
Elisabeth WEGNER¹ & Matthias NÜCKLES (Freiburg)

Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens

Zusammenfassung

Das Ziel eines Studiums kann sowohl im Erwerb von Wissen und Fähigkeiten („Aneignungsmetapher des Lernens“) als auch in der Enkulturation in eine Fachcommunity verstanden werden („Partizipationsmetapher“, vgl. SFARD, 1998). Der Kompetenzbegriff beinhaltet beide Aspekte des Lernens. In der Studie wurde daher in strukturierten Interviews (N=36) untersucht, in welchen Metaphern *Lehrende* über Lehren und Lernen denken und welche Ziele sie in ihrer Lehre verfolgen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein beträchtlicher Anteil von Lehrenden Lernen im Sinne der Enkulturation ins Fach verstehen. Dies deutet darauf hin, dass die alleinige Auslegung des Kompetenzbegriffs im Sinne des Erwerbs von Fähigkeiten bei vielen Lehrenden nicht anschlussfähig ist und in der Umsetzung von kompetenzorientierter Lehre auch die Perspektive der Enkulturation berücksichtigt werden muss.

Schlüsselwörter

Lehrkonzeptionen, Metaphern, Kompetenzorientierung, Enkulturation

Competence or enculturation? Academics and their metaphors of learning

Abstract

The goal of studying can be understood as both the acquisition of abilities (“acquisition metaphor of learning“) and the enculturation into a subject community (“participation metaphor“, SFARD, 1998). The concept of ‘competence‘ contains both aspects of learning. Therefore we examined by N= 36 structured interviews which metaphors guide the thought processes of academics about teaching and learning, and which goals they pursue in their teaching. The results show that a large proportion of academics understand learning as an enculturation into their disciplines. This indicates that some academics may be unable to relate to the interpretation of competence-based teaching in terms of the acquisition metaphor. It also suggests that the perspective of learning as enculturation must be taken into account as well when promoting competence orientation.

Keywords

conceptions of teaching, metaphors of learning, competence, enculturation

¹ E-Mail: elisabeth.wegner@ezw.uni-freiburg.de

1 Einleitung

Sollen Medizinstudierende am Ende ihres Studiums Grundlagen der Physiologie und Anatomie kennen, über Krankheitsbilder Bescheid wissen und mit deren Diagnose und Therapie vertraut sein oder sollen sie „Ärztinnen und Ärzte werden“ und lernen, als solche zu handeln und zu interagieren? Sollen Studierende im Geschichtsstudium Wissen über historische Entwicklung erwerben oder sollen sie lernen, als Historiker/innen Fragestellungen zu entwickeln, zu bearbeiten und fortzuschreiben?

Hinter solch zunächst spitzfindig anmutenden Unterscheidungen in der Formulierung verbergen sich zwei unterschiedliche Perspektiven auf Lernen (vgl. SFARD, 1998): Auf der einen Seite steht die Vorstellung von Lernen als das Aneignen von individuellen Handlungsvoraussetzungen. Wissen erscheint dabei als eine „feste Entität“, die in einem Kontext erworben und dann in einem anderen angewandt werden kann (z. B. ANDERSON et al., 1996). Auf der anderen Seite steht die Vorstellung von Lernen als Enkulturation (z. B. LAVE & WENGER, 1991). Lernen besteht demnach darin, an bestimmten Denk- und Handlungsweisen teilzuhaben und so nach und nach Mitglied einer (Fach)gemeinschaft zu werden. SFARD (1998) fasst die Positionen in Form von zwei Metaphern zusammen, in der „Aneignungsmetapher“ und der „Partizipationsmetapher“. Beide Metaphern sind zentral für das Verständnis von Lernen an der Universität. Sie berühren grundsätzliche epistemologische Fragen: Welche Natur hat „Wissen“ und „Lernen“ im universitären Kontext eigentlich? In welcher Hinsicht sollen die Lernenden sich durch ihr Studium an der Universität verändern? Je nach Perspektive, die man einnimmt, ändern sich auch die Zielsetzungen für die Lehre.

Der Kompetenzbegriff beinhaltet im Prinzip beide Perspektiven: Auf der einen Seite beschreiben Kompetenzen die individuellen, mentalen Handlungsvoraussetzungen und lassen sich im Sinne der Aneignungsmetapher als Disposition einer Person verstehen. Auf der anderen Seite betont der Begriff stark die Kontextabhängigkeit von Handlungen (vgl. KLIEME & HARTIG, 2008) und verweist damit auf die Partizipationsmetapher. Auch im Blick auf Lernen an der Universität finden sich beide Perspektiven wieder. Auf der einen Seite steht das Bild von Studierenden, die (berufsorientierte, transferierbare) Fähigkeiten erwerben, auf der anderen Seite das Humboldt'sche Idealbild: Studierende werden Teil des Forschungsprozesses, mit dem Ziel, sie in das wissenschaftliche Denken in ihrem Fachbereich zu enkulturieren (vgl. TENORTH, 2006).

Wer kompetenzorientierte Lehre fordert, muss sich also damit auseinandersetzen, dass beide Vorstellungen über Lernen und Ziele von Lernen an der Universität existieren. Welche Vorstellungen haben die Lehrenden davon, wie Lernen an der Universität idealerweise aussieht? Ihren „Lehrkonzeptionen“ oder „Conceptions of Teaching“ kommt eine besondere Bedeutung zu (vgl. z. B. KEMBER, 1997; LÜBECK, 2010), da sie es sind, die konkret für die Umsetzung von kompetenzorientierter Lehre verantwortlich sind. Daher haben wir empirisch untersucht, in welchen Metaphern Lehrende über Lehren und Lernen an der Universität nachdenken.

