

die hochschullehre – Jahrgang 8-2022 (7)

Herausgebende des Journals: Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Marianne Merkt, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2207W

ISSN: 2199–8825 wbv.de/die-hochschullehre



Habitussensible Lehre? Bourdieu und Lernbiografie in der Lehrkompetenzentwicklung nutzen

CHRISTIAN STOLL, BJÖRN KIEHNE

Zusammenfassung

Dieser Beitrag zeigt auf, wie Hochschulen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit innerhalb unserer Gesellschaft beitragen. Hierfür werden aktuelle Studien des DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) und die Forschung zu Studierendentypen nach Lange-Vester in einen Zusammenhang gebracht. Darauf aufbauend wird versucht, eine habitussensible Hochschulbildung zu entwerfen. Grundlage dafür ist die Habitus­theorie nach Bourdieu und das Konzept der biografisch sensiblen Lehrkompetenzentwicklung nach Kiehne. Diese Perspektiven werden auf das Lehramtsstudium in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik der TU Berlin angewendet. Hier wurde für die Studierenden ein Lehr-Lern-Labor konzipiert, unter Berücksichtigung der sozialen Milieus bzw. lernbiografisch angeeigneten milieubedingten Dispositionen zum Lernen.

Schlüsselwörter: Habitus; Lernbiografie; Lehrkompetenzentwicklung; Lehrkräftebildung; Lehr-Lern-Labor

Sensibility to Habitus? Using Bourdieu and learning biography in higher education teaching skill development

Abstract

This article attempts to show how universities contribute to the reproduction of social inequality within our society. For this purpose, current studies of the DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung; German Centre for Higher Education Research and Science Studies) and the research on student types according to Lange-Vester are brought into context. Based on this, an attempt is made to design a habitus-sensitive higher education. The basis for this is the habitus theory according to Bourdieu and the concept of biographically sensitive teaching competence development according to Kiehne. These perspectives will be applied to the training of teachers for vocational education in a German university. A teaching-learning laboratory was designed for students of vocational education in the field of electrical engineering and technical computer science, based on habitual preferences of the students and their learning biographies.

Keywords: Habitus; learning biography; teaching skill development; teacher-education; teaching-lab

1 Lehramtsstudium und soziale Herkunft

Hochschulen sind Orte der sozialen Mobilität; sie ermöglichen es jeder/m, aufzusteigen. Sich zu entwickeln. Mehr zu gestalten. Mehr zu verdienen. Mehr Einfluss zu nehmen. Oder? In diesem Beitrag bringen wir Bourdieus Habituskonzept und die Erforschung der Lernbiografie miteinander ins Gespräch, um die Frage nach einer habitussensiblen Lehrkompetenzentwicklung zu stellen. Als Ansatzpunkte dienen hierfür die Habitus­theorie nach Bourdieu, die Forschung zu Studierendentypen nach Lange-Vester und das Konzept der biografisch sensiblen Lehrkompetenzentwicklung nach Kiehne.

Im Folgenden wird die Relevanz des Themas in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt und auf Forschungsergebnisse aus dem Feld hingeführt. Sie bilden mit ihren Termini die Grundlage für die Auseinandersetzung mit sozialen und psychologischen Prozessen des Lehrens und Lernens. Die Konzepte werden dann auf eine konkrete Lehrveranstaltung bezogen, die im Sinne einer habitussensiblen Hochschullehre weiterentwickelt wird, hin zu einer offeneren und gerechteren Hochschule.

2 Wer studiert? Eine kurze Geschichte der Teilhabe

In den 1950er- und 1960er-Jahren begann Westdeutschland eine Bildungsexpansion, die unter anderem das Ziel hatte, Zugangsbarrieren zum Bildungssystem abzubauen. Zielgruppe waren in dieser Zeit insbesondere Mädchen aus ländlichen Regionen (das sogenannte „katholische Mädchen vom Lande“). Geschlechtsspezifische Benachteiligungen wurden in den darauffolgenden Jahrzehnten abgebaut. Vor diesem Zeitpunkt kamen Studierende zumeist aus der bürgerlichen Schicht. Inzwischen scheint sich geschlechtsspezifische Benachteiligung zu Ungunsten von jungen Männern in Großstädten verschoben zu haben (der sogenannte „muslimische Junge aus der Stadt“) (Kracke et al., 2018).

Heute blicken Lernende auf sehr unterschiedliche soziale Herkunftsbedingungen zurück. Sie haben bis zum Beginn der Schulpflicht unterschiedliche Sozialisationsprozesse durchlebt, die sich als eine ganz individuelle, aber auch gesellschaftlich bedingte Lernbiografie ausprägt. So kommen sie mit unterschiedlichen Lern- und Bildungsstrategien an eine Bildungsinstitution und erleben dort Bildungsprozesse sehr unterschiedlich (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 200 f.).

Unterschiedliche lernbiografische Erfahrungen führen zu unterschiedlichen Lern- und Lehrüberzeugungen. Lernende aus den oberen Milieus bevorzugen theoretisch-abstrakte Zugänge, Verallgemeinerungen und überblicksartige Vorstellungen. Dies wird wiederum von den meisten Bildungsinstitutionen erwartet und gefördert (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 201).

Studierende aus den unteren und mittleren Milieus verfügen tendenziell über praktische Orientierungen und nehmen häufig konkrete persönliche Erfahrungen zum Ausgangspunkt ihrer Lernprozesse (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 200). Sie entscheiden sich häufig für praxisorientierte Studiengänge bspw. an Hochschulen und nehmen bewusst einen Selbstausschluss von einem allgemeinen Universitätsstudium vor. Es wird vermutet, dass dies mit vorherrschenden Habitusformen der jeweiligen Fachkulturen und den zukünftigen Berufsfeldern zusammenhängt. Mit Abschluss eines praxisorientierten Hochschulstudiums verbinden sie konkrete Berufsvorstellungen bzw. -ziele. Häufig haben sie dagegen wenig konkrete Vorstellungen vom Studienablauf und späteren Betätigungsfeldern allgemeiner universitärer Studiengänge wie bspw. Germanistik oder Philosophie (Rheinländer, 2014, S. 253 f.).

Insgesamt ist das Bildungssystem heute durchlässiger geworden. Viel mehr Menschen schließen ein Hochschulstudium ab. Die Studienanfängerquote stieg von 1995 von 26,8 Prozent bis 2013 auf den bisher höchsten Anteil von 58,5 Prozent und ist bis 2021 wieder leicht auf 55,8 Prozent gesunken (Bülow-Schramm, 2016, 50; Statista, 2022). Die Bildungstitel bestimmter sozialer Gruppen haben damit an Exklusivität eingebüßt. Dennoch sind mit bestimmten Bildungstiteln

auch weiterhin Berufs- und Lebenschancen verbunden. Dies kann als ein Grund für die Akademisierung in verschiedenen Bereichen gesehen werden, aber auch für den Verlust von Ansehen von nicht-akademischen Berufen in der Gesellschaft (Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 96 f.).

Mit dem Bologna-Prozess begann 1999 eine transnationale Hochschulreform mit dem Ziel, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Reformbestrebungen sollten darüber hinaus junge Menschen aus den unteren sozialen Milieus zur Aufnahme eines Studiums motivieren. Hierfür wurde zum einen das Bachelorstudium mit einer kalkulierbaren Studienzeit von drei Jahren und einem berufsqualifizierenden Abschluss als attraktive Alternative zu einer Berufsausbildung geschaffen. Zum anderen wurden weitere Zugangsmöglichkeiten zum Hochschulstudium eröffnet, bspw. die Möglichkeit eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. Meisterprüfung als abituräquivalent anzuerkennen (Bülow-Schramm, 2016, S. 51 ff.).

Die Existenz solcher Zugangsmöglichkeiten führte bisher nicht zu einer nennenswerten Zunahme von Studierenden aus unteren sozialen Milieus (Brändle, 2016). Trotz verschiedener Reformprozesse sind der Zugang zum Studium und auch der Studienerfolg weiterhin sozial ungleich verteilt.

2.1 Studium und Selektion

Auf jeder Entscheidungsstufe des Bildungssystems finden sozialgruppenspezifische Selektionsprozesse statt. Dies fängt bei der Wahl einer Grundschule an, geht weiter beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und endet keineswegs bei der Frage, ob ein Studium aufgenommen und welcher Studiengang gewählt werden soll. Diese Selektionsprozesse führen zu einer stark selektierten Gruppe von Studienanfängerinnen und -anfängern (Kracke et al., 2018, S. 1).

Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) hat die nachschulischen Werdegänge von Schulabgängerinnen und -abgängern untersucht. Datengrundlage war hierfür die Amtliche Bevölkerungsstatistik (Statistisches Bundesamt – StBA) zum 31.12.2015, die Amtliche Hochschulstatistik (StBA) zum akademischen Jahr 2015/16, der Mikrozensus (StBA) 2011 sowie die 21. Sozialerhebung 2016 (DZHW) (Kracke et al., 2018, S. 4). Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist die schematische Darstellung sozialer Selektion in Abbildung 1. Der sogenannte Bildungstrichter 2016 zeigt die Bildungsbeteiligung nach Bildungsstatus im Elternhaus. Hier zeigt sich, dass Kinder aus Akademikerhaushalten, wenn sie die Sekundarstufe II erreichen, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit ihre Hochschulzugangsberechtigung auf einem Gymnasium erwerben und im Anschluss ein Studium beginnen. Kinder von Nicht-Akademikerinnen und -Akademikern erwerben tendenziell ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht an einem Gymnasium, sondern

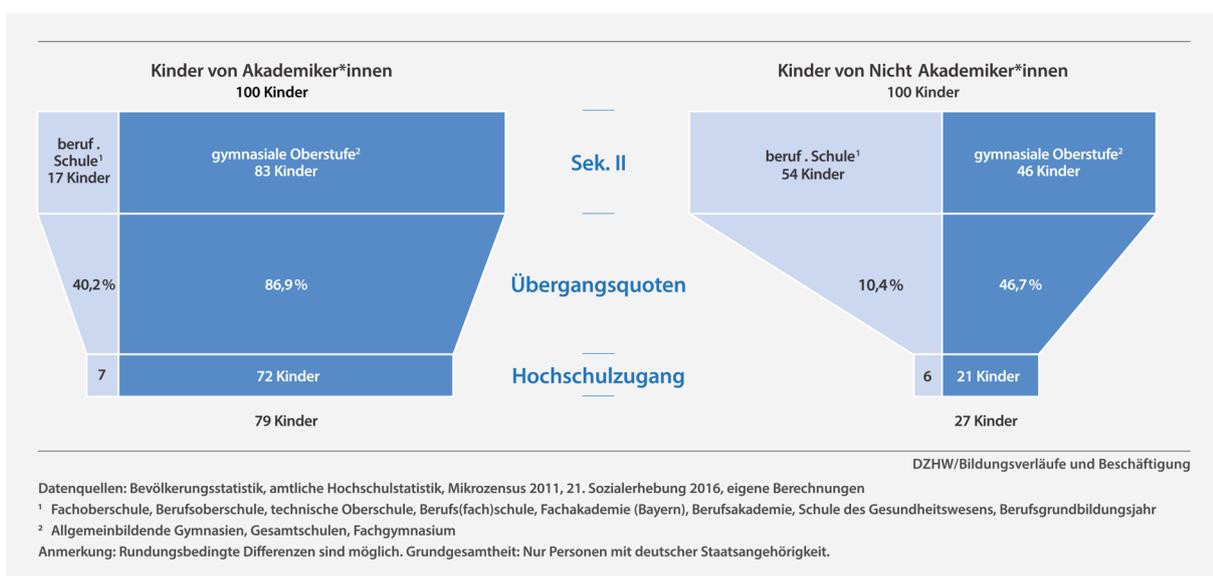


Abbildung 1: Bildungstrichter 2016 (Kracke et al., 2018, S. 4)

an einem Oberstufenzentrum, an einer Berufs- oder Fachoberschule und nehmen im Anschluss kein Studium auf. Der Anteil der Kinder aus Akademikerhaushalten, die ein Studium aufnehmen, ist mit 79 zu 27 Kindern fast dreimal so hoch.

Ein weiteres Ergebnis der Untersuchungen der DZHW zeigt Abbildung 2. Hier wird die Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung im Alter von 18 bis 25 Jahren nach ihrer Bildungsherkunft der Zusammensetzung der Studienanfänger:innen gegenübergestellt. Studienanfänger:innen aus Akademikerhaushalten sind demnach an Hochschulen klar überrepräsentiert. 28 Prozent aller Personen zwischen 18 und 25 Jahren haben Eltern, von denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Von dieser Personengruppen beginnen 79 Prozent ein Hochschulstudium und machen 53 Prozent eines Erstsemesterjahrgangs aus.

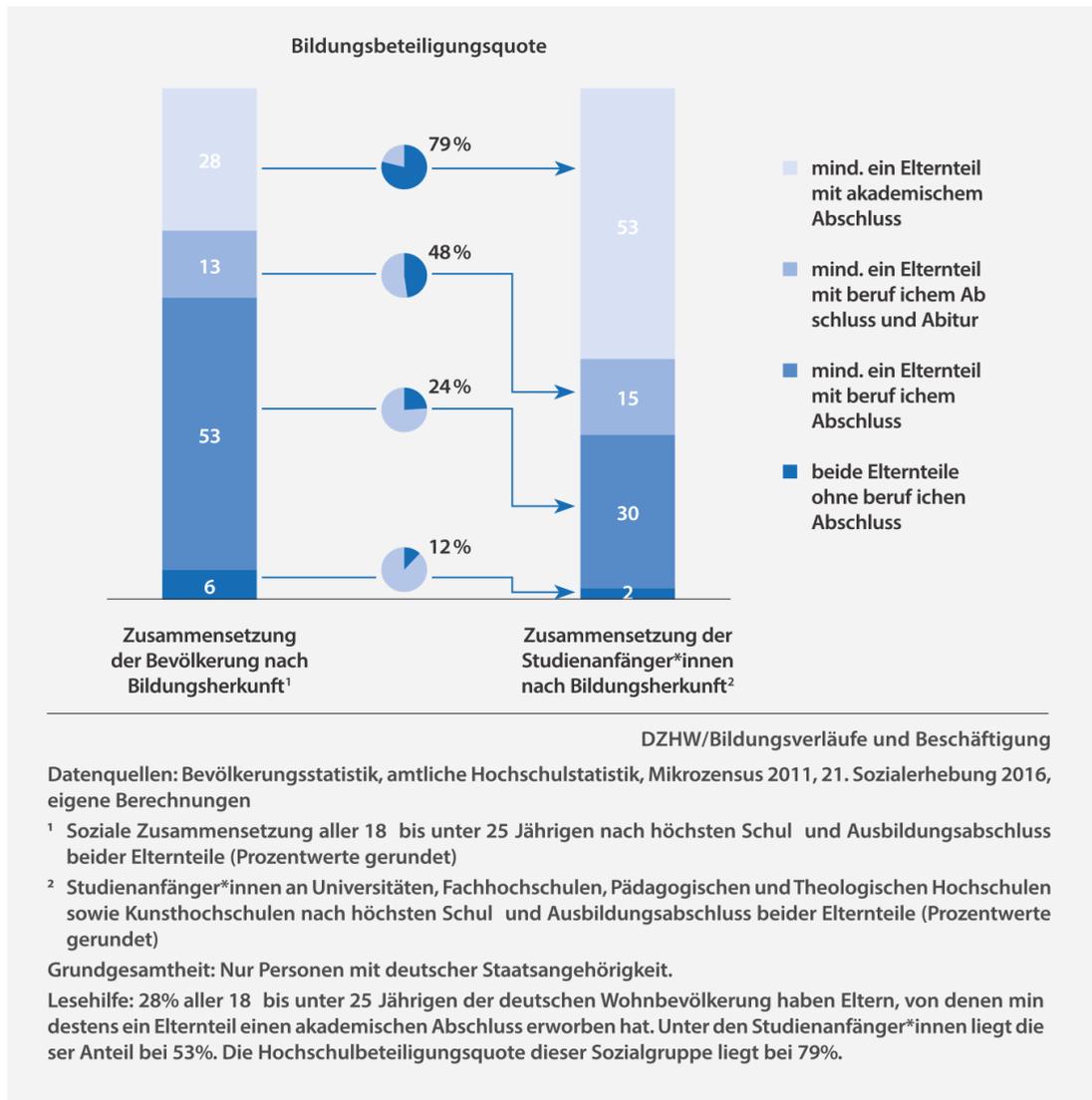


Abbildung 2: Bildungsbeteiligungsquote (Kracke et al., 2018, S. 5)

Der Ausbildungsstatus der Eltern ist ein zentraler Faktor für den Zugang zur Hochschulbildung. Personen, deren beide Elternteile keinen beruflichen Abschluss erworben haben, nehmen lediglich zu 12 Prozent ein Studium auf. Hat mindestens ein Elternteil einen beruflichen Abschluss, sind es bereits 24 Prozent. Hat mindestens ein Elternteil eine Berufsausbildung und Abitur, verdoppelt sich der Wert wiederum auf 48 Prozent.

Es lässt sich das Fazit ziehen, dass die Wahrscheinlichkeit ein Studium aufzunehmen, bei Schülerinnen und Schülern, die aus einem akademischen Elternhaus stammen und am Gymna-

sium ihre Hochschulzugangsberechtigung erwerben, am höchsten ist, während Schüler:innen aus einem nicht-akademischen Elternhaus, die kein Gymnasium besucht haben, eher nicht studieren werden.

