer „reflexiven Lehrforschung“, der einem „Verständnis von Lehre“ folgt, welches „kontextbezogen ist und Lehr- und Lernverhältnisse in ihrer sozialen Dimension als Kultur(en) begreift“ (ebd. S. 12), dient als Hintergrundfolie einer praxeologischen Erforschung von Lehre. Hier ist die vorliegende Studie situiert, die sich damit auch als Beitrag zu einer noch unterbelichteten, soziologischen Lehrkulturforschung versteht (vgl. Rheinländer 2014, S. 250).

Folglich bietet sich für die Umsetzung der hier eingenommenen Forschungsperspektive die *dokumentarische Methode* an. Diese richtet ihren Fokus auf ‚verborgene‘, habitusspezifische Aspekte des Agierens von Akteur*innen bzw. auf deren *handlungsleitenden Orientierungen* (Bohnsack 2010). Sie sind Teil eines Orientierungsrahmens und konstituieren als *modi operandi* die Praxis. Wird das Lehrhandeln erforscht, geht es nicht um die Ergründung der zweckrationalen Motive einer Lehrperson, also ihrer etwaigen Lehrstrategien, sondern um die Nachzeichnung ihrer impliziten Praktiken. Ihr eigenes Tun ist den Dozierenden vielfach nicht bewusst und gründet auf ihren Lehr-Orientierungen, die in der Methodologie der dokumentarischen Methode nicht als bewusste Lehrüberzeugungen gedacht werden, sondern habitualisiert sind und das Handeln anleiten.

Argumentiert wird somit im Sinne einer von Pierre Bourdieu inspirierten Praxistheorie (Bourdieu 1987). Das Lehrtagebuch zeichnet zwar nicht –wie die Videographie– die Lehrpraxis unmittelbar auf, dennoch dokumentieren sich in der Art und Weise, wie die Notizen das (eigene) Lehren erfassen, die Routinen der Lehrperson. Deren spezifische Lehrpraxis kann insofern über das Lehrtagebuch rekonstruiert werden als dieses einen Zugang zu den lehrbezogenen, handlungsleitenden Orientierungen von Akteur*innen eröffnet. Jene geraten durch andere Erhebungsmethoden, wie dem problemzentrierten und/oder Expert*innen-Interview oder einem quantitativen Forschungsdesign, weniger in den Blick. In der Anlage der Beobachtungsnotizen als Tagebuch bleibt die Erhebung nahe am situativen Kontext, die Lehrperson wird nicht befragt, sondern legt selbst fest, wie sie über ihre Lehre spricht, resp. schreibt. Durch das Forschungsinteresse an den routinisierten Wissensbeständen, die in der Lehre wirksam werden und die einen wesentlichen Aspekt der Lehrpraxis darstellen, begründet sich letztlich die Wahl der dokumentarischen Methode, deren AnalyseEinstellung zwischen impliziten, auch *atheoretisch* genannten, und expliziten, sprich *kommunikativ-generalisierten*, Wissensbeständen differenziert (s. auch Bohnsack 2010, Kap. 3.2.)

Mit der Wahl des Tagebuchs als Methode zur Datenerhebung geht außerdem einher, dass sich nur dem Handeln (m)einer Lehrperson genähert wird, was im Fazit wieder aufgegriffen wird. Die vorliegende Studie ist daher als explorativ zu verstehen und die Ergebnisse sollen insbesondere das Potential des Tagebuchs für die Erforschung von Lehre aufzeigen. Vor deren Darstellung der Ergebnisse werde ich es zunächst von anderen Tagebuch-Formen abgrenzen, die im Kontext von Hochschule eingesetzt werden.

2.2 (M)ein Lehrtagebuch – kein Lern-, sondern ein sehr spezifisches Feld-Forschungstagebuch

Das *Lehr*tagebuch als Erhebungsmethode zielt anders als ein *Lern*tagebuch (Gläser-Zikuda/Hascher 2007; Venn 2011; Rambow et al. 2015) bzw. ein Portfolio mit reflexiven Schreibelementen (Wagner 2012; Paus/Jucks 2013) nicht auf die Selbstreflexion der Studierenden bzw. die Selbstevaluation von Lehrenden ab, sondern dient im Sinne eines Forschungstagebuchs der Selbstbeobachtung. Hier können Parallelen zu autoethnografischen Forschungen gezogen werden (Casey 2012; Pinner 2018; Steiner 2018), welche jedoch – ähnlich wie in der bereits angesprochenen Aktions- bzw. Selbstevaluations-Forschung von (Hochschul-)Lehrenden – eine reflexive Bewertung und Weiterentwicklung des Lehrens im Blick haben. Während im klassischen Forschungstagebuch ganz Verschiedenes, von Persönlichem bis zu konzeptionellen Entwicklungen, im Forschungsverlauf aufgezeichnet wird (vgl. Breuer/Mey/Mruck 2011, S. 438f.), um diese ex post nachvollziehen zu können, ist das *Lehr*tagebuch mit dem Ziel der Datengenerierung eng an den Lehrab- und -verlauf im Semester gekoppelt. Es unterliegt damit einer „zeitlichen Strukturierungslogik“ (vgl. Kunz 2019, S. 35), einem wesentlichen Merkmal von Tagebüchern.

Für diese ebenfalls typisch ist auch die Darstellung aus der Ich-Perspektive, um kenntlich zu machen, dass die aufgezeigte Umsetzung einerseits den wissenschaftlichen Zugang der Verfasserin widerspiegelt und andererseits von spezifischen Rahmenbedingungen abhängt, in denen diese kleine Untersuchung stattfinden konnte. Denn jene stellt letztlich ein Beiprodukt der Projektarbeit dar, in der eine solche Forschung nicht vorgesehen war, so dass Erhebung, Ergebnisauswertung wie auch -darstellung stets unter Zeitdruck stattfanden.

Hinsichtlich der Aufzeichnungen wurde nicht von vornherein festgelegt, was im Fokus der Beobachtung stehen sollte, wie dies etwa in reflexiv-evaluativ angelegten Lehrtagebüchern der Fall ist. Insofern stellt das Lehrtagebuch eine besondere Form eines offenen Forschungstagebuchs (vgl. auch Fischer/Bosse 2010). Es wird hier mit Kunz (in Abgrenzung zu den vielfältigen Diary-Verfahren in der qualitativen Forschung) präziser als „Feld-Forschungstagebuch“ (Kunz 2019, S. 45) bezeichnet. Im Gegensatz zu „klassischen“ ethnografischen Feldnotizen sind die Einträge (im nach hinein reflektiert) nicht allein auf die Beobachtung einer sozialen Interaktion ausgerichtet, denn die Lehrende ist in das Geschehen involviert und ist im Moment der Aufzeichnung sowohl Lehrende als auch Forschende.

