



Empirischer Beitrag
zu Grundlagen, Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien?

Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt

Julia Schweitzer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung), Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der Forderung nach einer reflexionsorientierten Lehrer*innenbildung nimmt der vorliegende Beitrag die Reflexion universitärer Lehrender über Lehre in den Blick. Es werden die Ergebnisse der ethnografischen Begleitung von sogenannten Materialwerkstätten präsentiert, in denen Lehrende hochschulische Lehrmaterialien diskutieren. Die inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände eröffnet ein Kategoriensystem mit elf Hauptkategorien, die im Beitrag unter Rückgriff auf das spezifische Diskussionsformat betrachtet werden. Es zeigt sich, dass die Lehrenden insbesondere die didaktische Trias Gegenstand, Ziel und Methodik diskutieren, wobei die Diskussionen eher zu fachbezogenen denn fachübergreifenden Reflexionen von Hochschullehre führen. Auf der Grundlage einer Concept Map wird im Beitrag außerdem skizziert, welche Bezüge die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten zwischen den Diskussionsgegenständen herstellen. Die abschließende Betrachtung ordnet die Ergebnisse mit Blick auf Reflexionsprozesse universitärer Lehrender der Lehrer*innenbildung und Potenziale des Formats Materialwerkstatt ein. Die kommunikativ hergestellten Bezüge lassen darauf schließen, dass in Materialwerkstätten Theorie-, Struktur- und Selbstreflexionen angeregt werden können, wobei sich Lehrende eher auf ihre Erfahrungen und ihr subjektives Referenzsystem beziehen. Zuletzt zeigt der Beitrag praktische Anknüpfungspunkte sowie weiterführende Forschungsperspektiven auf.

Schlagwörter: Reflexion; Reflexivität; Lehrerbildner; Lehrmaterial; Lehrmittel; Lehrerbildung



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Die Forderung nach einer reflexionsorientierten Lehrer*innenbildung wird unter professionstheoretischer Perspektive primär mit Lehramtsstudierenden als Adressat*innen einer „didaktischen Inszenierung von Reflexion“ (Neuweg, 2021, S. 465) verknüpft. Hierzu liegen eine Vielzahl lehrer*innenbildungsdidaktischer Ansätze vor, wie z.B. das reflexive Aufbrechen subjektiver Theorien, Forschendes Lernen oder rekonstruktive Kasuistik (vgl. Neuweg, 2021, S. 463ff.). Neben theoretischen Überlegungen und didaktischen Konzeptionen rückten in den letzten Jahren auch empirische Untersuchungen über die Reflexion von Lehramtsstudierenden in den Fokus (vgl. z.B. das Themenheft von te Poel & Heinrich, 2020).

Vielfach vernachlässigt wird dabei jedoch, dass eine reflexionsorientierte Lehrer*innenbildung auch ihrerseits reflexiv sein sollte. Dies kann dann gelingen, wenn die Lehrer*innenbildung „ihre eigene Praxis thematisiert und entlang der von ihr selbst postulierten Lehrqualitäten hinterfragt“ (Häcker, 2017, S. 38). Damit geht einher, dass auch Lehrende ihre Lehre reflektieren sollten, wie sie es von den Studierenden mit Bezug auf Unterricht einfordern. Häcker (2017, S. 40) macht deutlich, dass „Reflexivität [...] handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten [bedarf]“. Da solche Formate zur Reflexion von Lehrpraxis in der Lehrer*innenbildung bislang selten beschrieben wurden und kaum systematisch im universitären Betrieb eingebettet sind, wurde das Konzept sogenannter Materialwerkstätten entwickelt. In diesen Sitzungen diskutieren Lehrende anhand von konkreten Lehrmaterialien über Lehre in der Lehrer*innenbildung.

Neben theoretisch-konzeptionellen Überlegungen (vgl. Schweitzer et al., 2019; Schweitzer, 2021) wurde das Konzept der Materialwerkstätten auch empirisch beleuchtet. Der vorliegende Beitrag diskutiert die Ergebnisse der ethnografischen Begleitung von Materialwerkstätten unter einer reflexionstheoretischen Perspektive. Dazu erfolgte die inhaltsanalytische Auswertung von Beobachtungsprotokollen unter der Fragestellung, was in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien im Format Materialwerkstatt von Lehrenden zum Diskussionsgegenstand gemacht wird und welche Bezüge die Lehrenden herstellen. Da sich darin eine normative Wahl der Lehrenden ausdrückt, soll die Diskussion der Befunde im Sinne einer reflexionsorientierten Lehrer*innenbildung dazu beitragen, die „eigene normative Orientierung zum Thema und damit kenntlich [zu] mach[en]“ (Häcker, 2019, S. 89).