1.1 Aneignung oder Partizipation? Zwei Perspektiven auf Lernen an der Universität

SFARD (1998) beschreibt die Partizipations- und Aneignungsmetaphern als Linsen, durch die Lernen betrachtet werden kann. Je nachdem, durch welche man blickt, erscheinen einige Merkmale des Lernens deutlicher, während andere in den Hintergrund treten (vgl. LAKOFF & JOHNSON, 1980). Wie verändert sich nun der Blick auf Lernen an der Universität, wenn man durch die Linse der jeweiligen Metaphern blickt?

1.1.1 Die Aneignungsmetapher

Die Metapher des Lernens als das Aneignen von Wissen ist den meisten Menschen die vertrautere. Sie basiert auf der Vorstellung von Wissen als eine Entität: Wissen liegt zum Beispiel in Form von Schemata oder Konzepten vor – sei es aktiv von den Lernenden konstruiert oder einfach per „Nürnberger Trichter“ den Lernenden eingepflanzt. Da Wissen im Individuum selbst liegt, kann es auch von einer Situation in eine andere transferiert werden. Die Aufgabe von Lehrenden ist in dieser Perspektive, Studierende zu diesen Konzepten, Fähigkeiten, Schemata zu verhelfen, indem sie als Wissensvermittler/innen oder Moderatorinnen bzw. Moderatoren im Wissenskonstruktionsprozess fungieren. Ihre Rolle ist dadurch prinzipiell unterschiedlich von der Rolle der Lernenden, die Wissen empfangen oder konstruieren. Die Aneignungsmetapher kommt in vielen alltäglichen Formulierungen zum Ausdruck: „Kompetenzerwerb“, „Lernzuwachs“, „Geistiges Eigentum“ oder auch „Wissenstransfer“ – in ihnen erscheint Wissen als eine „Substanz“, die wachsen, besessen oder transferiert werden kann (vgl. SFARD, 1998, S. 5).

Der Kompetenzbegriff wird häufig im Sinne der Aneignungsmetapher interpretiert. Betrachtet man beispielsweise die vielfach zitierte Definition von WEINERT (2001) stellt man fest, dass Kompetenzen ganz klar als „Besitz“ einer Person identifiziert werden: Kompetenzen sind demnach „*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (S. 27f). Kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften werden hier als individuelle Eigenschaften verstanden. Sie sind zwar auf spezifische Situationen bezogen, bleiben aber klar der Person zuordenbar (vgl. KLIEME & HARTIG, 2008, S. 13). Fachkultur und sozialer Kontext sind *Rahmen* für die Anwendung von Wissen im Handeln, nicht Teil der Handlung. Wissen ist auch unabhängig von der Handlung und dem Kontext verfügbar.

Die Aneignungsmetapher spiegelt sich auch in anderen jüngeren Entwicklungen in Universitäten wider: So legen Studiengebühren die Vorstellung nahe, dass Lernende für ihr Geld etwas Konkretes erhalten (wie z. B. Kompetenzen). Unter der Brille der Aneignungsmetapher erscheinen Forschung und Lehre damit als unabhängige Prozesse: Forschende produzieren Wissen, Lehrende geben so produziertes Wissen weiter (vgl. HATTIE & MARSH, 1996). Eine Trennung von Forschung und Lehre – beispielsweise in Lehrprofessuren und Forschungsprofessuren – erscheint aus der Perspektive der Aneignungsmetapher daher nicht problematisch.

1.1.2 Die Partizipationsmetapher

Ende der 80er Jahre wurde in der Lehr-Lernforschung vermehrt das Problem thematisiert, dass erlerntes Wissen häufig nicht zur Anwendung kommt und somit träge ist (RENKL et al., 1996). Die Annahme, dass Wissen eine Substanz ist, die in Gestalt von Schemata und Scripts in einem Individuum vorliegt, welche das Individuum in verschiedenen Kontexten anwenden kann, wurde zunehmend in Frage gestellt (z. B. BROWN et al., 1989). Wissen wurde nicht mehr als Handlungs Voraussetzung konzipiert, sondern wird mit Handeln gleichgesetzt („Knowing“). Es kann daher nicht unabhängig von seinem Kontext und der sozialen Gemeinschaft betrachtet werden. Radikale Vertreter/innen des Situierteitsansatzes verneinen, dass es so etwas wie Repräsentation gibt (z. B. GREENO, 1998). Wissen stellt vielmehr eine *Relation* zwischen den Anforderungen einer Situation und deren Bewältigung dar – ebenso wie die Geschwindigkeit nur als Relation der Bewegung eines Objekts im Verhältnis zur Umgebung zu verstehen ist und daher keine unabhängige Eigenschaft eines Objekts darstellt (vgl. GRUBER et al., 2000). Durch diese veränderte Auffassung von Wissen verschiebt sich auch der Fokus in der Betrachtung des Lernens vom Individuum, das Schemata und Konzepte aufbaut, hin zur Community als Ganzes. Im Lernprozess werden die Lernenden wie Lehrlinge von randständigen zu zentralen Mitgliedern in ihrer Community, in der sie in zunehmenden Maße verschiedene Rollen einnehmen können und damit die Community als ganze weiterentwickeln (LAVE & WENGER, 1991; WENGER et al., 2002).