„Was eigentlich erfasst wird, wenn ich ein Lehrtagebuch führe“, versuchte ich daher offen zu lassen. Aufgrund der praxistheoretischen Prämissen, dass unser Agieren maßgeblich implizit wirkenden, handlungsleitenden Orientierungen unterliegt, sollte die Selbstbeobachtung möglichst „unüberlegt“ bleiben, also während des Schreibens kein hoher Reflexionsgrad angestrebt werden, um darüber den eigenen Selbstverständlichkeiten (besser) „auf die Spur“ kommen zu können. Allerdings wurde im Vorfeld der Rahmen des Schreibens gesetzt; die erste Aufzeichnung erfolgte vor der ersten Sitzung und dann nach jedem Seminar. Angedacht war zudem, die Einträge sofort im Anschluss an die Veranstaltung zu verfassen, was im Zuge des Semesters teilweise auf einen späteren Zeitpunkt am selben Tag oder gar Tage danach verlegt wurde. Das Seminar lag am zentralen Wochentag der Hochschule und endete zur späten Mittags- und kurz vor der Gremienzeit, womit eine ständige Kollision des Notierens mit einer Pause bzw. weiteren Termi-

nen einher ging. Für das Abfassen der Einträge habe ich mir nicht viel Zeit gelassen und es war stets davon geprägt, dieses „todo“ möglichst schnell zu erledigen, um sich den anderen, eigentlichen Aufgaben der Projektstelle zu widmen. Außerdem wurde ein Zwischenfazit formuliert, das ebenfalls vorab nicht angedacht war.

Bereits an dieser Stelle zeigt sich, dass die Form der Niederschrift über die (möglichen) Ergebnisse mitbestimmt, denn letztlich könnte die Selbstbeobachtung der Lehre auch ganz anders umgesetzt werden. Wenn Streck/Unterkofler/Reinecke-Terner (2013) in ihrer methodischen Reflexion der Schreibpraxen von Beobachtungsprotokollen darauf hinweisen, dass nicht nur das Forschungsdesign (Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage, Selbstpositionierung), sondern ebenso die Praxis des zu beobachtenden Feldes die Schreibweise der Forscherin beeinflussen, so zeigt sich in meinem Fall zweierlei. Die „stakkatohaften“ Formulierungen stehen, wie später zu sehen sein wird, für ein pragmatisches Forschungshandeln. In der Entscheidung, die Einträge an den Semester-Ab-/Verlauf zu koppeln, zeigt sich bereits eine wesentliche Eigenschaft der Lehrspirale, nämlich die Prozesshaftigkeit von Lehre (s. Abschnitt 3.3).

Die 16 Aufzeichnungen umfassten je 1-2 DIN-A4-Seiten, wobei zwischen den einzelnen Abschnitten, die meist ein bis drei, bis hin zu 19 Zeilen umfassten, mindestens eine Leerzeile ist. Sie wurden zu Beginn am Laptop verfasst, später auch handschriftlich während der Veranstaltung begonnen (was die co-teaching-Situation ermöglichte), dann anschließend übertragen und ergänzt. Allgemein lässt sich festhalten, dass die unmittelbar im Anschluss an das Seminar erfolgten Beobachtungen eher beschreibend formuliert wurden und damit implizite Wissensbestände der Lehrpraxis stärker zum Ausdruck bringen als die Einträge, die Tage nach dem Seminar angefertigt wurden und sich durch einen argumentativen, abstrahierenden Charakter auszeichnen. Die Interpretation nimmt, um Unterschiede in den Modi des Schreibens herausarbeiten zu können, den Aufzeichnungsstil auch in Hinblick auf nicht korrekte Rechtschreibung, Tippfehler sowie eine von der üblichen Schriftsprache abweichenden Zeichensetzung in den Blick.

2.3 Auswertung des Lehrtagebuchs mit der dokumentarischen Methode

Zur Auswertung wurde eine Textsortentrennung vorgenommen, wie sie basierend auf der Narrationsstrukturanalyse von Fritz Schütze insbesondere in der dokumentarischen Interviewinterpretation (Nohl 2012), aber auch der Dokumentenanalyse (Erne/Bohnsack 2018) angewandt wird. Es musste eine eigene Form der Auswertung gefunden werden, da das Tagebuch innerhalb der dokumentarischen Methode eine bislang noch wenig erprobte Erhebungsmethode darstellt (vgl. Sabisch 2007). Äquivalent zur Textanalyse werden im ersten Schritt der formulierenden Interpretation die Themen in ihrer chronologischen Nennung herausgearbeitet, also dargestellt, was geschrieben wurde. Der nächste Schritt der *reflektierenden Interpretation* arbeitet den Modus des Schreibens heraus, also *wie* die Themen formuliert sind (vgl. zu den Arbeitsschritten Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, Kap. 5.4.5.). Damit werden die zwei Wissens Ebenen unterschieden, nämlich das explizi(er)te Wissen *über* die Praxis, das auf argumentative und wertende Weise ausgedrückt wird und das implizite Wissen *der* Praxis, das sich in Erzählungen und Beschreibungen äußert.

Zur Auswahl der zu interpretierenden Einträge wurden zunächst alle gesichtet. Der Einstieg in die Rekonstruktion erfolgte mit zwei Aufzeichnungen, die aufgrund ihrer *Fokussierungsmetaphern* (Bohnsack 2010, S. 137f.) auffielen. Gemeint sind sinnbildliche Ausdrucksweisen, die sich in den verschiedenen Einträgen ähneln und damit in der schriftlichen Form eine spezifische Praxis ausdrücken. Für die fallinterne Kontrastierung wurde dann noch das „Zwischenfazit“, ein Tagebucheintrag in der Weihnachtspause, der nach dem Lesen aller bis dato verfassten Tagebucheinträge formuliert wurde, und die Aufzeichnung der letzten Sitzung hinzugezogen. Die Tagebucheinträge wurden im Sinne einer „genauen Transkription“ lediglich um Zeilennummerierungen ergänzt und sprachlich nicht bereinigt, um die verschiedenen Schreibweisen nachvollziehen zu können. Außerdem wurde der Name des co-Teachers anonymisiert.