Studienberechtigte aus Nichtakademikerfamilien entscheiden sich deutlich häufiger gegen ein Studium. Dies lässt sich nicht allein auf Unterschiede in den schulischen Leistungen zurückführen. Selbst mit sehr guten Abschlussnoten nehmen Personen aus nichtakademischen Elternhäusern seltener ein Studium auf (89 % vs. 96 %). Bei weniger guten Abschlussnoten wird der Unterschied noch deutlicher. Mit schlechteren Abschlussnoten beginnen 71 Prozent der Studienberechtigten aus Akademikerfamilien ein Hochschulstudium, während dies nur 57 Prozent der Studienberechtigten aus Nichtakademikerfamilien tun (Kracke et al., 2018, S. 186).

Hinzu kommt, dass Studierende, deren Eltern keine Akademiker:innen sind, eher dazu neigen das Studium vorzeitig abzubrechen oder bereits nach dem Bachelor ihre Hochschullaufbahn beenden (Ebert & Heublein, 2017).

2.2 Gründe für den Studienabbruch

In einer bundesweiten repräsentativen Befragung der DZHW von Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 zu den Ursachen und Motiven des Studienabbruchs wurden 6.029 Exmatrikulierte von 32 Universitäten und 28 Fachhochschulen befragt. Von den Befragungsteilnehmenden weisen 1.113 einen Migrationshintergrund auf (Ebert & Heublein, 2017).

Die Studie zeigt, dass für den erfolgreichen Studienabschluss bestimmte vorhochschulische bzw. schulische Voraussetzungen von zentraler Bedeutung sind. Auf Grundlage der Befragung wurden verschiedene vorhochschulische Merkmale identifiziert, die das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen. Die Merkmale sind (Ebert & Heublein, 2017, S. III f.):

- nicht-akademische Bildungsherkunft,
- keine allgemeine Hochschulreife,
- schlechtere Schulabschlussnote und
- eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung.

Innerhalb des Studiums lassen sich verschiedene Bedingungen und Merkmale ausmachen, von denen eine abbruchfördernde Wirkung ausgeht (Ebert & Heublein, 2017, S. IV):

- geringes Maß an Eigenaktivität im Studienverhalten,
- ungenügende soziale und akademische Integration an der Hochschule,
- schlechtere Studienleistungen,
- stark durch extrinsische Motive und den Rat anderer geprägte Studienfachwahl,
- Studienfach, das nicht dem eigenen Wunsch entspricht, sowie
- ungesicherte Studienfinanzierung und zu geringe finanzielle Mittel.

Zur Erinnerung: Der Anteil der Studierenden mit nicht-akademischer Herkunft lag bei Studienbeginn im Jahr 2016 bei 47 Prozent (siehe Bildungsbeteiligungsquote (Kracke et al., 2018, S. 5)). Ihr Anteil an den Studienabbrecherinnen und -abbrechern lag wiederum bei etwa 56 Prozent (Heublein et al., 2017, S. 40; Ebert & Heublein, 2017, S. 20). Studierende mit Migrationshintergrund, die ihr Studium abbrechen, stammten zu 61 Prozent aus einem nicht-akademischen Elternhaus (Ebert & Heublein, 2017, S. 20).

Dieselbe Tendenz zeigt sich ebenfalls bei den Absolvierendenzahlen. Lediglich 43 Prozent der Absolvierenden kamen aus nicht-akademischen Elternhäusern (Ebert & Heublein, 2017, S. 20).

2.3 Das Habituskonzept als Verstehensansatz

Habitus ist ein Kernstück der Soziologie von Pierre Bourdieu. Allgemein ist der Habitus die Haltung einer Person in der sozialen Welt, seine Disposition, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen. Der Habitus zeigt sich in der Art und Weise wie jemand spricht, lacht, liest, isst und welche Bekannte und Freunde eine Person hat. Der Habitus funktioniert dabei wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix, die alle Erfahrungen integriert, korrigiert und ermöglicht, differenziert Aufgaben zu erfüllen (Bourdieu, 1992, S. 32; 1979, S. 165; Fuchs-Heinritz & König, 2011, S. 89; Rehbein, 2015, S. 29 f.).

Normalerweise ist uns der eigene Habitus nicht bewusst. Erst in Situationen, die ungewohnt sind, wird er als solcher wahrnehmbar, denn in unpassenden Situationen verhält sich der Habitus träge. Bourdieu bezeichnet dies als Hysteresis-Effekt. Dieser Effekt tritt besonderes deutlich zutage, wenn Personen mit sehr unterschiedlichen Herkünften zusammenkommen. Der Generationskonflikt kann als eine Form von Habituskonflikt gedeutet werden (Bourdieu, 1979, S. 168).

Studierende wie Lehrende verfügen über ihren je eigenen Habitus. Angeeignet durch ihre Lernbiografie prägt er ihre Vorstellungen vom Lernen und Lehren. Bei den Lehrenden ist die Methodenauswahl, die Interaktion mit den Studierenden und ihr gesamtes Lehrhandeln durch ihren Habitus bestimmt. Auch Fragen der Distinktion bzw. Inklusion oder auch der Erwartungen an Studierende hängen vom eigenen Habitus ab. Hochschullehrende werden so durch ihr Lehrhandeln zu Moderatorinnen und Moderatoren von Lernerfolg und Misserfolg. Wenn sie sich im Sinne der Zielgruppenorientierung auf die Studierenden und deren jeweiligen Habitus einlassen, können sie Studierenden aus nicht akademischen Herkunftsfamilien den Einstieg in die Hochschule erleichtern. Sie können aber auch, bewusst oder unbewusst, einen bürgerlich geprägten Habitus einfordern, der als *hidden curriculum* neben den Fachinhalten vermittelt, ja zuweilen aufgedrängt wird. Hier kommt es zu Reibungen, die nicht selten zu Ungunsten der Studierenden aufgelöst werden.

2.4 Studierendentypen nach Lange-Vester

Für ein differenziertes Verständnis des Verhältnisses von Studierenden und Hochschule spielt das Konzept der Fachkulturen eine große Rolle.

Die Fachkulturen...

„...bilden sich als Korrelat aus dem Habitus der Studierenden (und Lehrenden) eines Faches, werden über verschiedene Studierendengenerationen transmittiert und können mittel- bis langfristig zu einer Transformation der Habitus der Studienanfängerinnen und Studienanfänger führen. Die so generierten Fachkulturen sind nicht nur im akademischen Feld beobachtbar, sondern werden auch von den Studieninteressierten wahrgenommen und fließen in deren Studienwahl ein“ (Brändle, 2016, S. 182).

Zu vermuten ist, dass geschlechtsspezifische Prägungen in bestimmten Studiengängen auf die Fachkultur, den fachspezifischen Habitus und auf die damit verbundenen fachkulturellen Passungsschwierigkeiten Einfluss nehmen (Brändle, 2016, S. 184).

Unter den Studierenden lassen sich unterschiedliche Studierendentypen- bzw. -milieus unterscheiden. Bei einer Studie der Universität Hannover wurden von 2002 bis 2004 Einzel- und Gruppeninterviews mit 150 Studierenden aus den Bereichen Politische Wissenschaften, Soziologie und Sozialpsychologie geführt. Auf Grundlage einer habitushermeneutischen Interpretation konnten acht Studierendentypen unterschieden werden (siehe Abbildung 3) (Lange-Vester, 2015, S. 105 ff.).

Die Verwobenheit von Biografie und Haltung wird in Lange-Vesters Beschreibung greifbar. Hier sollen lediglich die Typen Effizienzorientierte, Ganzheitliche und Bildungsunsichere beschrieben werden, da die interviewten Studierenden überwiegend Merkmale dieser Typen aufzeigen.