Dafür wird zunächst auf den aktuellen Forschungsstand und die theoretischen Hintergründe eingegangen, wobei das spezifische Format von Materialwerkstätten sowie reflexionstheoretische Überlegungen dargelegt werden (Kap. 2). Anschließend wird das empirisch-methodische Vorgehen erläutert (Kap. 3), um die nachfolgenden Ergebnisse kontextualisieren zu können. Diese werden in Form eines Kategoriensystems und einer Concept Map präsentiert (Kap. 4). Die abschließende Diskussion ordnet die Ergebnisse mit Blick auf Reflexionsprozesse universitärer Lehrender der Lehrer*innenbildung und Potenziale des Formats Materialwerkstatt ein und zeigt weitere Anknüpfungspunkte auf (Kap. 5).

2 Forschungsstand und theoretischer Hintergrund

Forschungen zu Lehrenden der universitären Lehrer*innenbildung gibt es bislang wenig. Die vorliegenden Arbeiten fokussieren zum einen die verschiedenen Rollen von Lehrkräftebildner*innen (z.B. Lunenberg et al., 2014), zum anderen werden Lehrleitbilder und Lehrüberzeugungen zum Forschungsgegenstand (z.B. Artmann, 2019; Heil & Faust-Siehl, 2000; Scheunpflug & Welsler, 2018; Steinmann, 2015; zusammenfassend Rueß &

Wessels, 2020). Insgesamt wird in den bisherigen Veröffentlichungen vor allem die Heterogenität der Dozierenden deutlich (vgl. Schrittmesser, 2020), die sich auch in den unterschiedlichen Lehrvorstellungen der universitären Lehrenden (vgl. Scheunpflug et al., 2020, S. 292) und damit verbundenen heterogenen Anforderungen universitärer Lehre (vgl. Kollmer et al., 2021) zeigt.

Aus Sicht einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (vgl. Heinrich et al., 2019) sind die heterogenen Vorstellungen über Lehre erwartbar. Gleichzeitig scheint es aber wichtig, diese Vorstellungen zu reflektieren, um ein Bewusstsein über die Vielfalt der Paradigmen zu schaffen und „eine sensible Wahrnehmung der unterschiedlichen Fachkulturen und Wissenschafts- und Wahrheitsbegriffe der jeweiligen unterschiedlichen Disziplin“ (Heinrich et al., 2019, S. 250) aufrechtzuerhalten. Denn Lehramtsstudierende können an demselben Tag mit sich paradigmatisch ausschließenden wissenschaftlichen Zugängen zu Phänomenen in der Lehre konfrontiert werden. Diese können sich nicht nur auf den Lehrgegenstand beziehen, sondern sich auch in den zugrunde gelegten professionalisierungstheoretischen Annahmen widerspiegeln und sich schließlich in den hochschuldidaktischen Ansätzen der Lehrenden niederschlagen. Um solche Parallelwelten in der Hochschullehre reflexiv einholen zu können, bedarf es wechselseitiger Verständigung zwischen Lehrenden der Lehrer*innenbildung. Einen solchen kommunikativen Ort stellen die Materialwerkstätten dar, deren Konzept im Folgenden kurz vorgestellt wird.

2.1 Materialwerkstätten als Ort der multiparadigmatischen Diskussion von Lehrpraxis

Um der „Unsichtbarkeit der Lehrpraxis im Diskurs der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Herzmann & Proske, 2020, S. 655) entgegenzuwirken und die Handlungspraxis mit den Vorstellungen über Lehre in der Lehrer*innenbildung in Beziehung zu setzen, stehen in den Materialwerkstätten konkrete Lehrmaterialien im Zentrum. In den moderierten Sitzungen diskutieren Lehrende anhand von konkretem Material über Lehre in der Lehrer*innenbildung und entwickeln die Lehrmaterialien weiter. Dabei sind die Materialwerkstätten im Sinne der oben beschriebenen Multiparadigmatik interdisziplinär geprägt.