Nicht nur die Aneignungsmetapher, sondern auch die Partizipationsmetapher ist tief im Denken über Lernen an der Universität verankert. Sie lässt sich bis zum von Humboldt entworfenen Ideal der Universität zurückverfolgen. Sein Bild entspricht in weiten Teilen Wengers Vorstellung einer „Community of Practice“: Aufgabe dieser Community of Practice ist die Forschung, d. h. die Entwicklung neuen Wissens. Studierende sind Teil dieser Community und lernen, indem sie an der Praxis der Universität, nämlich der Forschung, teilhaben:

„Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen. Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden, ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen.“

(HUMBOLDT, 1964, S. 170-171, zitiert nach TENORTH, 2006, S. 29)

Lehrende haben lediglich einen quantitativen Wissensvorsprung vor den Lernenden. Im Lernprozess werden die Lernenden von peripheren zu vollen Mitgliedern der Fachcommunity. Daher sind auch Forschung und Lehre nicht zu trennen. In dieser Konzeptualisierung ist der Besitz bestimmter Kompetenzen nicht Voraussetzung für die Partizipation in der Gemeinschaft, vielmehr ist die Partizipation in der (fachwissenschaftlichen) Gemeinschaft die Voraussetzung für das Lernen.

Unter der Brille der Partizipationsmetapher werden andere Aspekte des Kompetenzbegriffs hervorgehoben: Kompetenz erscheint als eine „*Qualität des sozialen Handelns*“ (PFADENHAUER, 2010). Der Blick richtet sich nicht auf die individu-

ellen (Wissens)konstruktionsprozesse bei Lernenden, sondern auf ihr *Handeln* in der realen Praxis und damit auch auf die Weiterentwicklung und Fortschreibung der gesamten Community (LAVE & WENGER, 1991). Die Partizipationsmetapher verweist damit auf soziologische Konzepte wie „Professionalität“ (PARSONS, 1991; STICHWEH, 1996; PFADENHAUER, 2003) und „Habitus“ (WIGGER, 2006; HODKINSON et al., 2007; SFARD, 2001; BOURDIEU, 1987), so dass Habitusentwicklung und Professionalität als zentrale Ergebnisse eines Studiums betrachtet werden können. Tabelle 1 stellt die beiden Metaphern und die damit verbundenen Vorstellungen einander gegenüber.

Aspekte des Lernens	Aneignungsmetapher	Partizipationsmetapher
Ziel von Lernen	Individuelles Wachstum	Enkulturation/Sozialisation; Entwicklung der Community
Lernen	Erwerb von etwas	Teil einer Gemeinschaft werden; Entwicklung von Professionalität
Studierende	Empfangende/(Re)-Konstruierende	Periphere Teilnehmer/innen, Lehrlinge
Lehrende	Anbieter/innen, Moderatorinnen/Moderatoren	Volle Teilnehmer/innen, „Preserver of practice“
Wissen, Konzept („Knowledge“)	Eigentum, Besitz, Gut	Elemente einer sozialen Praxis, eines Diskurses
Wissen („Knowing“)	Haben, Besitzen	Dazugehören, Partizipieren, Kommunizieren
Kompetenzen	Individuell erworbene Handlungsvoraussetzung	Qualität des sozialen Handelns
Rolle von Universitäten	Wissensproduktion durch Lehrende geschieht unabhängig von der Wissenskonstruktion bei Lernenden	Lehrende und Lernende entwickeln gemeinsam Wissen weiter
Verhältnis von Forschung und Lehre	Forschung und Lehre sind voneinander unabhängige Prozesse	Forschung und Lehre sind voneinander nicht trennbare, aufeinander bezogene Praktiken der Community.

Tab. 1: Zusammenfassung und Gegenüberstellung der beiden Metaphern (adaptiert von SFARD, 1998, S. 7)

1.2 Konzeptionen von Lehrenden über Lernen an der Universität

Aneignungs- und Partizipationsmetapher lassen unterschiedliche Aspekte von Lernen an der Universität salient werden, wobei keine der Metaphern alleine ausreicht, um Lernen an der Universität vollständig zu beschreiben. Wie konzipieren jedoch Lehrende Lernen an der Universität? Welche Ziele streben sie für ihre Studierenden an? Was lässt sich über ihre Auffassungen von Kompetenz- und Kompetenzorientierung sagen?

In den letzten Jahrzehnten wurden umfangreiche Studien vorgelegt, die sich mit „Lehr-Lern-Überzeugungen“, „Lehrkonzeptionen“ oder „Lehrorientierungen“ beschäftigen (z. B. KEMBER, 1997; NORTON et al., 2005). Auch wenn die Konzepte teilweise schwer voneinander abzugrenzen sind (vgl. LÜBECK, 2010), scheint sich ein Konsens etabliert zu haben, dass die Konzeptionen von Lehrenden im Wesentlichen zwischen zwei Grundorientierungen variieren (z. B. TRIGWELL & PROSSER, 2004): Auf der einen Seite stehen lehrendenzentrierte Konzeptionen. Diesen liegt die Idee zugrunde, dass Lehrende Inhalte an Studierende vermitteln, die diese mehr oder weniger passiv aufnehmen. Dem gegenüber stehen studierendenzentrierte Konzeptionen, die mit der Idee verbunden sind, dass Studierende Wissen aktiv konstruieren. Die Aufgabe der Lehrenden ist nicht primär das Lehren, sondern vielmehr, Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. Üblicherweise werden studierendenzentrierte Orientierungen als höherwertig angesehen, da es Hinweise darauf gibt, dass Lehrende mit solchen Lehr-Lern-Überzeugungen häufiger solche Lernarrangements wählen, die tiefenorientierte Lernstrategien bei Studierenden anregen und so auch zu besseren Lernergebnissen führen (z. B. GIBBS & COFFEY, 2004). REINMANN und JENERT (2011) weisen darauf hin, dass unter „Studierendenorientierung“ Unterschiedliches verstanden werden kann und dass die unterschiedlichen Auffassungen durchaus in Widerspruch zueinander stehen.