2.4 Der Veranstaltungsrahmen – Ein Master-Seminar mit zwei Dozierenden sowie Studierenden aus verschiedenen Studiengängen

Die Aufzeichnungen, die hier die Daten darstellen, beziehen sich auf ein Seminar, das als co-teaching Veranstaltung mit einem Kollegen an der Hochschule Magdeburg-Stendal durchgeführt wurde. Es wurde im Sinne einer agilen und partizipativen Hochschuldidaktik (Arn 2016; Mayrberger 2017) konzipiert, die das Einschwingen auf das gemeinsame Lehr-Lern-Arrangement u.a. darüber ermöglichen soll, dass zu Beginn zwar das Rahmenthema festgelegt wird, dann aber nach zwei dozentischen Inputs in der zweiten und dritten Sitzung die einzelnen Sitzungsthemen von den Studierenden bestimmt werden. (Das Seminar wurde in einem thematisch recht offenen Modul angeboten). Dies erforderte seitens der beiden Lehrenden eine bis dato noch nicht erprobte Flexibilität und den Verzicht auf ‚Wunschhalte‘ sowie ein Sich-Einlassen der Studierenden auf die Mitgestaltung des Seminars. Am vereinbarten Termin (dem „Referatstermin“) schlüpfte jeweils eine kleine Gruppe von Studierenden in die Rolle der Sitzungsleitung, bereitete zu den selbst gewählten Themen einen Input und/oder Material zur gemeinsamen sowie Kleingruppen-Diskussion vor. Am Ende wurde in einer gemeinsamen Feedback-Runde die jeweilige Sitzungsgestaltung wohlwollend kritisiert. Daraus ergab sich eine diskursive Lehr- und Lernatmosphäre. Bei der qualitativen Lehr-Evaluation Teaching Analysis Poll zur Mitte des Semesters (in der studentische Mitarbeiter*innen des Evaluationsbüros die Studierenden in kleinen Gruppen zur bisherigen Veranstaltung befragten) wurden zwar keine größeren Veränderungswünsche, wohl aber der Bedarf geäußert, die Ergebnisse der Sitzung jeweils am Ende zusammen zu fassen, was von den Lehrenden aufgenommen wurde. Die studentische Teilnehmer*innenzahl lag bei ca. 20 und war relativ kontinuierlich im Laufe des Semesters. Sie dünnte nur in den letzten beiden Sitzungen aus. Die gemeinsame Reflexion in der Abschlusssitzung ergab die von den Studierenden und den Dozierenden geteilte Einschätzung, dass man sich im Zuge des Semesters den inhaltlichen Rahmen erarbeitet habe, um nun thematisch „richtig“ einsteigen zu können und folglich ein Anschluss-Seminar spannend wäre.

3 Einige zentrale Ergebnisse: „Das Ping-Pong rahmen“ – Lehrhandeln im Spannungsfeld von Vermittlung und Begleitung

3.1 „*meine gemeinsame athmosphäre!?*“ – die Lehr-Lern-Orientierung der Beteiligung aller

Bei den direkt nach dem Seminar erfolgten Aufzeichnungen, die sprachlich durch klein geschriebene Wörter, zahlreiche Tippfehler sowie unabgeschlossene Sätze auffallen, ist die häufige Verwendung einer beschreibenden Metapher auffällig, wonach ‚das Seminar total gut‘ oder ‚rund lief‘ bzw. ‚durchlief‘. Darin wird eine *handlungsleitende Orientierung* an einem reibungslosen Ab- bzw. Verlauf der Lehrveranstaltung deutlich, was zugleich deren Einschätzung impliziert. Das Pendeln zwischen Beschreiben und Bewerten eigenen und fremden Handelns ist typisch für den sprachlichen Modus der ‚wie abgehackt‘ erscheinenden Tagebucheinträge.

Der folgende Auszug stammt aus der Einstiegsphase des Seminars, in der beide Dozierenden in der 2. sowie 3. Sitzung ihren jeweiligen inhaltlichen Zugang zur Thematik darstellten.

- 1 Das Smeinar lief gut, mein input wurde gut angenommen, es gabe rege nachragen, undv.a. bei
- 2 bildtheorie und ein wenig bei bildinterpretation
- 3
- 4 die hinterbühne war heute wieder relativ stark: vielleicht doch mal drüber sprechen?
- 5 → und dennoch habe ich das gefühl, dass sie immer wieder einhacken
- 6
- 7 [ich habe das gefühl, dass wir den stud. Noch mer in die hanf geben müssne, was sie tun sollen]
- 8
- 9 heute habe ich mehr gesprochen als thomas, zukünftig muss ichn mich da etwas zurückhalten,
- 10
- 11 ein wenig habe ich Sorge, dass es doch ein klassisches referatsseminar wird,
- 12 heir nochmal am 7.11. darauf hinweise, wie ein seminar gestaltet weden kann,
- 13 ideen sammeln für gruppen, die
- 14
- 15
- 16 interaktion zw. allen,
- 17
- 18 bei absprache der referats-gruppen leicht lehrenden/ref-gruppe sprechen: alle anderen schalten ab
- 19 → ich habe ein großes ebdürfnis nach aumeksamkeit, alos das alle sich beteiligen, damit es
- 20 produktiv wird, aber auch weil es mir persönlich wichtig ist, dass man mir zuhört,
- 21
- 22 meine frage im nachhinein → wie schafft mein gemeinsame athmosphäre!?
- 23

Tagebucheintrag 4 (E4)