Dem Konzept der Materialwerkstätten,¹ das ausführlich in Schweitzer et al. (2019) und Schweitzer (2021) beschrieben ist, liegt ein Ablaufschema zugrunde, das zu einer systematischen Diskussion beitragen soll. So gliedert sich eine Sitzung idealtypisch in verschiedene Phasen: Nach einführenden Erläuterungen der Materialgeber*innen und der Lektüre des vorgelegten Lehrmaterials sollen zunächst inhaltliche Rückfragen zum Material gestellt werden, die dem Verständnis dienen. Anschließend beginnt die eigentliche Diskussion. Diese gliedert sich in der Konzeption in Phasen *immanenter Kritik* und *exmanenter Kritik*, wobei sich immanente Kritik auf das Lehrmaterial selbst und die darin verfolgte Logik bezieht und exmanente Kritik eine grundsätzliche Standpunktkritik darstellt. In der immanenten Diskussionsphase sollte die „Richtigkeit“, also z.B. inhaltliche Ungenauigkeiten im Lehrmaterial, beleuchtet werden. In einem nächsten Schritt sollte sich die immanente Kritik auf die Stimmigkeit und kohärente Darstellung des Lehrmaterials, i.S. einer Passung des Materials zu den hochschuldidaktischen Überlegungen, beziehen. Im zweiten Teil der Sitzung kann sich dann der exmanenten Kritik zugewendet werden. Diese sollte sich idealtypisch zunächst auf den vermittelten Gegenstand und anschließend auf die Form der Hochschuldidaktik beziehen. Es kann also exemplarisch am vorliegenden Material ein allgemeiner (multiparadigmatischer) Diskurs erfolgen.

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Neben der qualitätsgesicherten Erstellung und Publikation von hochschuldidaktischen Lehrmaterialien und der (standortspezifischen) Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung durch die wechselseitige Wahrnehmung von Vertreter*innen unterschiedlicher Paradigmen liegt ein zentrales Ziel der Materialwerkstätten in der Professionalisierung von Lehrenden. Darunter wird im Konzept die „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker, 2017, S. 23) verstanden. Weshalb die Reflexion von Lehre als wichtig gilt und was darunter in diesem Kontext genau verstanden wird, zeigt das nachstehende Kapitel.

2.2 Die Notwendigkeit und Konstitution der Reflexion von Lehre

Im Allgemeinen

„[wird] Reflexivität [...] heute – international und national weitgehend unbestritten – als wesentlicher Faktor für den Aufbau und die Aufrechterhaltung professionellen Könnens sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns in hochqualifizierten Berufen betrachtet“ (Häcker, 2017, S. 21).

So wird eine „reflective practice“ auch für Hochschullehrende gefordert (z.B. Kruse-Weber & Hadji, 2020). Für alle professionellen Lehrenden gilt, dass sie ihr Lehrhandeln begründen und dessen Angemessenheit beurteilen können müssen (vgl. Helsper, 2021, S. 272), sowie dass zu ihrem professionellen Selbstverständnis gehört, sich stets weiterzuentwickeln (vgl. Neuweg, 2022, S. 225). Neben dieser habitustheoretischen Perspektive lässt sich die Notwendigkeit der Reflexion von Lehre auch unter Rückgriff auf psychologische Konzepte begründen. So ist für Lehrkräftebildner*innen ein reflexives Bewusstsein über ihre eigenen berufsbezogenen Überzeugungen notwendig, da sie als „Role Model“ für angehende Lehrkräfte eine orientierende Funktion hinsichtlich der Gestaltung von Lehren und Lernen haben können (vgl. Rueß & Wessels, 2020, S. 852). Hier werden insbesondere geteilte Überzeugungen von Lehrendengruppen als besonders wirkungsvoll für die Lehrer*innenbildung eingeschätzt (vgl. Felbrich et al., 2008, S. 387). Im Sinne ihrer Modellrolle sollten Lehrkräftebildner*innen „dieselben selbstreflexiven Haltungen und Fertigkeiten in Hinblick auf ihr Wirken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickeln, wie sie ja auch von den angehenden Lehrkräften in Bezug auf ihr unterrichtliches Handeln erwartet werden“ (Schrittesser, 2020, S. 845 mit Bezug auf Zeichner, 2005, S. 121). Diese Aufgabe der systematischen Reflexion ihres Lehrens und ihrer Lehrvorstellungen stellt besondere Qualifizierungsanforderungen (Schrittesser, 2020) an Dozierende in der Lehrer*innenbildung.