In welchem Verhältnis stehen nun Sfards Metaphern des Lernens zu den Lehrkonzeptionen von Lehrenden? Die Metaphern sind als „konventionelle Metaphern“ zu verstehen, d. h. kulturell geteilte, im Sprachgebrauch verfügbare Denkmodelle, die im Diskurs über Lernen deutlich werden und diesen beeinflussen (LAKOFF & JOHNSON, 1980). Die individuellen Konzeptionen von Lehrenden schlagen sich in „Persönlichen Metaphern“ nieder, also in den vom einzelnen Lehrenden geschilderten Bildern (vgl. SABAN, 2006). Persönliche Metaphern entstehen vor dem Hintergrund von konventionellen Metaphern und greifen diese auf (ALGER, 2009). Es ist daher davon auszugehen, dass sich sowohl die Aneignungsmetapher als auch die Partizipationsmetaphern in den persönlichen Metaphern von Lehrenden wiederfinden lassen.

Betrachtet man jedoch die Dimensionierung von Lehrkonzeptionen in Studierendenzentrierung und Lehrendenzentrierung, stellt man fest, dass beiden die Aneignungsmetapher zugrunde liegt: Beide beinhalten, dass Studierende individuell Wissen, Schemata oder eben Kompetenzen *erwerben*. Die beiden Orientierungen unterscheiden sich vorrangig darin, welche Annahmen sie zu dem Prozess des Lernens treffen und welche Rolle sie den Lehrenden und Lernenden dabei zuschreiben. Die Perspektive von Lernen an der Universität als Enkulturation durch Partizipation an fachspezifischen Praktiken findet sich in dieser Unterscheidung jedoch zunächst nicht wieder.

2 Ziele der Studie

Bedeutet dies, dass die Partizipationsmetapher für Lehrende an der Hochschule irrelevant ist? Die intensive Diskussion im Rahmen des Bologna-Prozesses – sei es um Kompetenzorientierung oder um das Verhältnis von Lehre und Forschung – lässt anderes vermuten. Im Rahmen eines Teilprojektes des BMBF-Projekts „Pro-

fiLe – Professionalisierung in der Hochschullehre und Hochschuldidaktische Kompetenzentwicklung“ wurde daher der Blick auf die Metaphern von Lehrenden und ihre Ziele in der Lehre gelenkt. Im Fokus stand, inwiefern Aneignungs- und Partizipationsmetaphern bei Lehrenden sichtbar sind und ob Lehrende ihre Ziele in der Lehre eher im Sinne der Aneignungsmetapher oder im Sinne der Partizipationsmetapher formulieren: Beschreiben sie Lehren und Lernen in Metaphern, die die Vorstellung von Lernen als Aneignen von etwas, oder eher in solchen Metaphern, die die Vorstellung von Lernen als Partizipation zum Ausdruck bringen? Wird als Ziel der Lehre der Erwerb von Kompetenzen im Sinne von individuellen Handlungsdispositionen formuliert oder die Enkulturation und Teilhabe in der Fachcommunity angestrebt?

3 Methodik

Stichprobe und Rekrutierung. Insgesamt wurden 36 Hochschullehrende befragt. Zwanzig Interviewteilnehmer/innen wurden über die lokale Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik angesprochen. Weitere Lehrende, die nicht an hochschuldidaktischer Weiterbildung teilgenommen hatten, wurden über den Newsletter der Universität und persönliche Kontakte der Interviewpartner/innen rekrutiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass diese in Bezug auf Lehrerfahrung, akademischen Grad sowie Fachrichtung mit den Lehrenden mit Weiterbildungserfahrung vergleichbar waren. Die Lehrerfahrung der Teilnehmenden lag im Mittel bei 9,6 Jahren (SD=9,58). Die Teilnehmenden hatten unterschiedliche disziplinäre Hintergründe: Zehn lehrten im Bereich der Naturwissenschaften, 14 in den Geisteswissenschaften und 12 in sozialwissenschaftlichen Fächern.

Durchführung. Die Lehrenden wurden gefragt, welche Metaphern ihnen in den Sinn kommen, wenn sie über Lehren und Lernen nachdenken. Bei Lehrenden, die auch nach einiger Bedenkzeit Schwierigkeiten hatten, eine Metapher zu schildern, wurde folgende Frage angeschlossen: „Wenn ich Sie bitten würde, ein Bild über Lehren und Lernen zu malen, wie würde das aussehen?“ Darüber hinaus wurden die Interviewpartner/innen zu ihren Zielen in der Lehre befragt („Was sind Ihre Ziele in der Lehre? Was möchten Sie erreichen?“). Die Erhebung fand innerhalb eines längeren strukturierten Interviews statt, Antworten zu den Fragen zur vorliegenden Studie dauerten rund fünf bis zehn Minuten. Nach dem Interview erhielten die Teilnehmer/innen einen Fragebogen zu demographische Angaben, Angaben zur eigenen Position, Fragen zu ihrer Teilnahme an Weiterbildung und zur bisherigen Lehrerfahrung. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert.