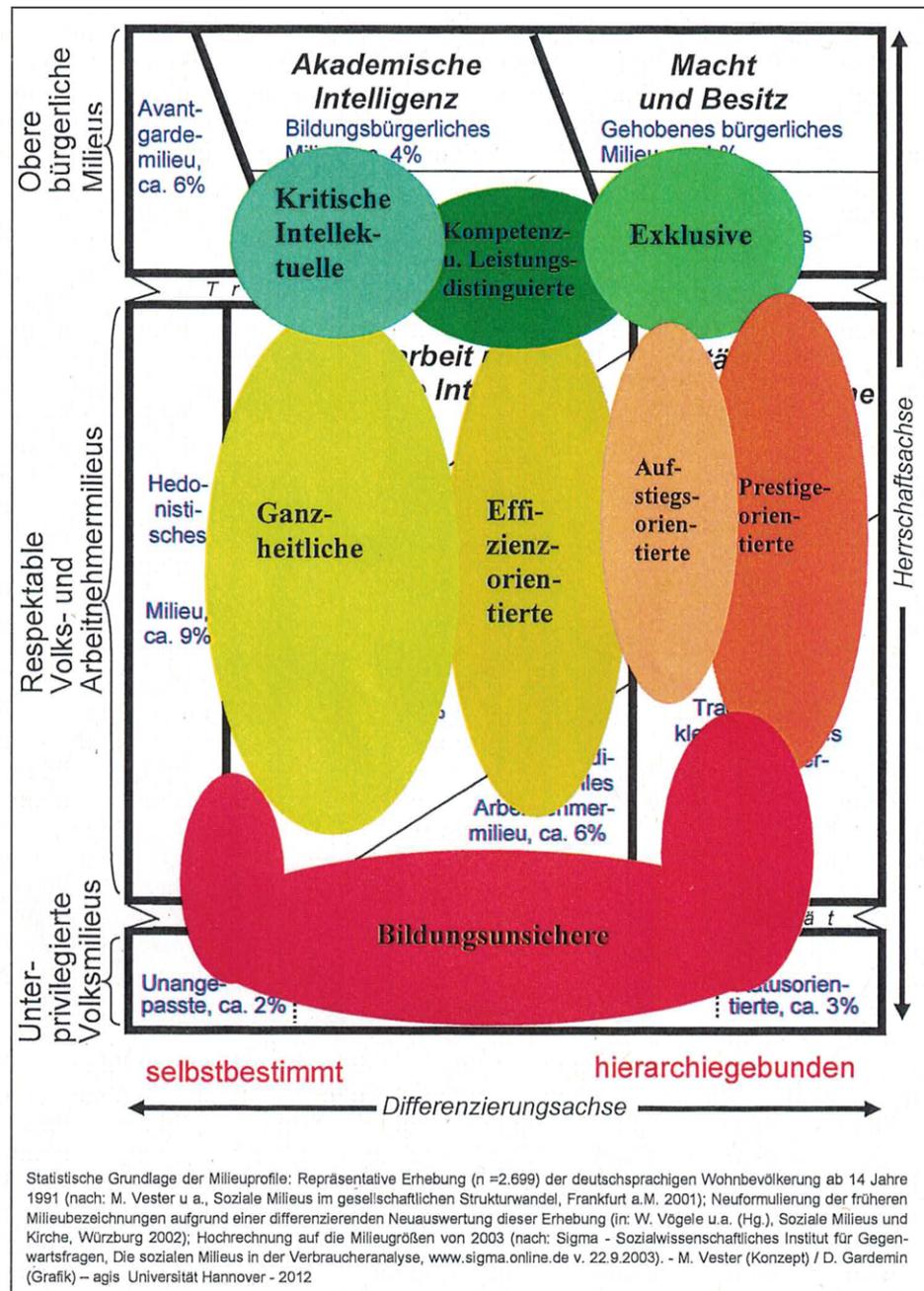


Abbildung 3: Traditionslinien und Studierendentypen (Lange-Vester, 2015)

Effizienzorientierte setzen auf ihre eigenen Leistungen. Sozialer Status und Ansehen sind keine primären Ziele. Effizienzorientierte sind häufig über den zweiten Bildungsweg und mit mehrjähriger Berufserfahrung an die Universität gekommen. Ihnen ist eine transparente Studienstruktur wichtig, die ein effektives, zielstrebiges Studium ermöglicht (Lange-Vester, 2015, S. 109 f.).

Die *Ganzheitlichen* sind tendenziell intrinsisch motiviert und sehr stark auf Selbstbestimmung ausgerichtet. Ihnen sind der Erwerb beruflicher Kompetenzen und die Horizonterweiterung besonders wichtig. Darüber hinaus versuchen sie die verschiedenen Lebensbereiche (Familie, Freunde usw.) in Einklang zu bringen. Sie sind daher nicht bereit, sich ausschließlich den Anforderungen des Studiums unterzuordnen. Sozialer Aufstieg steht dabei weniger im Vordergrund als die berufliche Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit (Lange-Vester, 2015, S. 110 f.).

Die Eltern von *bildungsunsicheren* Studierenden haben in der Regel niedrige oder keine Bildungsabschlüsse. Sie verfügen über eine Berufsausbildung oder sind gering qualifiziert bzw. angelernt tätig. Bildungsunsichere Studierende verfügen beim Eintritt ins Studium über geringe

Vorkenntnisse zum wissenschaftlichen Arbeiten. Zumeist haben sie weder direkte noch indirekte Erfahrungen mit tertiären Bildungsinstitutionen. Die Präsentation von Referaten, der Umgang mit Begrifflichkeiten und abstrakter Sprache sind für sie eine Herausforderung. Es besteht daher eine große soziale Distanz zwischen Bildungsunsicheren, der jeweiligen Bildungsinstitution und den Dozierenden. Bildungsunsichere identifizieren sich seltener mit der Bildungsinstitution oder ihrem Studiengang. Sie versuchen unauffällig zu bleiben, werden deshalb häufiger nicht wahrgenommen oder gar übersehen. Dies hat zur Folge, dass diese Studierenden bspw. eher vermeiden, bei Problemen die Sprechstunden des Lehrpersonals aufzusuchen (Lange-Vester, 2015, S. 105 f.).

Die fehlende Identifikation im Zusammenhang mit frustrierenden Erfahrungen im Studium führt dazu, dass sich Studierende in andere Lebensbereiche (Familie, Freizeit...) zurückziehen. Dies kann bis zum freiwilligen Studienabbruch (Selbsteliminierung) führen (Lange-Vester, 2015, S. 106).

Neben Unsicherheiten bezogen auf das Studium stellen Bildungsunsichere häufig ihre gesamte Lebensweise, Überzeugungen und Pläne des Herkunftsmilieus infrage. Dieser Studierendentypus ist daher durch eine besondere innere Zerrissenheit und Fremdheit gegenüber der Bildungsinstitution geprägt (Lange-Vester, 2015, S. 106).

2.5 Was bedeutet dies für das Lehramtsstudium?

Studierende werden mit einem breiten Spektrum an unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen innerhalb einer Lehrveranstaltung konfrontiert. Nicht alle Lehrenden bemühen sich, diesen verschiedenen Erwartungen gerecht zu werden. Vielmehr bevorzugen oder benachteiligen sie Schüler:innen und Studierende oft nicht zufällig, sondern unterbewusst entlang der Klassifikation und ihrem Habitus. Die pädagogische Orientierung ist dabei mit dem jeweiligen Habitus stark verschmolzen. Je nach Sozialisation und Herkunftsmilieu setzen Lehrende unterschiedliche Akzente und folgen unterschiedlichen Prinzipien. Dabei werden Personen aus den unteren sozialen Milieus tendenziell benachteiligt oder auch ausgeschlossen (Lange-Vester et al., 2019, S. 27 ff.).

Lehramtsstudierende wie auch Lehrkräfte neigen dazu, sich entsprechend ihrer eigenen sozialen Herkunft einem entsprechenden Schultyp zuzuordnen (Neugebauer, 2013, S. 160). So stammen Studierende für höhere Lehrämter tendenziell aus gehobenen oder mittleren konservativen Milieus. Da diese Personengruppe an Universitäten überrepräsentiert ist, ist die gymnasiale Oberstufe bzw. die Sekundarstufe II der einzige Bereich, für den jedes Jahr ein Überschuss an Absolvierenden produziert wird. Dieser Überschuss reicht jedoch nicht aus, um den aktuellen Lehrkräftemangel in den anderen Bereichen zu kompensieren (KMK, 2019).

Lehramtsstudierende der beruflichen Bildung stammen hingegen vorwiegend aus mittleren Milieus der Facharbeit und praktischen Intelligenz. Da aufgrund der Selektionsmechanismen untere soziale Milieus in der Hochschulbildung tendenziell unterrepräsentiert sind, gibt es für die berufliche Bildung vergleichsweise wenige Lehrkräfte (Lange-Vester/Teiweis-Kügler 2014, S. 178 ff.; Lange-Vester et al., 2019, S. 30 ff.).

Lehrkräfte sehen überwiegend Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft, Eigenverantwortung und Selbstdisziplin als Voraussetzung für den Studienerfolg. Dies gilt unabhängig vom jeweiligen sozialen Milieu; aber Lehrende, die über diese Habitusmuster ihren eigenen sozialen Aufstieg vollzogen haben, sind davon besonders überzeugt. Diese Habitusmuster fehlen aber häufig Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Milieus. Lehrkräfte widersprechen hier oft ihren eigenen pädagogischen Ansprüchen, sehen bei diesen Schülerinnen und Schülern vornehmlich die Defizite und begrüßen die Selektionsmechanismen innerhalb des Bildungssystems. Hier scheint einer der Hauptmechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem verborgen. Um diesen Mechanismus außer Kraft zu setzen, muss professionelles pädagogisches Handeln durch eine Habitussensibilität erweitert und um die Reflexion der eigenen Lehr-/Lernbiografie ergänzt werden. Darauf aufbauend muss auch der Einfluss der eigenen Habitusschemata auf das pädagogische Handeln in den Blick genommen werden (Lange-Vester et al., 2019, S. 44).

3 Wie könnte eine habitussensible Hochschullehre aussehen?

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung wurde im Jahr 2017 bis 2020 in einem Teilprojekt von TUB-teaching ein Lehr-Lern-Labor (LLL) für Lehramtsstudierende im Bereich Elektrotechnik und Informationstechnik konzipiert, durchgeführt und nach jedem Durchgang optimiert bzw. angepasst. Diese Lehrveranstaltung wurde regelmäßig im Sommersemester angeboten und hatte einen Umfang von 8 ECTS.