Betrachtet man die Funktion von Reflexion unter diesem Blickwinkel,

„[dient] didaktisch induzierte[s] Reflektieren [...] der Erkenntnisbildung, der Entwicklung kritischer Perspektiven und mithin der Ausbildung eines kritisch-reflexiven Habitus, der Überwindung von Subjektivität, der Transformation von Wissen und Erfahrung usw., d.h. es wird im weitesten Sinne in den Dienst des Lehr-Lernens gestellt“ (Häcker, 2019, S. 91).

Dabei kann Reflexion „als Relationierungsaufgabe“ (Häcker, 2017, S. 35) verstanden werden, bei der es um die „Herstellung von Bezügen und Anwendung von Denkfiguren“ (Häcker, 2017, S. 25) geht. Die Bezüge können dabei eine eher externale oder internale Zielrichtung verfolgen (vgl. Aufschnaiter et al., 2019, S. 146), also bei der Rückbezüglichkeit stärker den Weltbezug oder Selbstbezug ins Zentrum stellen. In dem von Fahr und Zacherl (2019) entwickelten Verständnis kritischer Hochschullehre „[ist] Selbstreflexion [...] nicht allein die Reflexion des Lehrenden auf sich als Person, als vielmehr auch die Reflexion auf die Wissenschaft und die wissenschaftliche Vorgehensweise und Haltung“ (S. 286). Dabei muss dies kein rein introspektiver Vorgang sein, sondern Reflexion kann auch „als *interaktiver, dialogischer, kommunikativer* und *ko-konstruktiver* Prozess“ (Führer, 2020, S. 58; H.i.O.) und somit stärker als soziale Praxis gedacht wer-

den (z.B. Häcker, 2022; Reh, 2004). Dies hegt das Potenzial, eigene blinde Flecken aufzudecken, alternative Lehrvorstellungen sichtbar werden zu lassen und einen Perspektivabgleich von Lehre in der Lehrer*innenbildung zu ermöglichen.²

Empirische Untersuchungen zur Reflexion von universitären Lehrenden in der Lehrer*innenbildung existieren bisher kaum. Die Beforschung bezieht sich eher auf die *Lehrpraxis* an sich und folgt nach Herzmann und Proske (2020) zwei verschiedenen Logiken: In kompetenzorientierten Zugängen werden Fragen nach der Wirksamkeit von Lehrer*innenbildung erforscht, Forschungen in praxistheoretischer Tradition stellen Fragen nach dem operativen Vollzug von Lehre. Das Sprechen und Reflektieren von Lehrenden *über* Lehre wird selten beleuchtet.³ Wenn Reflexion als Herstellung von Bezügen und Relationierungsaufgabe verstanden wird, stellt sich u.a. die Frage danach, welche Bezüge hergestellt werden. Dies „ist immer auch eine inhaltliche Frage und damit das Ergebnis einer *Wahl* oder *Entscheidung*“ (Häcker, 2019, S. 88; H.i.O.). In diesem Sinne nimmt die vorliegende Studie die Diskussionsgegenstände und reflexiven inhaltlichen Bezüge bei der Diskussion von Lehrmaterialien von universitären Lehrenden der Lehrer*innenbildung im Format Materialwerkstatt in den Blick. Erläuterungen zum methodischen Vorgehen schließen sich im folgenden Kapitel an.

3 Empirisch-methodisches Vorgehen

Die Beforschung der Materialwerkstätten folgt dem Ansatz der Eigenethnografie als Zugang zur Hochschulforschung, der von Alvesson (2003) beschrieben wurde und auch als „insider-ethnography“ bezeichnet wird. Kennzeichnend dabei ist, dass die*der Forschende das eigene Feld beforscht.⁴ So wurden die Materialwerkstatt-Sitzungen an der Universität Bielefeld über drei Semester (beginnend im Wintersemester 2019/20) mittels teilnehmender Beobachtung (vgl. Flick, 2019, S. 287ff.) begleitet. Da es sich um die Beforschung eines offenen hochschuldidaktischen Angebots handelte, konnten alle Lehrenden der Lehrer*innenbildung an den Sitzungen teilnehmen. Entsprechend erfolgte die Zusammensetzung der Lehrendengruppe zufällig und unterschied sich in jeder Sitzung. An 17 begleiteten Materialwerkstätten haben insgesamt 45 unterschiedliche Personen teilgenommen, wobei einige davon bei mehreren Sitzungen anwesend waren. Die Anzahl der Teilnehmenden pro Sitzung variierte zwischen vier und 14 Personen, im Schnitt nahmen acht Personen pro Sitzung teil. Anhand der erhobenen Selbstauskünfte lässt sich die Gesamtgruppe der Teilnehmenden als Lehrende aus der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie sowie aus den Fachdidaktiken verschiedener Sprach- und Literaturdidaktiken, Sozialwissenschaften, Philosophie, Sport, Mathematik und verschiedenen Naturwissenschaften beschreiben. In jeder der untersuchten Sitzungen gab es eine Mischung aus Personen mit erziehungswissenschaftlichem und/oder psychologischem Hintergrund sowie Personen aus mindestens einer Fachdidaktik.