Auswertung. Die Antworten zur Frage nach den Metaphern und nach den Zielen wurden separat inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. CHI, 1997; MAYRING, 2010). Die *Metaphern* wurden zunächst dahingehend analysiert, welche Vorstellung von Wissen, angestrebten Zielen in der Lehre und den Rollen von Lehrenden und Lernenden darin zum Ausdruck kommt. Zwei Lehrenden fiel es sehr schwer, eine Metapher zu schildern, so dass ihre Antworten nicht klassifiziert werden konnten und sie von den weiteren Analysen ausgeschlossen werden mussten. Auf der Basis der übrigen 34 Metaphern wurde ein Kategoriensystem entwickelt (Tabelle 2 und 3).

Unter dem übergreifenden Bild der Aneignungsmetapher fanden sich zwei Kategorien: Einerseits Metaphern, die „*Lehren als Transmission*“ schilderten (Lehren besteht in der Weitergabe von Wissen, die Lernenden nehmen das Wissen passiv auf), andererseits Metaphern, die ein Bild von „*Lernen als Konstruktion*“ zeigen (Lernende erwerben aktiv Kompetenzen, der Lehrende stellt den Rahmen dafür bereit). Ziel der Wissenskonstruktion ist der Aufbau von Wissen auf Seiten der Studierenden, nicht aber der Lehrenden. Innerhalb der Partizipationsmetapher konnten ebenfalls zwei Kategorien identifiziert werden: „*Lernen als Enkulturation*“ und „*Lehren und Lernen als Gemeinschaftsprojekt*“. In beiden besteht das Ziel vorrangig in der fachkulturellen Sozialisation. Lehrende und Lernende unterscheiden sich nicht in ihren Rollen, es besteht lediglich ein Wissensvorsprung. Kompetenzen entstehen im Tun und werden unmittelbar angewendet (z. B. Lehrende und Lernende erkunden gemeinsam ein Gelände). Die Kategorie „*Lernen als Gemeinschaftsprojekt*“ zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, dass in der Metapher eine starke Wechselseitigkeit des Lernprozesses betont wird und dass der Lehrende genauso Teil der Lernenden ist: Gemeinsam wird etwas Neues geschaffen (z. B. verschiedene Substanzen reagieren im Reagenzglas zu etwas Neuem). Lernprozesse finden also sowohl beim Lehrenden als auch beim Lernenden statt. Ein Drittel der Interviews wurden von einem zweiten unabhängigen Rater beurteilt. Das Ergebnis für die Interrater-Reliabilität (Cohen's Kappa, $\kappa=.72$) ist als gut zu beurteilen (vgl. WIRTZ & CASPAR, 2002).

Kategorie	Beispiele
Aneignungsmetaphern	
<i>Lehren als Transmission</i>	Lehren ist wie in einem Blumenladen sein. Der Lehrende gibt Blumen an die Studierenden. (<i>Jura</i>)
<i>Lernen als Konstruktion</i>	Lernen ist wie ein Haus bauen. Der Lehrende ist der Architekt, der die Materialien und den Bauplan bereitstellt. (<i>Politik</i>)
Partizipationsmetaphern	
<i>Lernen als Enkulturation</i>	Lehren ist wie gemeinsam im Wald sein. Die Studierenden können gleich vor Ort etwas über den Wald lernen. (<i>Forstwissenschaft</i>)
<i>Lehren/Lernen als Gemeinschaftsprojekt</i>	Lehren ist wie gemeinsam auf einer Exkursion in den Bergen sein; alle erkunden gemeinsam das unbekanntes Gelände. (<i>Ökologie</i>)

Tab. 2: Ankerbeispiele für die Kategorien „Metaphern des Lehrens und Lernens“

Für die Auswertung der *Ziele in der Lehre* wurden die Antworten zunächst nach Sinneinheiten segmentiert und paraphrasiert. Die resultierenden Paraphrasen wurden danach kategorisiert, ob sie als Ziel den *Erwerb von individuellen Dispositionen* (Wissen, Kompetenzen, Schemata) oder die *Enkulturation ins Fach* hatten. Neben den beiden Hauptkategorien von Zielen zeigte sich eine dritte, nämlich das Ziel, *Studierende für das Fach zu begeistern* (Tabelle 4). Auch für die Ziele wurde die Interrater-Reliabilität anhand eines Drittels der Interviews bestimmt. Sie ist mit Cohen's Kappa $\kappa=.75$ als gut einzuschätzen (vgl. WIRTZ & CASPAR, 2002).