Die Konzeption des LLL an der Technischen Universität Berlin (TU Berlin) orientiert sich an dem Konzept des Forschenden Lernens und hat das Lehr-Lern-Labor der Freien Universität Berlin in der Physikdidaktik zum Vorbild (Dohrmann & Nordmeier, 2015).

Das an der TU Berlin neue Lehrformat wurde jeweils im Wintersemester im Rahmen einer Begleitforschung evaluiert. Während der Durchführung des LLL wurden mit den teilnehmenden Lehramtsstudierenden leitfadengestützte biografische Interviews (Helfferich, 2011) geführt. Damit wurde die Lernerfahrung von insgesamt 20 immatrikulierten Studierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik erfasst. Inhalt der Interviews war die Reflexion der bisherigen Erfahrungen in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen sowie die Erfahrung mit verschiedenen Unterrichtsformen und didaktischen Methoden in Hinblick auf den Lernerfolg. Außerdem gaben die Interviews Einblicke in den sozialen Hintergrund, die Studienwahlmotive und erlebte direkte und indirekte strukturelle Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft. Alle Interviews wurden auf Grundlage der *Grounded Theory* (Strauss, 1998) ausgewertet. Neben den Interviews wurde auch ein Fragebogen eingesetzt.

Die Auswertung der Interviews erfolgte jeweils im Wintersemester und die Ergebnisse wurden in die Planung des nächsten Durchlaufs einbezogen. Dieses Vorgehen orientiert sich an der Handlungsorientierung und ist mit Aktionsforschung oder *Participatory Action Research and Evaluation* (PAR) vergleichbar (Wadsworth, 1998).

Im LLL wurden vornehmlich Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflexion thematisiert. Vor dem Hintergrund der sozialen Milieus und lernbiografisch angeeigneten milieubedingten Vorlieben der Studierenden wurde das Modul stetig weiterentwickelt.

Hintergrund des LLL und seiner Beforschung ist die Tatsache, dass die Lehrkräftebildung an der TU Berlin in den vergangenen Jahren mit geringen Studierenden- und Absolvierendenzahlen zu kämpfen hat, besonders in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik und Metalltechnik. So waren im Lehramt Elektrotechnik im WiSe 2019 im Bachelor lediglich zehn und im Master zwei Personen für das grundständige Lehramtsstudium immatrikuliert. Im Vergleich dazu hatten sich im Mono-Studiengang Elektrotechnik für den Bachelor 820 und für den Master 555 Personen immatrikuliert (TU Berlin, 2019). Um den großen Bedarf an Lehrkräften für die Berufliche Bildung (KMK, 2019) zu decken, müssen neue Wege der Qualifizierung gefunden werden.

Das LLL richtet den Blick auf die indirekte strukturelle Benachteiligung von bildungsunsicheren Studierenden. Ein Beispiel für strukturelle Benachteiligung, basierend auf dem Interviewmaterial, soll dies illustrieren:

Während ihres Lehramtsstudiums absolvieren die Studierenden im Master ein Praxissemester an einer Schule, das durch begleitende Lehrveranstaltungen an der Universität ergänzt wird. Studierende, die erwerbstätig sind, Kinder haben und/oder Verwandte pflegen, schaffen das Praxissemester aufgrund des Arbeitsaufwandes häufig nicht in der vorgegebenen Zeit. Das Praxissemester kann deshalb auch in Teilzeit absolviert werden. Studierende, die BAföG beziehen, sind aber bei einem Teilzeitstudium nicht mehr BAföG-berechtigt. Studierende müssen dann zusammen mit den Lehrenden „kreative“ Wege finden, um dieses Problem zu lösen.

Was resultiert aus diesen und ähnlichen Problemlagen? Die Studierenden fühlen sich ungenügend integriert. Darüber hinaus kann es im Umgang mit Lehrenden zu Habituskonflikten kommen. Damit sind Friktionen gemeint, die beim Zusammentreffen von Menschen unterschiedlicher Herkünfte entstehen. In der beforschten Studierendengruppe sind Sozialisation und Habi-

tus geprägt von einer Berufsausbildung, durch die Tätigkeit als Facharbeiter:in oder in einem Ingenieurstudium. Das Lehramtsstudium orientiert sich an allgemeinen Modellen der Fachdidaktik, der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und ist eher geisteswissenschaftlich ausgerichtet. Studierende, die mehrheitlich Bildungsaufsteiger:innen sind, treffen auf Dozierende, die tendenziell dem akademischen Milieu zuzuordnen sind. Bei dieser Begegnung entstehen Friktionen, die sich dadurch erklären lassen, dass den Studierenden unter anderem informelles Wissen fehlt; also Wissen, welches von Lehrenden vorausgesetzt und nicht expliziert wird. Dazu gehört das Lesen geisteswissenschaftlicher Texte, das Führen von Diskussionen über geisteswissenschaftliche Fragestellungen, das Halten von Präsentationen oder das Arbeiten in Lerngruppen. Auch für Studierende, die vorher eine Fachhochschule besucht haben, können solche Probleme entstehen. Bspw. unterscheidet sich die Herangehensweise beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in den Ingenieur- und den Geisteswissenschaften. Hier treffen unterschiedliche Fachkulturen und unterschiedliche Habitusformen aufeinander. Auf der einen Seite arbeiten Dozierende mehrheitlich theoretisch-abstrakt. Sie haben häufig nicht auf Lehramt studiert, keine Erfahrung im schulischen Unterricht und kennen oft nicht die Besonderheiten von Berufsschulen und Oberstufenzentren. Auf der anderen Seite stehen Studierende, die sich als bildungsunsicher erleben, sehr praktisch-angewandt orientiert sind, häufig konkrete persönliche Erfahrungen zum Ausgangspunkt ihrer Lernprozesse nehmen und vor dem Hintergrund ihrer Lernbiografie von den Dozierenden erwarten, dass sie künftige praktische Problemfelder aufzeigen und Lösungsansätze vermitteln. So stehen sich in Seminaren und Lehrveranstaltungen unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche gegenüber.

Bei den insgesamt fünf Durchläufen des Lehr-Lernlabors wurden vor diesem Hintergrund milieubedingte Vorlieben, Abneigungen und Erwartungen identifiziert und als Gestaltungselement in die folgenden Lern- Lehrsituationen integriert, um Habituskonflikte zu vermeiden, bzw. konstruktiv zu nutzen.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass viele vorhochschulischen und studienbegleitenden Merkmale, die zu einem Studienabbruch führen (siehe Kapitel 2.2), auf die Studierenden des LLL zutreffen. Zu nennen sind die nicht-akademische Bildungsherkunft, eine vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung, ungenügende soziale und akademische Integration an der Hochschule, ungesicherte Studienfinanzierung bzw. geringe finanzielle Mittel, oft bedingt durch eigene Kinder, und daraus resultierend eine ungenügende soziale und akademische Integration an der Hochschule.

Bis auf eine Ausnahme stammen die Studierenden des LLL aus technisch geprägten Elternhäusern; d. h. Vater, Großvater und/oder Onkel haben eine starke Verbindung zur Technik (Elektrotechnik und/oder IT). Oft spielt Technik als Hobby eine wichtige Rolle (bspw. PC/IT, Modelleisenbahn) oder war Schwerpunkt der Erwerbstätigkeit (Elektriker, Fachhochschulingenieur). Die Studierenden hatten also während ihrer Sozialisation oft mit Elektrotechnik und/oder IT Kontakt. Damit war die Wahl eines Berufs bzw. eines Studiengangs in dieser Richtung naheliegend.

Gerade die abgeschlossene Berufsausbildung, Berufserfahrung als Facharbeiter:in, Meister:in, Techniker:in oder Ingenieur:in sind Merkmale, die besonders wünschenswert bei Lehrkräften der beruflichen Bildung sind, und sollten nicht zu einem Studienabbruch führen.

Zwei Ansätze diese Studierenden zu fördern, werden im Folgenden beschrieben. Der eine setzt besonders bei den Lehrüberzeugungen an und adressiert Sichtweisen und Haltungen als handlungsleitende Elemente von Lehrenden. Der andere entwirft in Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Studierendengruppe in der spezifischen Fachkultur passgenaue methodische Lehr-Lernarrangements.

3.1 Biografisch formierte Lehrkonzeption nutzen

Die Aufdeckung von biografisch formierten Lehrkonzeptionen und ihre aktive Nutzung in der Hochschullehrer:innenbildung bietet Ansatzpunkte für einen reflektierten Umgang mit der eigenen Biografie und somit für eine Entwicklung biografisch sensibler Lehrkompetenzentwicklung.

Sie ist eine Form der Subjektorientierung im Weiterbildungsprozess, d. h. dass die Entwicklungslinien der Lehrbefähigung ihren Ausgangspunkt bei der Person nehmen. Die Fähigkeit zu lehren, wird als biografisch bedingt verstanden. Biografie wiederum entsteht im Zusammenspiel von subjektivem Erleben und objektivem Lebenslauf mit seinen tradierten Stationen. Biografizität beschreibt die Bezugnahme auf die eigene biografische Bedingtheit. Hier setzt die didaktische Intervention im Lernprozess der Lehrenden an.