² Neben Chancen von Reflexion für das professionelle Lehrhandeln werden auch Grenzen diskutiert. Derzeit wird der kritische Diskurs insbesondere auf die *Aus- und Weiterbildung von (angehenden) schulischen Lehrkräften* bezogen, so z.B. im Heft „Mythos Reflexion“ (journal für lehrerInnenbildung, 2021), in dem die (Dys-)Funktion von Reflexion kritisch beleuchtet wird oder bei Leonhard (2022), der die institutionellen Formen der Veranlassung als Reflexionsregime betrachtet. Eine Übertragung auf die Reflexion von *universitären Lehrenden der Lehrer*innenbildung* findet bislang kaum statt.

³ Ein Beispiel stellt die Studie von Fahr und Zacherl (2019) dar, die allerdings vermittelt über die Untersuchung der *Reflexionsfähigkeit* von Lehrenden die Wirksamkeit ihres hochschuldidaktischen Kurses in den Blick nehmen. Zudem ist diese Studie nicht lehrer*innenbildungsspezifisch.

⁴ Die Herausforderungen und Chancen dieses Ansatzes insbesondere hinsichtlich der rollenbedingten Involviertheit und Subjektivität sind in Schweitzer (2022) ausführlich behandelt und werden in Schweitzer (2023) konkret mit Blick auf das dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt reflektiert.

Im Rahmen der Begleitforschung wurden während der Materialwerkstatt-Sitzungen Feldnotizen angefertigt und diese im Anschluss in Form von Sitzungsprotokollen ausformuliert.⁵ Der Fokus beim Schreiben der Protokolle lag auf dem Nachbilden der inhaltlichen Diskussion über die Lehrmaterialien. Von den begleiteten Materialwerkstätten wurden 13 Protokolle zur Auswertung ausgewählt, da diesen Sitzungen hochschuldidaktisches Lehrmaterial (und nicht Schulmaterial) zugrunde lag. Die Auswertung der Protokolle mithilfe der Software MAXQDA erfolgte inhaltsanalytisch. Für diesen kodierenden Zugang wurde sich entschieden, da vor allem eine „Systematisierung von Kommunikationsinhalten mit dem Ziel einer in hohem Maße regelgeleiteten Interpretation“ (Stamann et al., 2016, §9) angestrebt wurde und die Verbindung von einem deduktiven und induktiven Vorgehen der Kategorienbildung möglich war. Konkret orientierte sich die Auswertung an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97ff.), da dieser Ansatz stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert ist als andere inhaltsanalytische Verfahren (Kuckartz, 2019, §41). Die *A-priori* gebildeten Kategorien „Rückfragen“, „Immanente Diskussion“ und „Exmanente Diskussion“ stellen Kategorien *struktureller Art* dar und basieren auf den modellhaften Phasen einer Materialwerkstatt-Sitzung. Zunächst wurden alle Protokolle in dieser Logik strukturiert. Die folgende Tabelle 1 zeigt den Kodierleitfaden.

⁵ Im Sinne der Gegenstandsangemessenheit der Erhebungsmethode war vor allem die Passung zu dem untersuchten sozialen Setting zu berücksichtigen. Daher wurde auf eine auditive Aufnahme der Materialwerkstätten aus standortspezifischen Implementationsgründen verzichtet, da es sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht um ein etabliertes Format handelte. Eine Aufzeichnung der Sitzungen hätte vermutlich Diskutierende und Materialgebende hinsichtlich einer Teilnahme stärker gehemmt. Denn auch unabhängig der Begleitforschung artikulierten viele Lehrende, dass es ungewohnt sei, die eigene Lehre so offen zur Diskussion zu stellen, und man sich das auch erstmal „trauen“ müsse.