Weiterhin wurde mit Hilfe einer Varianzanalyse überprüft, inwiefern sich die Lehrenden mit unterschiedlichen Vorstellungen in ihrer Lehrerfahrung unterschieden. Lehrende, die Metaphern aus der Kategorie „Lehren als Transmission“ und der Kategorie „Lehren und Lernen als Gemeinschaftsprojekt“ geschildert hatten, verfügten im Schnitt mit 12,0 bzw. 13,9 Jahren über deutlich mehr Lehrerfahrung als Lehrende, deren Metaphern sich zu den Kategorien „Lernen als Konstruktion“ (4,9 Jahre) bzw. „als Enkulturation“ (4,9 Jahre) zuordnen ließen. Die deskriptiv großen Unterschiede zeigten sich auf dem 10%-Niveau signifikant ($p < 0,09$, $F_{(28,3)}=2,41$)². Vor dem Hintergrund, dass eine ANOVA bei ungleichen Gruppengrößen eher konservativ testet (BORTZ & SCHUSTER, 2010), ist das Ergebnis als Hinweis auf einen möglichen Zusammenhang zwischen Lehrerfahrung und Metapher zu interpretieren. Zwischen Weiterbildungsteilnahme und Art der Metapher konnte jedoch kein Zusammenhang festgestellt werden.

	Lehren als Transmission	Lernen als Konstruktion	Lernen als Enkulturation	Lernen/Lernen als Gemeinschaftsprojekt
Kompetenzverständnis	Eigentum, Besitz, Gut		Elemente einer sozialen Praxis, eines Diskurses	
Angestrebte Learning Outcomes	Individuelles Wachstum; Erwerb individueller Dispositionen		Enkulturation/Sozialisation in eine Disziplin; Entwicklung der Community	
Lernen	Erwerb von etwas		Teil einer Gemeinschaft werden	
Unterschied Lehrende/Lernende	Qualitativer Rollenunterschied und quantitativer Unterschied im Grad der Expertise		Nur quantitativer Unterschied im Grad der Expertise	
Studierende	Empfangende	(Re) konstruierende	Periphere Teilnehmer/innen, Lehrlinge	Gleichberechtigte, sich Entwickelnde
Lehrende	Anbieter/innen	Moderatorin/innen/Moderatoren	Meister/innen	Sich Weiterentwickelnde

Tab. 3: Übersicht und Charakterisierung der Kategorien „Metaphern des Lehrens und Lernens“.

² Zwei Lehrende machten keine Angaben zu ihrer Lehrerfahrung, so dass in diese Auswertung lediglich N=32 Lehrende eingingen.

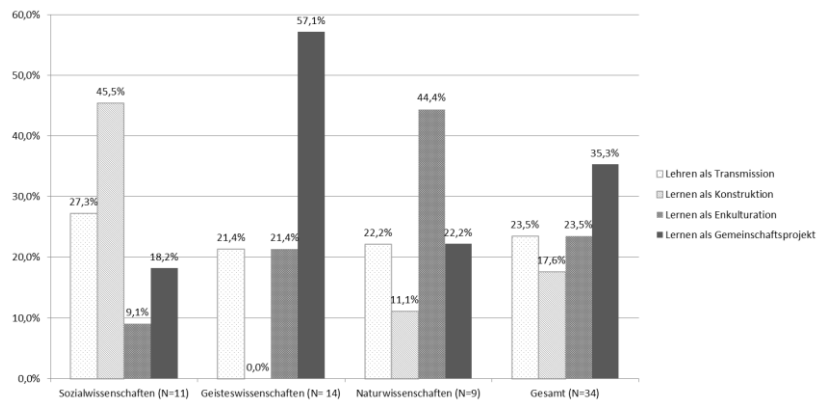


Abb. 1: Häufigkeiten der Metaphern in den verschiedenen Fachdisziplinen

4 Ergebnisse

Neun Lehrende (26,5 %) beschrieben den individuellen Kompetenz- und Wissenserwerb als ihr Ziel. Elf Lehrende (32,4 %) nannten ausschließlich Ziele, die sich unter dem Stichwort „Enkulturation ins Fach“ zusammenfassen lassen. Von neun Lehrenden und damit 26,5 % wurden Ziele geschildert, die sowohl die Enkulturation als auch den individuellen Erwerb von Kompetenzen und Wissen umfassten. Insgesamt 18 Lehrende (50 %) nannten das Ziel, Studierende für ihr Fach zu begeistern, wobei es für fünf Lehrende (14,7 %) das einzige Ziel war. Die restlichen Lehrenden, die ebenfalls dieses Ziel formulierten, sahen die Begeisterung fürs Fach jedoch als Grundvoraussetzung für weitere Lernprozesse, entweder im Sinne des individuellen Kompetenzerwerbs oder im Sinne der Enkulturation ins Fach. Daher wurden ihre Aussagen jeweils unter diese Kategorien gezählt. Es konnten dabei auch keine Unterschiede zwischen den Kategorien festgestellt werden, d. h., Lehrende, die Enkulturation ins Fach als Ziel nannten, hatten nicht öfter die Intention, die Studierenden zu begeistern, als diejenigen, die das Ziel im individuellen Erwerb von Fähigkeiten oder in beidem sahen.