Im sich hier dokumentierenden Lehrhandeln lässt sich ein wesentlicher Aspekt herausstellen. Das Erfassen und Einschätzen dessen, was im Seminar passiert, bezieht sich insbesondere auf die reale sowie imaginierte Beteiligung der Studierenden sowie auf ein Abschätzen des jeweiligen Redeanteils der beiden Dozierenden. Darauf wird zunächst mit dem Begriff der „Hinterbühne“ (E4, Z. 4) ange-

spielt, welcher aus der Rollentheorie Erving Goffmans stammt, wonach Akteur*innen in der Gesellschaft wie auf einer Theaterbühne spezifische Rollen spielen. Mit dem Begriff der Hinterbühne wird die Sphärentrennung in Darsteller*innen und Zuschauende deutlich, auf welche in lehrbezogenen Kontexten insbesondere in der Schulforschung häufig verwiesen wird. Auffällig ist darüber hinaus die Metapher des „Einhakens“ der Studierenden, welches die Dozentin spürt. Gebräuchlicher wäre hier die Wendung des „Sich-Einklinkens“ wie bei einem Gespräch. Vielmehr jedoch haken sich die Studierenden, aus ihrer Perspektive betrachtet, „immer wieder“ (E4, Z. 5) – wie auf einem Klettersteig – in den ‚inhaltlichen Weg‘ ein, den die Dozierenden markieren und welcher letztlich Sicherheit durch Ankerpunkte bietet. Zugleich ist deren Rollenaufteilung paritätisch angelegt, da die Lehrende konstatiert, heute mehr gesprochen zu haben als ihr Kollege (was jedoch angesichts der Tatsache, dass sie den zentralen Input liefert im Nachhinein nicht verwunderlich ist). An dieser Stelle wird die eigene Zurückhaltung auf den zweiten Dozenten bezogen, in einem späteren Eintrag deutlicher auf die Studierenden.

Eine mit der zukünftigen Gestaltung der Veranstaltung verbundene „Sorge“ der Lehrenden ist diejenige vor einem „klassischen Referatsseminar“ (E4, Z. 11). Was damit im Umkehrschluss gemeint ist, zeigt sich in der folgenden, formal abgesetzten Formulierung „interaktion zw. allen,“ (E4, Z. 16), also ein reger Austausch zwischen allen Anwesenden, dessen *negativer Gegenhorizont* (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014, S. 296) anschließend verdeutlicht wird. Wenn die beiden Lehrenden sowie die Studierenden einer entstehenden Arbeitsgruppe miteinander sprechen, schalten „alle anderen“ ab (E4, Z. 18). Die Lehr-Lern-Orientierung an der Beteiligung aller wird mit einem Aufmerksamkeitsbedürfnis der Dozentin begründet, dass sich einerseits auf einen produktiven Austausch der gesamten Gruppe richtet und andererseits auf das eigene Gehört-Werden-Wollen. (Würde die Forschungsfrage auf die Genese des Lehr-Habitus abzielen, könnte Erhebung und Auswertung eines narrativen Interviews nach sozio-biografischen Gründen suchen.) Ein weiterer Aspekt der Lehr-Lern-Orientierung ist die damit zusammenhängende Seminargestaltung, welche in der auf der selbstreflexiven Ebene liegenden Frage zum Ausdruck kommt, wie man „meine gemeinsame atmosphäre!“ (E4, Z. 22) schaffe. Sowohl in der Wortveränderung „eine“ zu „meine“ als auch in der Verwendung von Ausrufe- und Fragezeichen zeigt sich, dass sich die Dozentin die Verantwortung für die Seminarbeteiligung und -stimmung selbst zuschreibt. Sie ist diejenige, der es in der dozentischen (Moderations-)Rolle obliegt, Redebeiträge zu verteilen bzw. das Seminar zu gestalten. Dies wird an anderer Stelle im Tagebuch als „das Ping-Pong rahmen“ (E14, Z. 49) gefasst. Die sich darin abzeichnende seminaristische Arbeitsweise wird metaphorisch mit einem anderen Begriff für den Sport Tischtennis gefasst, der eine eher spielerische, womöglich auch laienhafte Konnotation hat. Interessanterweise fällt die erste Nennung des Begriffs in einem Eintrag, der wahrscheinlich (das ist leider nicht extra vermerkt) ein studentisches Feedback zur Arbeitsgruppe jener Sitzung darstellt: „super strukturiert, ping-pong von Selbstarbeit + Input“ (E7, Z. 14). Hier scheint die Bedeutung der Seminargestaltung zwischen Arbeitsphasen in Kleingruppen und Input auf, weniger die moderierte Diskussion zwischen den Seminarteilnehmenden, was zusammen genommen von der Dozentin als „rahmen“ gefasst wird. Darin deutet sich eine andere Orientierung als die der Studierenden an.

3.2 Gegensätzliche Lehr-Lern-Orientierungen der Dozentin sowie der Studierenden

Die dozentische Relevanzsetzung einer Seminarorganisation, an der sich alle Anwesenden aktiv beteiligen, und die den *positiven Horizont* (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 296) gegenüber einem ‚typischen‘ Seminar darstellt, bei dem nur die ein Referat haltenden Studierenden sprechen, wird durchkreuzt von einer Lehr-Lern-Orientierung an der Vermittlung von Inhalt. Dies wird in den späteren Aufzeichnungen immer wieder deutlich. Die buchstäblich eingeklammerte Gefühlsbeschreibung, den Studierenden noch „mer in die hanf geben müssne was sie tun sollen“ (E4, Z. 7), stellt eine Orientierung an der Norm dar, ihnen einen Handlungsweg zu offerieren, sie also zu leiten, was als Verpflichtung empfunden wird. In den späteren Einträgen wird dies ähnlich, jedoch weniger als Zwang formuliert (schriftlich nicht in Klammern gesetzt), und das Angebot konkretisiert, nämlich Inhalt „in Form von Texten“ (E5, Z. 7) „an die Hand“ zu geben. Die sich wiederholende metaphorische Beschreibung des „an die Hand geben“ ist eine Redensart dafür, jemanden etwas Nützliches bzw. ein Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen, wobei offen bleibt, ob das Gegenüber es annimmt. Zugleich könnte darin eine Verbindung zur Metapher des „an die Hand Nehmens“, wie dies beispielsweise Eltern mit ihren Kinder tun, aufscheinen. Denn bezogen auf den Lehrinhalt wird eine weitere Gefühlsregung als Sorge zu Beginn des Seminars geäußert, die Studierenden nicht ausreichend zu begleiten (E3, Z. 34). Auch fragt sich die Dozentin, ob sie mehr „Input“ geben soll, etwa bei oder nach „Referaten“ (E5, Z. 12; dass hier trotz des Versuchs der Etablierung einer anderen Arbeitsweise, dennoch weiterhin von „Referaten“ gesprochen wird, verweist auf die habitualisierte Praxis, Seminare in Form von Referaten zu organisieren) bzw. formuliert es an anderer Stelle als ein immer wieder aufkommendes subjektives Verlangen danach, mehr Inhalte zu vermitteln.