Tabelle 1: Kodierleitfaden für die deduktiv gebildeten Kategorien (eigene Forschung)

<i>Rückfragen</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Alle Rückfragen, die sich auf das Lehrmaterial oder den Lehrkontext beziehen.
Anwendung der Kategorie	Sinneinheiten werden damit kodiert, wenn es sich um tatsächliche Rückfragen im Sinne einer Verständnisfrage handelt. Es geht <i>nicht</i> um Fragen, die zwar als Frage formuliert sind, aber eigentlich implizit eine Kritik enthalten.
Beispiel	„P5 merkte an, dass die Studierenden im Input vor der Arbeitsphase ja den Unterschied zwischen einem deduktiven und induktiven Vorgehen kennenlernen und fragte, ob in der Übung dann ausschließlich induktiv vorgegangen wird.“ (5 Protokoll: 8)
<i>Immanente Diskussion</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Alle Diskussionsaspekte, die einen konkreten Bezug zum vorgelegten Lehrmaterial, dessen Aufbereitung oder didaktischer Passung aufweisen.
Anwendung der Kategorie	Zum Beispiel wenn es um die Richtigkeit des dargestellten Gegenstands, die Stimmigkeit des Materials (Aufbau, Ziele, ...) oder die kohärente Darstellung geht.
Beispiel	„[...] Diesbezüglich schlug P7 vor, die Arbeitsaufträge auf den Power-Point-Folien dann zu konkretisieren, sodass klar wird, wie sich die Studierenden in der Partner- und Gruppenarbeit mit den Kategorien auseinandersetzen sollen, damit das auch erreicht wird. Für die Partnerarbeit könnte zum Beispiel eine Reflexionsfrage angebracht werden, wie die Verschiedenheit der Kategorien zustande gekommen ist. P1 sagte, dass so die impliziten Vorannahmen expliziert werden würden und in der anschließenden Gruppenarbeit dann auf eine Meta-Ebene gegangen werden könnte.“ (5 Protokoll: 16)
<i>Exmanente Diskussion</i>	
Inhaltliche Beschreibung	Alle Diskussionsaspekte, die sich auf grundsätzliche Standpunktkritik und einen allgemeinen Diskurs beziehen.
Anwendung der Kategorie	Zum Beispiel wenn es um grundsätzliche Kritik am Gegenstand, der vermittelt werden soll, oder grundsätzliche Kritik an der Form der Hochschuldidaktik geht.
Beispiel	„P2 eröffnete die Möglichkeit, im Rahmen der exmanenten Kritik zu überlegen, ob ein solcher intendierter Austausch überhaupt seinen Platz in einer fachdidaktischen Begleitveranstaltung zum Praxissemester haben sollte. So würden schließlich nicht alle vorgehen. Dabei verwies P2 auf P8. P1 sagte, dass es dabei um eine Frage nach der Arbeitsteilung zwischen den Begleitveranstaltungen und das Gesamtcurriculum ginge. Hier gebe es zwei Bearbeitungsmodi: Entweder gebe es eine klare Zäsur zwischen verschiedenen Veranstaltungsformen oder man hätte jeweils Veranstaltungen mit jeweils allen Ansprüchen.“ (10 Protokoll: 21)

Anschließend wurde sich unabhängig der bereits erfolgten Strukturierung der *induktiven* Bildung von *thematischen* Kategorien am Protokollmaterial zugewendet. Leitende Fragestellung für die Kodierung war: „Was wird in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien im Format Materialwerkstatt zum Diskussionsgegenstand gemacht?“. So wurde das Ziel verfolgt, Hauptkategorien zu identifizieren, die Aufschluss über die Inhalte des Reflektierens bei der Diskussion von Lehrmaterialien geben. Nach mehreren Kodierdurchgängen und Feedbackschleifen durch Kolleg*innen wurde sich schließlich auf ein Kategoriensystem mit elf Kategorien festgelegt. Die vertiefte kategorienbasierte Auswertung mündete in ausführliche thematische Zusammenfassungen der jeweiligen Diskussionsgegenstände (vgl. Online-Supplement). Diese wiederum bildeten die Grundlage, um die Zusammenhänge und Bezüge zwischen den Kategorien

in Form einer Concept Map zu visualisieren (vgl. Kuckartz, 2018, S. 117ff.). Die Darstellung der Ergebnisse schließt sich im folgenden Kapitel an.