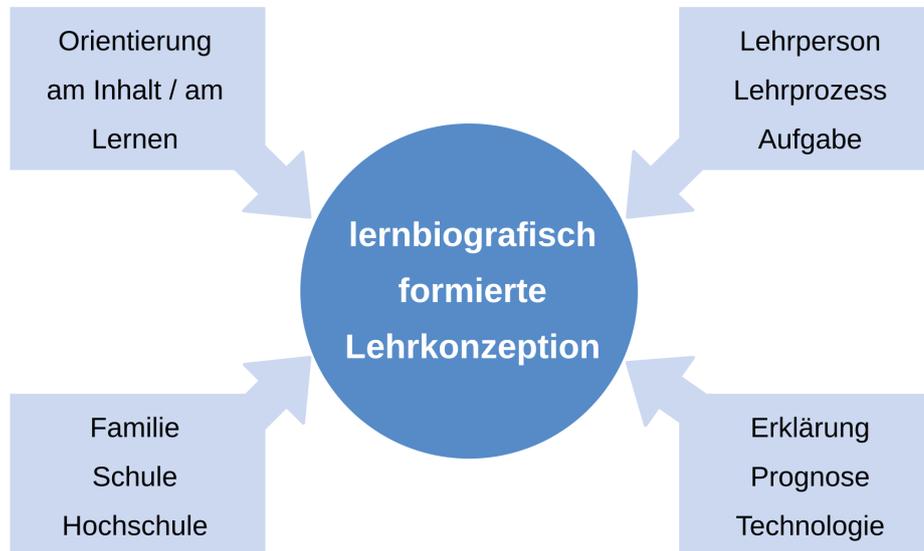


Abbildung 4: Biografisch formierte Lehrkonzeptionen (Kiehne, 2015)

Das Konzept der biografisch formierten Lehrkonzeptionen (BFLK) wurde auf der Grundlage einer qualitativ explorativen Forschungsarbeit formuliert (Kiehne, 2015). Seine Dimensionen beschreiben Wirkkräfte auf die Lehrkonzeption, die im Folgenden kurz umrissen werden. Im Anschluss wird das Konzept auf das LLL des Projekts TUB-Teaching bezogen.

In Anlehnung an das Konzept der Subjektiven Theorien erfüllt eine BFLK für die Lehrperson drei Hauptfunktionen: 1. Sie erklärt, warum Dinge im Lehralltag sind wie sie sind. 2. Sie ermöglicht Prognosen darüber, was geschieht, wenn man dies oder das tut. 3. Sie stellt der Lehrperson ein Set an Handlungswerkzeugen (Technologien) für den Lehrprozess zur Verfügung. In Analogie zum Forschungsprozess bilden Lehrpersonen kontinuierlich Theorien über Bedeutungszusammenhänge, die ihr Lehrhandeln prägen. Dabei sind vier Dimensionen relevant: Wer bin ich als Lehrperson? Wie gestalte ich den Lehrprozess? Was ist meine Aufgabe im Kontext meiner Bildungsinstitution? Je nach Lehrkonzept neigen Lehrende dazu, sich entweder am Inhalt, d. h. an der fachlichen Dimension (Wissen vermitteln), oder am Lernprozess (Wie lernen die Studierenden) zu orientieren. Die Vorstellung von Lehrprozessen ist biografisch geprägt: Familie, Schule, Hochschule oder Ausbildung geben Impulse, die subjektiviert Eingang in die Lehrkonzeptionen finden. Damit ist die vierte Dimension beschrieben. Die BFLK liegen bei den Lehrpersonen bewusst oder unbewusst als Geschichten, Metaphern und mentalen Werkzeugkästen vor und bilden ein Feld der Potenzialität, das bestimmte Handlungsentscheidungen wahrscheinlicher bzw. unwahrscheinlicher werden lässt (Fall Habitus bzw. Biografie). Dies sollen die Abbildungen 4 und 5 verdeutlichen.

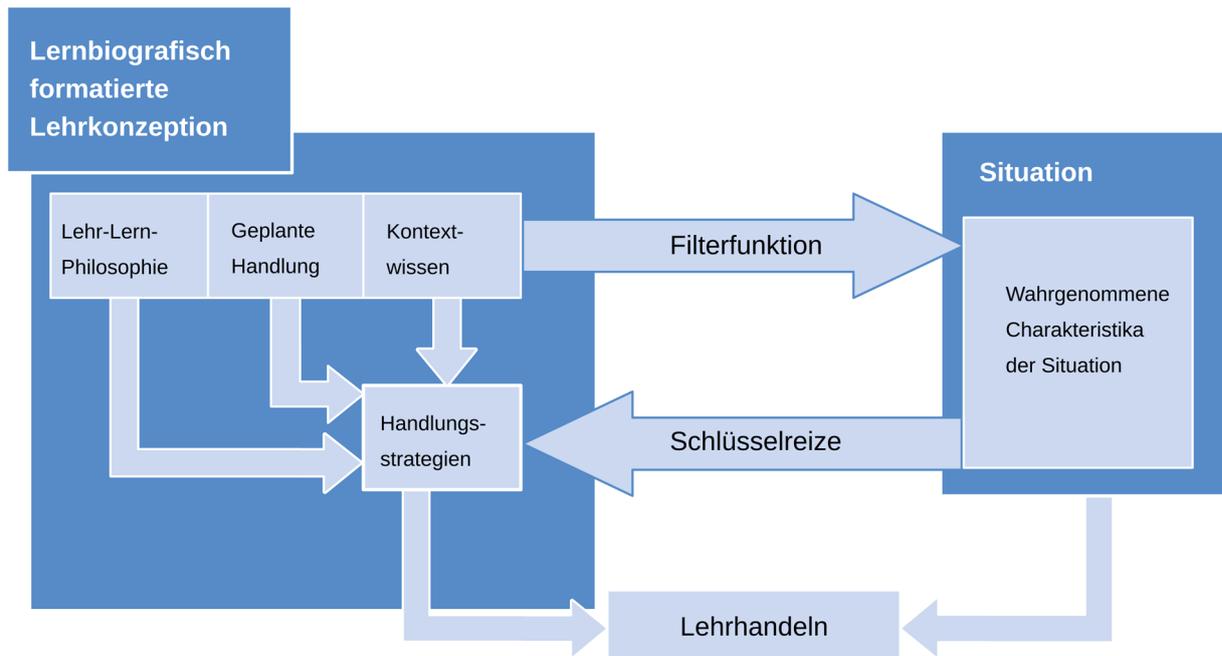


Abbildung 5: Lehrprozesse (Trautwein, 2013; Kiehne, 2015)

3.2 Das Lehr-Lern-Labor Elektrotechnik an der TU Berlin

Das oben beschriebene LLL enthält in seinem Namen zum einen die Perspektive der Schüler:innen (Lernen). Zum anderen nimmt es die Lehramtsstudierenden in den Blick (Lehren).

Die Ergebnisse der Interviews im Rahmen der Begleitforschung wurden genutzt, um das LLL an die lernbiografischen und habituellen Vorlieben der Lehramtsstudierenden anzupassen. Folgende Präferenzen bzw. Wünsche der Studierenden konnten identifiziert und dann bei der weiteren Planung des LLL berücksichtigt werden:

- Praxisbezug
- Einsatz digitaler Medien im Unterricht
- Methoden zur Vermittlung technischer Fachinhalte
- Praxisrelevanz der Lehr-/Lerntheorien
- Inhalte/Methoden/Tools für die Unterrichtsgestaltung
- Ausbildung für den Lehrberuf

Interessanterweise entsprechen die genannten Punkte den didaktischen Grundfragen nach Klafki: exemplarische Bedeutung, Gegenwartsbedeutung und Zukunftsbedeutung eines Themas (Meyer & Meyer, 2007).

Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden folgende Elemente in das LLL aufgenommen:

- Verknüpfung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten,
- mediendidaktische und medienpädagogische Inhalte und Fragestellungen (vgl. TPACK-Modell nach Schmidt et al., 2009),
- Thematisierung von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem und Reflexion der eigenen, eventuell milieubedingten Vorlieben beim Lehren und Lernen.

Für den (elektro-)technischen Schwerpunkt wurde als Lehr-/Lernbeispiel die einfache Schaltung Atari Punk Console gewählt, mit deren Hilfe verschiedene elektrotechnische Grundlagen sowie Grundlagen der Klangerzeugung veranschaulicht werden können. Sie ist damit für den Einsatz im Berufsschulunterricht und in der allgemeinen Bildung gleichermaßen geeignet (Stoll & Schroeder, 2019, S. 3 ff.).

Den Studierenden sind die mit elektrotechnischen Inhalten verbundenen Arbeitsmethoden (bspw. Messen, Simulieren, Löten) in der Regel vertraut. Sie verfügen in diesem Bereich über einen umfangreichen Erfahrungsschatz und somit eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Inhalte und Methoden wurden mit Kompetenzen verknüpft, für die die Studierenden eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung haben (Umgang mit digitalen Unterrichtsmedien und Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion) (Stoll & Schütte, 2021).