Ziel	Ankerbeispiel
Begeistern	„Ich glaube, das erste Ziel ist immer, dass ich das, was ich selber für interessant halte, so den Studierenden vermitteln will, dass sie das auch spannend finden. Ich finde die Themen super interessant, an denen wir hier arbeiten [...]. Das sollen die ja auch interessant finden. Weil es interessant ist, verdammt nochmal.“ (Romanistik)
Wissen/Erwerb individueller Dispositionen	„Ich möchte sehen, dass Studenten am Ende eines Kurses einen wahnsinnigen Wissensgewinn haben und sicher sind in der Materie, die ich vermittelt habe. Also für mich steht Wissensvermittlung im Vordergrund.“ (Politikwissenschaft)
Enkulturation	„Na, einmal will ich Leute zum [fachspezifischen] Denken bringen, auf jeden Fall. Und freue mich auch bis in mündliche Prüfungen rein, wenn die Leute plötzlich denken und irgendwas entdecken, was sie vorher noch nicht wussten, ja? Was ihnen dann irgendwie klar wird.“ (Geschichte)

Tab. 4: Beispieltransskripte für die Kategorien „Ziele in der Lehre“

	N gesamt	Transmis- sion	Konstruktio- on	Enkulturation	Gemeinschaftspr.
Begeistern	5 (14.7 %)	0	2 (33,3 %)	1 (12,5 %)	2 (16,7 %)
Wissen/Erwerb individueller Dispositionen	9 (26.5 %)	6 (75 %)	1 (16,7 %)	1 (12,5 %)	1 (8,3 %)
Enkulturation	11 (32.4%)	1 (12,5 %)	1 (16,7 %)	5 (62,5 %)	4 (33.3 %)
Erwerb individueller Disposition & Enkulturation	9 (26.5 %)	1 (12,5 %)	2 (33,3 %)	1 (12,5 %)	5 (41.7 %)
Σ	34 (100 %)	8 (100 %)	6 (100 %)	8 (100 %)	12 (100 %)

Tab. 5: Zusammenhang von Metaphern und Zielen in der Lehre

Es ließen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Lehrerfahrung oder der Fächerzugehörigkeit feststellen. Auch zwischen Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung und Art der formulierten Ziele wurde kein Zusammenhang sichtbar. Die von den Lehrenden beschriebenen Metaphern des Lehrens und Lernens hingen systematisch mit den von ihnen formulierten Zielen zusammen. Lehrende, deren Bilder die Idee der Partizipationsmetapher zum Ausdruck brachten, nannten auch häufiger Enkulturation als Ziel, während Lehrende, die vor allem individuellen Wissens- und Kompetenzerwerb als Ziel formulierten, häufiger ihre Vorstellung von Lehren und Lernen in Form von Aneignungsmetaphern beschrieben. ($\chi^2_{(34,9)}=18.082, p=.034$, siehe Tab. 4: Beispieltransskripte für die Kategorien „Ziele in der Lehre“).

5 Schlussfolgerung und Diskussion

Kompetenzorientierung lenkt den Blick darauf, was als Ziel von universitärem Lernen angestrebt wird. Der Kompetenzbegriff kann dabei im Sinne des Erwerbs individueller Dispositionen und damit der Aneignungsmetapher interpretiert werden. Demgegenüber steht die Zielvorstellung von Lernen als Enkulturation in eine Fachcommunity, also die Partizipationsmetapher. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass sich beide Metaphern bei den Lehrenden wiederfinden lassen, wobei über die Hälfte der befragten Lehrenden eine Vorstellung von Lehre äußerten, die der Partizipationsmetapher entspricht.

In der Studie konnten wir Fachunterschiede finden: In den Geisteswissenschaften wurde besonders häufig die Idee von „Lehren und Lernen als Gemeinschaftsprojekt“ thematisiert. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die in den Geisteswissenschaften verbreiteten Lehrformen implizit auf der Partizipationsmetapher beruhen: Schon allein, dass das deutsche Wort „Seminar“ sowohl für ein Institut als auch für eine Lehrveranstaltung steht, legt nahe, dass es strukturelle Ähnlichkeiten in der Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden gibt und diese eng aneinander gekoppelt sind. Auch Hausarbeiten beruhen auf der Grundidee, dass Studierende sich in kleinem Rahmen unter Anleitung wissenschaftlich mit einem Thema auseinandersetzen und damit am Forschungsprozess direkt partizipieren.

Wir konnten Hinweise darauf finden, dass die Auffassung von Lehren und Lernen mit der Lehrerfahrung zusammenhängt: Erfahrene Lehrende scheinen einerseits eher zu transmissiven Lehrkonzeptionen, andererseits zur Vorstellung von Lehren als einer gemeinschaftlichen Entwicklung zu neigen. Dies ist einerseits durchaus plausibel, dass z. B. die Vorstellung von Lehren und Lernen als gemeinschaftlicher Prozess in einer Community of Practice auch eine gewisse „Lehrreife“ erfordert. Der Blick auf Studierende als prinzipiell Gleiche stellt sich wahrscheinlich eher dann ein, wenn Lehrende über die Jahre eine gewisse Souveränität gewonnen haben. Andererseits könnte das Ergebnis auch mit durch Alters- und Generationeneffekte bedingt sein. Sowohl die Vorstellung von „Lehren als Transmission“ als auch die Vorstellung von „Lehren und Lernen als Gemeinschaftsprojekt“ entsprechen einem sehr traditionellen Bild von Universität: Während erstere mit der Idee des inspirierenden Gelehrten „alter Schule“ korrespondiert, orientiert sich letztere eng am Humboldt'schen Ideal der Einheit von Lehre und Forschung. Interessant ist, dass es in unserer Stichprobe keinen Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und genannter Metaphern gab, obwohl Weiterbildungsveranstaltungen oft auf die Veränderung von Lehrkonzeptionen abheben und Methoden wie das Zeichnen von Metaphern zum Einsatz kommen. Dies deutet daraufhin, dass die Unterscheidung zwischen Partizipation und Aneignung bisher in der Weiterbildung (zu) wenig thematisiert wird.