Der folgende Auszug stammt aus einem Eintrag, der nach einigen Tagen geschrieben wurde, und sich damit in einem deutlich reflexiveren Modus vollzieht, was u.a. die Groß- und Kleinschreibung zum Ausdruck bringt.

35 |
 36 ich habe ständig das Bedürfnis, den Studierenden noch mehr Input zu geben, in Form von Literatur
 37 bzw. theoretischen Überlegungen
 38
 39 auch muss ich mich im Seminar ständig zurückhalten, mich nicht mehr einzubringen, vor allem aus
 40 dem Wissen heraus, dass manche Stud. sich mehr Input von Seiten der Dozierenden wünschen,
 41 manchmal fühlt es sich wie ein Spagat an,

Tagebucheintrag 6 (Auszug, um Zeilennummerierung ergänzt)

In diesem Abschnitt wird nicht nur ‚Vermittlungsbedürfnis‘ als solches, sondern das eigene Handeln im Seminar vielmehr als eine selbst auferlegte Zurückhaltung, sich „nicht mehr einzubringen“ (E6, Z. 39), beschrieben. Dass sich trotz des Wissens um die Bedürfnisse einiger Studierender nach (mehr) Vermittlung von Inhalten durch die Lehrenden im eigenen Redeanteil ‚beherrscht‘ wird, kann als Paradoxon bezeichnet werden. Als ein Zwischenresümee wird die Metapher des „Spagats“ ein zweites Mal verwendet, welche einige Zeilen vorher als „Spagat zwischen Wissensvermittlung und studentischer Selbstaneignung“ (E6, Z. 22-23) benannt wird. Darin zeigt sich, homolog zu den sich abwechselnden Modi von Beschreibung und Bewertung des eigenen Handelns, ein Hin und Her zwischen zwei

Lehr-Lern-Orientierungen, die des Anbietens von Inhalten bzw. der Vermittlung von Wissen einerseits und die der Begleitung studentischen Lernens durch die Eröffnung eines diskursiven Raums andererseits. Sie erscheinen hier als gegensätzlich. Die Pendelbewegung drückt sich ebenfalls in der beobachteten Organisation der Interaktion in der Lehrveranstaltung aus, bei der die Lehrperson zwischen einer Gleichverteilung der Redebeiträge („Interaktion zwischen allen“) und eigener Diskurshoheit („heute habe ich mehr gesprochen als mein Kollege“) schwankt (vgl. Eintrag 4). Die Dozentin findet sich, so ließe es sich formulieren, im *Spannungsverhältnis* von Lehren und Lernen wieder. Dabei trifft ihre Lehrhaltung auf heterogene studentische Lernperspektiven, die insbesondere im (fach-)hochschulischen Kontext zu finden sind (Bertholt/Leichsenring 2012; Paster-nack/Wielepp 2013). Sie umfassen unterschiedliche Rollenvorstellungen über die Lehrenden und oszillieren zwischen berufsbezogener und akademischer Orientierung im Studium. Die Perspektivenvielfalt von Lehrenden und Studierenden am Campus und die sich daraus ergebenden Spannungen waren auch Ergebnis einer evaluativen Begleitforschung zu einem an der Hochschule etablierten Reflexions-format (Kanter/Jürisch/Mey 2019).

Im vorliegenden Fall äußert sich dies nicht nur in zwei sich widersprechenden Lehr-Lern-Orientierungen der Dozentin, sondern ebenso in einer subtilen, habituellen Diskrepanz gegenüber einer Gruppe von Studierenden, die ihren Termin zum Ende des Seminars hatte und welche nur teilweise die Sitzungsgestaltung, wie sie sich bis dahin etabliert hatte, übernahm. Im Tagebuchausschnitt wird diese Sitzung kritisiert.

12

13 Ich fand die sitzung zwischenzeitlich bzw. vor allem zu beginn etwas schleppende, den einstieg
 14 darüber zu gehen, wie sich der titel geändert hat, fand ich gut, weil er ja den arbeitsprozess aufzeigt,
 15 allgemein war aber der humor etwas überstrapaziert, ich hätte gerne mehr gesehen und gelacht, aber
 16 natürlich acht sich die gruppe an den bisherigen sitzung orientiert, das finde ich läuft gut, freier
 17 einstieg, dann wechsel input, dann fragen ins plenum zum nachdenken, dann wieder material,
 18 diesmla keine gruppenarbeit, aber wir als seminar legten ja wert auf fazit, dem wir dieses mal gut
 19 nachgekommen sind,

Tagebucheintrag 12

Zunächst scheint wieder die Lehr-Lern-Orientierung an einem reibungslosen Ab-/Verlauf auf (s. Abschnitt 3.1). Die Bewertung des „schleppenden“ Sitzungsverlaufs bzw. ihrer Gestaltung geht mit fachdidaktischen Beobachtungen einher. Der Seminarbeginn wird als „Einstieg“ (E12, Z. 13), also mit einer weiteren Weg-Metapher, beschrieben, in dem die Studierenden das sich verändernde Sitzungsthema (was mit „Titel“ gemeint ist vgl. E12, Z.13, 14) dargestellt haben. Da es in dieser Präsentation um „Humor“ ging, moniert die Dozentin, dass sie gerne „mehr gesehen und gelacht“ hätte. Sie schränkt ihre Kritik an der Arbeitsgruppe zugleich ein, indem sie dieser konstatiert, sich an den bisherigen Sitzungen orientiert zu haben. Im Folgenden wird die bisher typische Seminargestaltung für „gut laufend“ befunden. Sie umfasst einen assoziativen Beginn, Vortragsteil mit Fragen in die Runde, Materialbearbeitung in der Kleingruppe und einer gemeinsamen Bilanz (nach der TAP-Evaluation eine Kombination aus Feedback zur Sitzungsgestaltung und Zusammenfassung der Seminarinhalte). In der hier beschriebenen Sitzung fand die Kleingruppenarbeitsphase nicht statt, was sehr impliziert kritisiert wird, indem mit der Aussage „aber wir als seminar legten ja wert auf fazit“ (E12, Z. 18) angeschlossen wird. Das Seminar wird zu einem „Wir“ gefasst, dass der etablierten Struktur folgt und darin insbesondere dem Fazit Bedeutung zuschreibt. Von die-

sem wird diese studentische Gruppe durch die Konjunktion „aber“ subtil abgegrenzt. Weiterhin wurde zu Beginn dieses Tagebuchseintrags diesen Studierenden Unsicherheit unterstellt, die sich, so die Notiz, darin äußere, dass die Gruppe die zwei Lehrenden fragte, wann jene die Sitzung eröffnen. In den vorherigen Sitzungen hatten das die Studierenden „automatisch“ gemacht, ohne dass dies vorab von Seiten der Dozent*innen thematisiert worden war. Womöglich zeigt sich in dieser anderen Praxis der Sitzungseröffnung eine andere Lernweise? (Eine Videographie würde diese feinen habituellen Differenzen zwischen den Lehrenden und jener Arbeitsgruppe womöglich besser aufzeigen können).