Auf medientechnischer Ebene wurden unter anderem Web-Apps, Simulationssoftware, Quiz-/Umfragetools, Erstellen von Lernvideos und Moodle-Systeme vorgestellt (Stoll & Schroeder, 2019, S. 6 ff.).

Das LLL Elektrotechnik folgt einer zyklischen Struktur und umfasst die Vorbereitung, Umsetzung und Reflexion des Unterrichts, die während eines Semesters zu bewältigen sind. Dieser zyklische Ablauf (detaillierte Beschreibung in Stoll & Schütte, 2021) entspricht den Anforderungen der Handlungsorientierung bzw. ist angelehnt an den Kreis der vollständigen Handlung (Gudjons, 2014).

Die Praxisphase des LLL findet mit Schülerinnen und Schülern in Räumlichkeiten an der TU Berlin statt. Das Konzept sieht vor, dass der Unterricht nach einer Reflexionsphase und Überarbeitung der Unterrichtseinheit ein bis zwei Wochen später erneut durchgeführt und reflektiert wird.

Das LLL schließen die Studierenden ab mit einem schriftlichen Unterrichtsentwurf, der neben allen dokumentierten Planungsschritten und erstellten Materialien eine schriftliche Reflexion der beiden Unterrichtseinheiten und des Planungsprozesses enthält.

Alle Unterrichtseinheiten wurden videografiert. Diese Videos sind Grundlage für eine kollegiale Reflexion am Ende des Semesters. Damit wird die eigene Entwicklung als Lehrperson wahrnehmbar und der Reflexion zugänglich. Die Verknüpfung von Theorie, Praxis, Erprobung und Reflexion wird hierbei als Mittelpunkt des Arbeitsalltages von Lehrpersonen vorgestellt und eine Verbindung zur Unterrichts- und Professionsforschung gezogen (Schütte & Stoll, 2020).

Die Evaluation der Fragebögen im Sommersemester 2018 (Stoll & Schütte, 2021), die sowohl die Einschätzung der Schüler:innen, der begleitenden Lehrkräfte als auch der Studierenden erfasste, brachte folgende Ergebnisse: Die Studierenden schätzten ihren eigenen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Lernerfolg als hoch bis sehr hoch ein. Der Leistungsgewinn der Schüler:innen wurde dagegen von den Studierenden überschätzt. Einige Inhalte überforderten die Schüler:innen, doch sie waren bis zum Ende des Unterrichts interessiert und motiviert. Die Lehrkräfte und auch die Schüler:innen waren mit der Durchführung des LLL sehr zufrieden und wünschten sich regelmäßige Angebote in dieser Form. Die Studierenden sahen die Größe ihrer Lerngruppen kritisch und führten Probleme bei der Entscheidungsfindung an. Sie wünschten sich kleine Gruppen von 2–3 statt 5–6 Personen. Auch die Verteilung des Arbeitspensums verlief in den Gruppen unbefriedigend, weil sich in der Regel nur 2–3 Personen für die Aufgabe engagierten.

Ebenso wie die Studierenden die Schüler:innen stellenweise überfordert haben, fühlten sich die Studierenden zeitweise auch von der Projektleitung überfordert. Diese setzte zuweilen formelles und informelles Wissen bzw. Kompetenzen voraus, das so nicht bei allen Studierenden vorhanden war.

Dazu gehörten

- Grundlagen und Methoden des Projektmanagements,
- positive Fehlerkultur, Kritikfähigkeit,
- Ziele und Ablauf von kollegialem Feedback bzw. der kollegialen Beratung sowie
- Kompetenz zur Entwicklung und Erprobung neuer Handlungsrouninen, statt Reproduktion verinnerlichter, „inkorporierter“ (Bourdieu) Handlungsrouninen.

Zu überlegen ist, ob einige didaktische und fachliche Inhalte in andere Lehrveranstaltungen verlagert werden können oder anders zu gewichten sind. Einige Studierende fühlten sich von der Fülle der zu berücksichtigenden Themen überfordert. Bspw. könnten digitale Unterrichtsmedien, die

elektrotechnische Inhalte erläutern, vorgegeben werden, sodass die Studierenden lediglich deren Einsatz im Unterricht reflektieren und sie diese nicht erst selbst erstellen müssen.

Ein wiederkehrendes Problem ist die Organisation von Gruppenarbeit. Hierbei scheinen effizienzorientierte Studierende dazu zu tendieren das Arbeitspensum auf andere zu verteilen, wohingegen ganzheitlich orientierte Studierende versuchen, breite Erfahrung im Praxissemester zu sammeln.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Abläufe des Lehr-Lern-Labors stärker mit Abläufen des Projektmanagements zu verknüpfen. Die Befolgung typischer Methoden und Abläufe sollte von den Lehrpersonen sichergestellt werden. Helfen können hier die gemeinsame Durchführung von Planungstreffen, Protokolle und Klärung von Zuständigkeiten. Beispielsweise könnte das im Projektmanagement typische Ampelsystem zum Einsatz kommen, um die Fertigstellung der Arbeitspakete im Zeitplan zu gewährleisten. Zu Beginn des Seminars könnten teambildende-Methoden das Wir-Gefühl und das soziale Miteinander stärken.

Außerdem sollten Kritik- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das eigene Handeln eingeübt werden. In allen Durchgängen gab es Studierende, die Kritik an ihrem Handeln als persönliche Beleidigung aufgenommen haben. Zudem erwarteten einige Studierende, dass nach der Unterrichtsdurchführung die Lehrperson anhand einer Liste die Handlungen der Studierenden in ihrem Probeunterricht als „richtig“ oder „falsch“ kategorisiert. Das Feedback der dozierenden Person wurde oft als relevanter/wichtiger angesehen als das der Studierenden. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Erwartungen im Zusammenhang mit der Sozialisation und mit Erfahrungen aus der Erwerbsarbeit stehen. Das Konzept einer positiven Fehlerkultur (bspw. Frackmann & Tärre, 2009, S. 83 ff.), das Konzept Kollegialen Feedbacks (bspw. Salzmann, 2015, S. 26 ff.), die Grundlagen der Reflective Praxis (Dewey, 1933, S. 106 ff.) und damit das Ziel der Handlungsorientierung (Herkner & Pahl, 2018, S. 4 ff.) können nicht bei allen Lehramtsstudierenden im zweiten Mastersemester vorausgesetzt werden. Entweder müssen diese Inhalte zu Beginn der Lehrveranstaltung thematisiert/wiederholt werden oder diese Themen sind im erstem Mastersemester intensiver zu behandeln.

Zwei Studierende setzten Unterrichtsmaterialien aus einer anderen Lehrveranstaltung oder ihrer Erwerbstätigkeit als Lehrperson ein. Diese Unterrichtsmaterialien hätten jedoch stärker an die Zielgruppe des LLL angepasst werden müssen und zielten methodisch vollständig auf einen Frontal-Unterricht ab. Unter Umständen sind diese Entscheidungen aus einer reinen Effizienzperspektive heraus geschehen. Es kann aber auch sein, dass mit der Frontalmethodik eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verbunden ist und somit dieses Verhalten als Hysteresis-Effekt gedeutet werden kann. Den Studierenden könnten in diesem Zusammenhang die Prinzipien der Handlungsorientierung bzw. der Reflective Praxis vor Augen geführt werden. Demnach ist Kompetenzentwicklung nur möglich, wenn eine Person, mit einem für sie neuen Problem konfrontiert, das mit bestehenden Handlungsrouninen nicht gelöst werden kann, dieses im Rahmen einer vollständigen Handlung löst und den Lösungsweg reflektiert (Dewey, 1933, S. 106 ff.). Für die Zukunft sollte darauf geachtet werden, dass die Studierenden ermutigt werden, diese Probleme und Handlungsrouninen zu identifizieren, neue Handlungsrouninen zu dokumentieren und entsprechend zu reflektieren.

Das Lehr-Lern-Labor ist eine handlungsorientierte Methode, die sich besonders dazu eignet, Lehramtsstudierende im Praxissemester zu begleiten. Theorie und Praxis der Lehrkräftebildung werden verknüpft und die Lehramtsstudierenden können Erfahrung sammeln, diese reflektieren und ihre Kompetenzen für die Konzeption, Durchführung und Reflexion von eigenem Unterricht entwickeln. Sie erleben aus der Lernenden-Perspektive, wie eine handlungsorientierte Lehrveranstaltung abläuft, und aus der Perspektive als Lehrende, wie handlungsorientierte Lehrveranstaltungen geplant werden. Diese Art der Lehrkräftebildung unterstützt den Einbezug milieubedingter Vorlieben beim Lehren und Lernen. Nicht nur für die beschriebenen Studierendentypen ist ein solches Vorgehen geeignet, sondern auch fachunabhängig eine empfehlenswerte Methodik im

Lehrstudium, denn sie berücksichtigt grundsätzliche Merkmale guter Lehre (bspw. im Sinne von Dewey und Klafki).