Als Einschränkung muss jedoch beachtet werden, dass die Studie auf einer eher kleinen, heterogenen Stichprobe beruht und die Antworten häufig kurzgefasst waren. Eine längere Elaboration der Antworten könnte auch zu differenzierteren Aussagen führen. Da es sich um reine Selbstaussagen handelt, können aus den Aussagen auch keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Lehrpraxis gezogen werden.

Die Partizipationsmetapher ist tief in der Struktur von universitären Lehrveranstaltungen verankert. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Interpretation des Kompetenzbegriffs im Sinne der Aneignung von Fähigkeiten nicht bei allen Lehrenden anschlussfähig ist. Gleichzeitig ist die Idee der Enkulturation von Studierenden in die Fachcommunity nicht unproblematisch, denn für viele Studierenden führt der Weg nicht in die Wissenschaft. Für sie korrespondiert die an der Universität praktizierte Tätigkeit, nämlich das Forschen, nicht mit den von den Studierenden angestrebten Berufsfeldern, so dass Aussagen wie „Jeder Student ist mein zukünftiger Kollege“ mitnichten die Realität vieler Studierender widerspiegeln. Auch die Vorstellung von „Lehren und Lernen als Gemeinschaftsprojekt“ kann schnell zur Überforderung der Studierenden führen, wenn sie in ihrem eigenen Lernprozess nicht adäquat angeleitet werden (vgl. REINMANN & JENERT, 2011). Darüber hinaus ignoriert diese Perspektive die Machtverhältnisse in der Lehre. Studierende sind in der Regel von den Lehrenden abhängig, so dass das Ideal des gemeinsamen Lehrens und Lehrens oft an den realen Gegebenheiten an der Universität und den Lernvoraussetzungen der Studierenden scheitern dürfte (vgl. ebd.). Eine zu starke Dichotomisierung zwischen Aneignung und Partizipation bzw. zwischen Erwerb individueller Handlungsvoraussetzungen und fachkultureller Sozialisation verdeckt den Blick für das komplexe Wechselspiel zwischen Enkulturationsprozessen und Lernprozessen, die prinzipiell nicht voneinander zu trennen sind, ähnlich wie eine zu starke Dichotomie zwischen Instruktion und Konstruktion (vgl. REINMANN & MANDL, 2006). Im Sinne von SFARD (1998) sollte also auch bei

der Umsetzung von Kompetenzorientierung bedacht werden, dass *zwei* Metaphern des Lernens bestehen und es gefährlich ist, nur eine davon zu wählen.

6 Literaturverzeichnis

- Alger, C. L.** (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 5, 743-751.
- Anderson, J., Reder, L. & Simon, H.** (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 4, 5-11.
- Bourdieu, P.** (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C.** (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1, 32-42.
- Chi, M.** (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The journal of the learning sciences*, 3, 271-315.
- Gibbs, G. & Coffey, M.** (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 1, 87-100.
- Greeno, J.** (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American psychologist*, 1, 5-26.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A.** (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. & Marsh, H.** (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 4, 507-542.
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D.** (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 4, 415-427.
- Humboldt, W. von** (1964). *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Flitner, A. und Giel, K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kember, D.** (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 3, 255-275.
- Klieme, E. & Hartig, J.** (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1980). Conceptual Metaphor in Everyday Language. *The Journal of Philosophy*, 8, 453-486.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lübeck, D.** (2010). Wird fachspezifisch unterschiedlich gelehrt? Empirische Befunde zu hochschulischen Lehransätzen in verschiedenen Fachdisziplinen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2, 7-24.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S. & Mayes, J.** (2005). Teachers beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 4, 537-571.
- Parsons, T.** (1991). *The social system*. Psychology Press.
- Pfadenhauer, M.** (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Die Soziologie der Kompetenz* (S. 149-172). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfadenhauer, M.** (2003). *Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske und Budrich.
- Reinmann, G. & Jenert, T.** (2011). Studierendenorientierung: Wege und Irrwege eines Begriffs mit vielen Facetten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2, 106-122.
- Reinmann, G. & Mandl, H.** (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). 5., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Renkl, A., Mandl, H. & Gruber, H.** (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 2, 115-121.
- Saban, A.** (2006). Functions of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A review essay. *Teaching & Teacher Education*, 4, 299-315.
- Sfard, A.** (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 2, 4-13.
- Sfard, A.** (2001). There is more to discourse than meets the ears: Looking at thinking as communicating to learn more about mathematical learning. *Educational Studies in Mathematics*, 1, 13-57.
- Stichweh, R.** (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E.** (2006). *Schule und Universität. Bildungswelten im Konflikt*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Trigwell, K. & Prosser, M.** (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 4, 409-424.
- Weinert, F.** (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.** (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Wigger, L.** (2006). Habitus und Bildung. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 101-118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe, Verl. f. Psychologie.

Autor/in



Elisabeth WEGNER || Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft || Rempartstr. 11, D-79098 Freiburg

www.ezw.uni-freiburg.de/unterrichtsforschung/team/wegner/wegner

elisabeth.wegner@ezw.uni-freiburg.de



Matthias NÜCKLES || Universität Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft || Rempartstr. 11, D-79098 Freiburg

www.ezw.uni-freiburg.de/unterrichtsforschung/nueckles

matthias.nueckles@ezw.uni-freiburg.de