Die Interpretation der bisherigen Einträge bezog sich auf die Beobachtung der Organisation der Seminargestaltung, die einzelne Aspekte wie den Beginn einer Sitzung oder die Verteilung der Redebeiträge ebenso umfasst wie die Gesamtstruktur, die in diesem Seminar erst entwickelt werden musste, da es vorab keine festgezurrt Semesterplanung seitens der Dozierenden gab (s. Abschnitt 2.4). Darin zeigt sich eine semesterbezogene Grundstruktur von Lehre, was zwar an sich keine neue Erkenntnis ist, aber dennoch eine Prozesshaftigkeit offenbart, die als ein letzter Aspekt des hier rekonstruierten Lehrhandelns nur kurz angedeutet werden soll.

3.3 Die Lehrspirale

Betrachtet man die Tagebucheinträge übergreifend lässt sich aus ihnen eine sich reproduzierende Lehrpraxis rekonstruieren, die sich in mehrere Dimensionen aufzählet, die spiralförmig ineinander übergehen (s. Abb. 1).

Abb. 1: Die Lehrspirale (eigenes Schaubild)



Lehren umfasst die Vorbereitung der Veranstaltung vor Semesterbeginn und vor der jeweiligen Sitzung. Die Sitzung kann in ihrem *Ablauf* zwar geplant werden, jedoch ist der eigentliche *Verlauf* – gewissermaßen der Kern des Handelns – nicht vorherzusehen. Dies hängt etwa von der (aktuellen) Gruppenzusammensetzung und der Beteiligung der Studierenden ab, oder auch davon, ob dozentische und studentische Lehr- und Lernerorientierungen in Einklang gebracht werden können. Die zum Sitzungsende gezogene Bilanz kann in die kommende Sitzung einfließen und das Resümee zu Semesterende leitet in die Gestaltung künftiger Lehrveranstaltungen über. Die hier am Einzelfall rekonstruierte Lehrspirale umfasst nicht nur die Durchführung der spezifischen Einzelsitzung als Teil einer kontextspezifischen Lehrveranstaltung, sondern gründet zugleich auf den Lehr-Lern-Orientierungen der Lehrperson, die sich im Laufe ihrer Berufspraxis habitualisiert hat und mit jedem Lehreinsatz reproduziert wird. Sie werden als ein Teil ihres auch wissenschaftlichen Habitus in dieser einen sowie allen nachfolgenden Lehrveranstaltungen, in Abhängigkeit vom jeweiligen Format, wirksam. Insofern rekonfiguriert sich die Lehr-Lern-Orientierung im Lehr-Prozess.

4 Das (begrenzte) Potential des Lehrtagebuchs als Erhebungsmethode und einige Ergebnisse für die Angewandte Hochschulforschung

Lehrtagebücher können nicht nur der Selbstreflexion dienen. Als Erhebungsmethode der Angewandten Hochschulforschung ermöglichen sie einen Zugang zu der sich in ihnen dokumentierenden Praxis bzw. handlungsleitenden Orientierungen von Lehrpersonen, dessen Analyse – jenseits von Ansprüchen an deren Kompetenzentwicklung – grundlagentheoretische Erkenntnisse über Hochschullehre generieren kann. In der explorativen Einzelfallstudie wurde herausgearbeitet, dass sich widersprüchliche Lehr- und Lernerorientierungen im rekonstruierten Lehrhandeln der Dozentin zeigen. Die Interpretation der Tagebucheinträge bringt ans Tageslicht, dass die Beteiligung aller im Gegensatz zur dozentischen Diskursshoheit steht, genauso wie die studentische Wissensaneignung als gegensätzlich zum Anbieten bzw. die Vermittlung von Inhalten beschrieben wird. Weiterhin trifft die Lehrperson auf verschiedene studentische Lernweisen, die nicht immer in Einklang mit ihrem Lehrhandeln zu bringen sind. Allerdings sind nicht allein solche habituellen Diskrepanzen in den Aufzeichnungen des Lehrtagebuchs zu finden. Denn es beinhaltet neben didaktisch-dozentischen Beobachtungen auch die Orientierung am eigenen Forschungsinteresse, methodologische Überlegungen zum Lehrtagebuch oder etwa Beschreibungen der persönlichen Befindlichkeit.

Was ist also damit gewonnen, Lehre auf diese Weise zu erforschen? Vertiefende Erkenntnisse über die Komplexität von Lehrpraktiken können selbstverständlich nur über den Vergleich der Lehrtagebücher mehrerer Lehrpersonen generiert werden. Der Fokus ließe sich dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden jenseits expliziter Konzeptionen von bzw. Theorien über Lehre sowie impliziter Lehr- und Lern-Überzeugungen auf die *modi operandi* des Lehrens und der sich darin dokumentierenden Lehr- und Lernerorientierungen richten. Ein geeignetes *theoretical sampling* würde womöglich nicht nur nach differenten Lehr-Lern-Orien-

tierungen in Abhängigkeit von institutioneller Anbindung, Fachkultur oder Erfahrungshintergründen wie Geschlecht und Generation (vgl. Schaeper 2008; Egger 2012) suchen, sondern die auf der Mikroebene wirksamen, heterogenen Handlungsweisen und -dilemmata in den jeweiligen Lehrpraktiken erarbeiten. Anwendungsorientiert gedacht wäre dann für die Entwicklung von Lehrkompetenz, mit Wegner/Nückles (2012) gesprochen, womöglich grundsätzlich zu akzeptieren, dass die „Antinomien des Lehrens“ (Wegner/Nückles, S. 70) nicht auflösbar sind. Vielmehr ginge es darum, dass Lehrende ihre gegensätzlichen Ziele –ich würde hier wieder eher von Lehr-Lern-Orientierungen sprechen –klug gegeneinander austarieren.