4 Lehrhandeln als gesellschaftliches Handeln

Lehrhandeln ist nicht von dem gesellschaftlichen Kontext zu trennen, in dem es sich entfaltet. Für Studierende öffnet es Ermöglichungsräume für ihre intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung. Die eigene Lernbiografie wird zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lehrkompetenz. Lerngeschichtliche und gesellschaftliche Bedingtheit sind nicht voneinander zu trennen, sondern gehen in die Überzeugungen zum Lernen und Lehren an Schule und Hochschule ein. Unreflektiert sind Lernüberzeugungen Transferräume der vermeintlich ewigen persönlichen und gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten. Mit der Emanzipation durch Selbsterkenntnis entsteht die Möglichkeit der Veränderung. Das gilt für den Innenraum der Person, aber auch für den Außenraum der Gesellschaft. Beide Sphären sollten so früh wie möglich miteinander ins Gespräch gebracht werden.

Menschen sind politische Wesen. Kein Handeln bleibt ohne Wirkung. Eine habitussensible Hochschullehre schafft Reflexions- und Veränderungsräume, die das anerkennen. Inhalt, Methodik, Lernende und Lehrende in dynamische Interaktion zu bringen, ist ihr Hauptanliegen. Dabei wird Interaktion zum Bildungsraum nicht nur für das Subjekt, sondern auch für neue Denk-, Sozial- und Arbeitsformen in einer Gesellschaft, die sich dem Wert der Chancengemeinschaft verpflichtet.

Habitu sensible Hochschullehre fokussiert auf den Habitus als Faktor des Lern- und Lehrerefolgs und ist sich der gesellschaftlichen Herrschaftsmechanismen bewusst. Sie initiiert Entwicklungsprozesse bei Lehrenden und Studierenden, indem sie praktisches Lernen mit konkreten persönlichen Erfahrungen und konzeptuellen theoretischen Auseinandersetzungen anbietet. Das übergeordnete Ziel ist dabei, Klassismus bzw. soziale Ungerechtigkeit nicht zu reproduzieren. Sie begreift Studierende als Ko-Konstrukteurinnen und -Konstrukteure nicht nur von Wissen, sondern auch von sozialen Räumen. Durch zielgruppenorientierte Lernangebote ermöglicht sie Lehrenden und Studierenden ein hohes Selbstwirksamkeitserleben und entwickelt kooperativ neue Inhalte, Methoden und Kompetenzen. Nach unserer Erfahrung empfehlen sich Lernformen mit einem ausgewogenen Maß von Instruktion und Konstruktion und einem Methodenrepertoire, das vielfältig genug ist, um auf die Lernbiografie und die habitus-geprägten Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppen einzugehen. Darunter fallen konstruktivistische Ansätze nach Klafki (Meyer & Meyer, 2007), das strukturierte Forschende Lernen (Huber, 1970) mit adäquater Betreuung, das problemorientierte Lernen (Weber, 2004), die Handlungsorientierung bzw. der Kreis der vollständigen Handlung (Gudjons, 2014) sowie Projektorientierung im Sinne Freys (Frey, 2005).

Was diese Ansätze vereint, ist das Ziel der Handlungskompetenz auf der Basis von Kooperation und Selbstverantwortung unter maßvoller Anleitung. Sie bieten Entwicklungsräume für die Dynamisierung von Entwicklungsprozessen des Individuums und regen gesellschaftliche Veränderungsprozesse an. Sie sind auch eine Einladung an alle Lehrenden, ihre persönliche Lernbiografie offenzulegen. Der eigene Erfolg zeigt, was möglich ist, und lädt wiederum Studierende ein, das Abenteuer Lehre zu wagen.

Anmerkungen

Das Lehr-Lern-Labor Elektrotechnik war Teil des Projektes TUB-Teaching und wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen 01JA1628) und zum 30.06.2019 abgeschlossen.

Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft (suhrkamp taschenbuch wissenschaft) (5. Aufl.)*. Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA-Verlag.
- Brändle, T. (2016). Soziale Herkunft und soziale Lage von Studierenden mit und ohne Abitur. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulsystem* (S. 179–195). Beltz Juventa.
- Bülow-Schramm, M. (2016). Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem. Die Illusion der heterogenen Hochschule; zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49–69). Beltz Juventa.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2015). Schülerlabore als Lehr-Lern-Labore (LLL): Ein Projekt zur forschungsorientierten Verknüpfung von Theorie und Praxis in der MINT-Lehrerbildung. *Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*. <http://phydid.physik.fu-berlin.de/index.php/phydid-b/article/view/658>
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund: Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Frackmann, M. & Tärre, M. (2009). *Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung: Methodenhandbuch*. W. Bertelsmann Verlag.
- Frey, K. (2005). *Die Projektmethode: „der Weg zum bildenden Tun“*. Beltz.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2011). *Pierre Bourdieu: Eine Einführung*. UVK Verlagsgesellschaft.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Klinkhardt.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herkner, V. & Pahl, J.-P. (2018). *Handlungsorientierung in der Berufsbildung*. Springer Fachmedien.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Huber, L. (1970). Forschendes Lernen: Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. *Neue Sammlung*, 10(3), 227–244.
- Kiehne, B. (2015). Die Biografie lehrt mit. Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Lernbiografie und Lehrüberzeugung bei Nachwuchslehrenden. Waxmann.
- KMK (2019). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland: 2019–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*, 221.
- Kracke, N., Middendorff, E. & Buck, D. (2018). *Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Lange-Vester, A. (2015). Bildungsaufsteiger und Bildungsaufsteigerinnen: Eine Gruppe von Ungleichen im Studium. In A. Graf & C. Möller (Hrsg.), *Bildung – Macht – Eliten: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 94–121). Campus Verlag.
- Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In A. Gehrman, T.-S. Idel, M. Keller-Schneider & K. Kunze (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufes* (S. 27–49). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habituussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habituussensibilität* (S. 178–207). Springer Fachmedien.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz Pädagogik.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1/2013, 157–184.

- Rehbein, B., Baumann, B., Costa, L., Fadaee, S., Kleinod, M., Kühn, T., Maciel, F., Maldonado, K., Myrczik, J., Schneickert, C., Schwark, E., Silva, A., Silva, E., Sommer, I., Souza, J. & Visser, R. (2015). *Reproduktion sozialer Ungleichheit in Deutschland*. Herbert von Halem Verlag.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitu sensibilität*. Springer Fachmedien.
- Salzmann, P. (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. Waxmann Verlag.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- Schütte, F. & Stoll, C. (2020). More Teamteaching – Less Microteaching! Videographie: ein Medium zur Lehrkräfte-Professionalisierung? In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung. Aktuelle Zugänge, Herausforderungen und Potenziale*. Universitätsverlag Hildesheim.
- Statista (2021). *Anzahl der Studenten an deutschen Hochschulen bis 2020/2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/#professional>
- Statista (2022). *Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2021*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfangerquote/#:~:text=Im%20Studienjahr%202021%20lag%20die,der%20Bev%C3%B6lkerung%20des%20entsprechenden%20Geburtsjahres>
- Stoll, C. & Schütte, F. (2021). Praxisorientierte Lehrkräftebildung am Beispiel des Lehr-Lern-Labors Elektrotechnik der TU Berlin. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium*. Waxmann Verlag.
- Stoll, C. & Schroeder, F. (2019). *Das Lehr-Lern-Labor Elektrotechnik der TU Berlin. Die Atari-Punk-Konsole als Handlungsprodukt eines Lehr-Lern-Labors für die Lehramtsausbildung der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik*. <https://doi.org/10.14279/depositonce-8540>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. Fink.
- TU Berlin (2019). *Studierendenstatistik Wintersemester 2019/20*. Zentrale Universitätsverwaltung Technische Universität Berlin. https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Ueber_die_TU_Berlin/Profil/TU_in_Zahlen/Dokumente/Studierendenstatistik/Studierendenstatistik_WS_19_20.pdf
- Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptionelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(3), 1–14.
- Weber, A. (2004). *Problem-based Learning – Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. h. e. p.-Verlag.
- Wadsworth, Y. (1998). *What is Participatory Action Research?* Action research international. <http://www.aral.com.au/ari/p-ywadsworth98.html>

Autoren

Christian Stoll, Fachdidaktiker und Bildungswissenschaftler, Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Berlin, Berlin, Deutschland,
E-Mail: christian.stoll@tu-berlin.de

Dr. Björn Kiehne, Erziehungswissenschaftler, Programmleiter: Berliner Zertifikat für Hochschullehre am Berliner Zentrum für Hochschullehre, Berlin, Deutschland,
E-Mail: bjoern.kiehne@tu-berlin.de



Zitiervorschlag: Stoll, C. & Kiehne, B. (2022). Habitu sensible Lehre? Bourdieu und Lernbiografie in der Lehrkompetenzentwicklung nutzen. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2207W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

Alle Beiträge von **die hochschullehre** können Sie kostenfrei als PDF-Datei herunterladen!

wbv.de/die-hochschullehre