Lehre ist zwar eingebettet in hochschulische und individuelle Strukturen, zugleich erscheint sie insbesondere im Bild der Lehrspirale als ein sich stets reproduzierender Prozess, was für die Angewandte Hochschulforschung ebenfalls von Interesse sein könnte. Dort wird in neueren Studien zur Lehrkompetenzentwicklung die Abkehr vom Phasenmodell (Nissler 2018) diskutiert und, empirisch gesättigt, Lehrkompetenz als ein komplexes Zusammenspiel der drei Ebenen Lehr-Lern-Philosophie, Handlungsstrategien sowie Kontextwissen modelliert (vgl. Trautwein/Merkt 2012, S. 91). Das eigentliche Lehrhandeln, wofür nach Trautwein/Merkt Lehr- und Lernüberzeugungen besonders bedeutsam sind, betrachten sie als Zusammenwirken von Lehrkompetenz und situativen Faktoren. Außerdem weisen sie auf die „Veränderungsresistenz“ von Lehr-Lern-Überzeugungen hin, die nur „durch gezielte Feedback- und Reflexionsprozesse aufgebrochen werden“ kann (ebd., S. 92). Auch in Anbetracht der Diskussion in der Lehrer*innenbildung, ob Reflexion tatsächlich die Praxis verbessert (Berndt/Häcker/Leonhard 2017), ist zu überlegen, ob ein Veränderungspotential womöglich darin liegt, die Dozent*innen zu animieren, Seminar- und Sitzungsabläufe einmal ganz anders – entgegen ihrer routinisierten Handlungsweisen – zu gestalten. Dafür wäre eine co-Teaching-Situation ein guter Ausgangspunkt.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag entstand im Teilprojekt „Inhousefortbildung und Lehrweiterentwicklung“ an der Hochschule Magdeburg-Stendal im Rahmen des hochschulweiten „Qualität 2“-Projekts
<https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/fachbereiche/angewandte-humanwissenschaften/forschung/teilprojekt-inhouse-fortbildung-und-lehrweiterentwicklung.html> (17. September 2019).
- 2 Weitere Ansätze zur Lehrreflexion, auch des eigenen Habitus sind etwa das Video (Rothe 2013, Steinhardt 2016).
- 3 Vgl. <https://www.hs-magdeburg.de/hochschule/portrait/qualitaetsmanagement/zentrale-lehrevaluation.html> (07. Oktober 2019).
- 4 Da ich mich hier selbst interpretiere weiß ich, dass ich „einhalen“ und nicht „einhacken“ meinte, es sich also um einen Rechtschreibfehler handelt.
- 5 Die Formel wird seit dem Mittelalter verwendet:
https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~jemandem%20etwas%20an%20die%20Hand%20geben&bool=relevanz&suchspalte%5B%5D=rart_ou (17. September 2019).

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage Bad Heilbrunn.
- Arn, C. (2016): *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim.
- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education. In: *Change*, 27. Jg., H. 6, S. 13–25.
- Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn.
- Berthold, C./Leichsenring, H. (Hrsg.) (2012): *Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1–D3)*, Gütersloh.
- Beywl, W./Bestvater, H./Friedrich, V. (2011): *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster/New York/München/Berlin.
- Bloch, R./Lathan, M./Würmann, C. (2013): Trotz allem zufrieden mit der Lehre. Subjektive Lage und Haltung der Lehrenden an Universitäten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg., H. 3, S. 42–58. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/05>
- Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Boutet, I./Vandette, M./Valiquette-Tessier, S. (2017): Evaluating the Implementation and Effectiveness of Reflection Writing. In: *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8. Jg., H. 1, Art. 8. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.1.8>
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. 2. Auflage Opladen/Toronto. <https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2015.i23.09>
- Breuer, F./Mey, G./Mruck, K. (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 427–448. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_19
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Casey, A. (2012): A self-study using action research: changing site expectations and practice stereotypes. In: *Educational Action Research*, 20. Jg., H. 2., S. 219–232. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676287>
- Dinsleder, C. (2012): Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 101–123. <https://doi.org/10.1007/978-3-53118941-37>
- Egger, R. (2012): Sozialisationsbedingungen von ForscherInnen in universitären Lehrräumen. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 29–44. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_3
- Erne, J./Bohnsack, R. (2018): Die Psychoanalytische Sozialarbeit im Blick auf ihre Akten. Eine dokumentarische Aktenanalyse. In: Bohnsack, R./Kubisch, S./Streblov-Poser, C. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode*. Opladen/Toronto, S. 237–257. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsj.13>
- Fischer, D./Bosse, D. (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage München, S. 871–886.
- Gallego, M. (2014): Professional development of graduate teaching assistants in faculty-like positions: Fostering reflective practices through reflective teaching journals. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14. Jg., H. 2, S. 96–110. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4218>

- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.) (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.
- Heise, E./Zaepernick-Rothe, U. (2012): Zufriedenheit von Lehrenden an deutschen Universitäten mit ihrer Lehrtätigkeit. In: Becker, F.G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschullehre. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld, S.115–135.
- Jütte, W./Walber, M./Lobe, C. (2017): Das Neue in der Hochschullehre: Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13777-9>
- Kahnert, D./Krömmelbein, S. (2014): Lehrpraxis aus Sicht der Dozent_innen – Ziele, Methoden und Erfahrungen. In: Rodrian-Pfennig, M./Reitz, S./Krömmelbein, S./Heitz, S./Bürgin, J. (Hrsg.) (2014): Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernverhältnissen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 107–144. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07kn.8>
- Kanter, H./Jürisch, M./Mey, G. (2019): Das Spannungsfeld von Lehre und Lernen gestalten. Ergebnisse einer Begleitstudie und Überlegungen zu einer partizipativ-agilen Hochschuldidaktik. In: die hochschullehre, 5. Jg. H. 1, S. 607–624. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Kanter_et_al_Spannungsfelder.pdf (10. März 2020)
- Kreft, A. (2018): „Beobachtung ist immer eine sehr reiche Quelle [für das] Lernen“ – Einstellungen von Studierenden zum Einsatz von Unterrichtsvideografien zur Förderung der professionellen Wahrnehmung kommunikativer Kompetenzen im Englischunterricht. In: die hochschullehre, 4. Jg., H. 1.
- Kordts-Freudinger, R./Al-Kabbani, D./Urban, D./Zenker, T./Schaper, N. (2013): Editorial: Was denken Lehrende über Lehre? Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg., H. 3, S. 1–5. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/01>
- Kunz, A.M. (2019): Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung. Weinheim.
- Lai, G./Calandra, B. (2007): Using online scaffolds to enhance preservice teachers' reflective journal writing: A qualitative analysis. In: International Journal of Technology in Teaching and Learning, 3. Jg., H. 3, S. 66–81.
- Mayrberger, K. (2017): Partizipatives Lernen in der Online-Lehre – Anspruch, Konzept und Ausblick. In: Griesehop, H.R./Bauer, E. (Hrsg.): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden, S. 109–129. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15797-5_6
- Neuweg, G.-H. (2017): Herrlich unreflektiert. Warum Könner weniger denken. In: Berndt, C./Häcker, T./Leonhard, T. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 89–101.
- Nissler, A. (2018): Lernprozesse Hochschullehrender. Der Beitrag von Lehrkonzeptionen, Selbstwirksamkeitserwartung und Feedback zur Qualität in der Lehre. In: Szcyrba, B./Schaper, N. (Hrsg.): Forschungsformate zur evidenzbasierten Fundierung hochschuldidaktischen Handelns. Köln, S. 41–72.
- Nohl, A.-M. (2012) [2006]: Interview und dokumentarische Methode – Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. Auflage Wiesbaden.
- Numrich, Carol (1996): On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. In: TESOL Quarterly, 30. Jg., H. 1, S. 131–153. <https://doi.org/10.2307/3587610>
- Pasternack, P./Wielepp, F. (2013): Der Umgang mit zunehmender Heterogenität der Studierenden. In: Pasternack, P. (Hrsg.): HoF-Handreichungen. In: 2. Beiheft „die hochschule“, S. 66–70.
- Päuler, L./Jucks, R. (2013): Direkt erfragt: die Messung von Lehrorientierungen per Fragebogen mit offenem Antwortformat. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8. Jg., H. 1, S. 95–109. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/09>

- Paus, E./Jucks, R. (2013): Reflexives Schreiben an der Schnittstelle von Ausbildungswissen und Praxiserfahrungen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg., H. 1, S. 124–134.
- Platzter, H./Snelling, J./Blake, D. (1997): Promoting Reflective Practitioners in Nursing: a review of theoretical models and research into the use of diaries and journals to facilitate reflection. In: *Teaching in Higher Education*, 2. Jg., H. 2, S. 103–121.
<https://doi.org/10.1080/1356251970020202>
- Pinner, R.S. (2018): Re-learning from experience: using autoethnography for teacher development. In: *Educational Action Research*, 26. Jg., H. 1, S. 91–105.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1310665>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage München. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rambow, R./Nückles, M./Hübner, S./Renkl, A. (2015): Die Verwendung von Lerntagebüchern zur Förderung des selbstregulierten Lernens. *Hochschuldidaktik – Beiträge und Empfehlungen des FBZHL der FAU. Erlangen/Nürnberg*.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Sander, T. (Hrsg.): *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden, S. 247–278.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_11
- Rodrian-Pfennig, M./Reitz, S./Krömmelbein, S./Heitz, S./Bürgin, J. (Hrsg.) (2014): *Reflexive Lehrforschung an der Hochschule. Partizipations-, Forschungs- und Praxisorientierung in sozialwissenschaftlichen Lehr-/Lernverhältnissen*. Opladen/Berlin/Toronto.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07kn>
- Rothe, T. (2013): Reflexion des Lehrverhaltens – Analyse eines hochschuldidaktischen Angebots. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg., H. 3, S. 125–133.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/11>
- Sabisch, S. (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.
<https://doi.org/10.14361/9783839406564>
- Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, was Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, K./Kamphans, M./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden, S. 197–213. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_12
- Schön, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco.
- Soehadi, G. (2007): In *Becoming EFL Writing Teacher: a Diary Study*. In: K@ta, 9. Jg., H. 2, S. 141–157. <https://doi.org/10.9744/kata.9.2.141-157>
- Stegmüller R./Tadsen, W.-N./Becker F.G./Wild, E. (2009): Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, F.G./Krücken, G./Wild, E. (Hrsg.): *Gute Lehre in der Hochschullehre. Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen*. Bielefeld, S. 137–157.
- Steiner, S. (2018): How Using Autoethnography Improved My Teaching. In: *The Scholarly Teacher*. <https://www.scholarlyteacher.com/post/autoethnography-to-improve-teaching> (27. September 2019).
- Steinhardt, I. (2016): Habitussensibilisierung durch Videoanalysen von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11. Jg., H. 1, S. 225–237.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/13>
- Streck, R./Unterkofler, U./Reinecke-Terner, A. (2013): Das „Fremdwerden“ eigener Beobachtungsprotokolle – Rekonstruktionen von Schreibpraxen als methodische Reflexion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14. Jg., H. 1, Art. 16.
- Stübig, F. (1995): *Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein: das Tagebuch einer Lehrerin und seine Reflexion im Gespräch mit Birke Mersmann*. Weinheim/Basel.
- Trautwein, C. (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg., H. 3, S. 1–14.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02>

- Trautwein, C./Merkt, M. (2012): Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 83–96.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_6
- Venn, M. (2011): *Lerntagebücher in der Hochschule*. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 22. Jg., H. 1, S. 9–12.
- Wagner, D. (2012): Institutionelle Verankerung von Lehrportfolios an Universitäten. Eine Übersicht. In: Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 193–207.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_11
- Wegner, E./Nückles, M. (2012): Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In: Egger, R./ Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden, S. 63C81. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_5
- Welbers, U./Gaus, O./Wagner, B. (Hrsg.) (2005): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag*. Bielefeld.
- Zehntner, M./Taus, L./Mallich-Pötz, K. (2013): Kompetenzen, Einstellungen, Rahmenbedingungen: Stück für Stück zu guter Lehre! In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8. Jg., H. 3., S. 70–81.