4 Ergebnisdarstellung: Kategoriensystem und Concept Map der Diskussionsgegenstände

Im Rahmen der Kategorienbildung am Material wurden elf Hauptkategorien identifiziert, die aufzeigen, welche Inhalte Lehrende der universitären Lehrer*innenbildung in der Diskussion von Lehrmaterialien im Format Materialwerkstatt relevant setzen. Die folgende Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die gebildeten Kategorien, deren Häufigkeit sowie deren Verteilung zwischen immanenter und exmanenter Diskussion. In einem ersten Schritt der Ergebnisdarstellung erfolgt je eine kurze inhaltliche Beschreibung der Kategorien. Einen ausführlichen Einblick in die jeweiligen Diskussionsgegenstände liefern die thematischen Zusammenfassungen, die im Online-Supplement einzusehen sind. Sie liefern Aufschluss darüber, was die Lehrenden ganz konkret diskutieren. Hier im Beitragstext werden weniger die Aussagen fokussiert, die die Lehrenden im Rahmen der Materialwerkstätten über Lehre in der Lehrer*innenbildung treffen, sondern stattdessen der Fokus auf das Format und die Bezüge zwischen den Kategorien gelegt. Zu diesem Zweck wird im zweiten Schritt die Verteilung zwischen immanenter und exmanenter Diskussion beleuchtet. Schließlich wird drittens eine Concept Map präsentiert, die die lehrmaterialienfokussierte Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung visualisiert.

Tabelle 2: Kategoriensystem der induktiv gebildeten Diskussionsgegenstände und deren Verteilung auf die verschiedenen Diskussionsphasen (eigene Forschung)

Kategoriensystem	Anzahl kodierte Segmente	Immanente Diskussion	Exmanente Diskussion
Lehrkontextbedingungen des Materials	21	100%	0%
Lehrgegenstand/-inhalt	198	85%	15%
Intentionen und Ziele	217	92%	8%
Didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten	285	93%	7%
Aufbereitung von Lehrmaterial	112	96%	4%
Wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge	67	69%	31%
Lehrer*innenbildung allgemein	46	43%	57%
Systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre	13	46%	54%
Lehrendenrolle	44	57%	43%
Schule und Unterricht	27	41%	59%
Sonstiges	53	77%	23%
Anzahl kodierte Segmente insgesamt	1083		

Im Rahmen der untersuchten Materialwerkstätten thematisieren die Lehrenden die *Lehrkontextbedingungen des Materials*. Dabei geht es vor allem um die Rahmenbedingungen, die beim Einsatz des Lehrmaterials bzw. bei der Lehrveranstaltung gegeben waren und eine Verortung erlauben. Bei der Thematisierung des *Lehrgegenstands/-inhalts* diskutieren die Lehrenden zum einen fachlich darüber. Zum anderen legen sie Gründe für die Auswahl bestimmter Lehrinhalte dar. *Intentionen und Ziele* formulieren die Lehrenden auf unterschiedlichen Ebenen (z.B. Feinziele einer Lehrphase oder Leitziele von

Lehrer*innenbildung), beleuchten deren impliziten Implikationen und prüfen die Kohärenz mit der *didaktisch-methodischen Umsetzung und den Aktivitäten* kritisch. Hier bezieht sich die Diskussion auf konkrete Aufgabenstellungen, gewählte Arbeitsformen und Methoden sowie spezifische Tools und genutzte Medien. Häufig werden alternative Möglichkeiten zum didaktisch-methodischen Vorgehen aufgezeigt und gedankenexperimentell durchgespielt. Hinsichtlich der *Aufbereitung von Lehrmaterial* lassen sich in den Materialwerkstätten zwei Diskussionsstränge finden. Zum einen thematisieren die Lehrenden den Inhalt und die Form des vorliegenden Lehrmaterials selbst (z.B. die Reihenfolge von Items in einem Bewertungsbogen oder die grafische Gestaltung). Zum anderen wird die Darstellung des Lehrmaterials im Sinne von dessen Aufbereitung für einen Artikelbeitrag angesprochen. Diskussionen über *wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge* beziehen sich z.B. auf fachliche Zugänge (wie fachspezifische Vorstellungen Forschenden Lernens) oder auch wissenschaftstheoretische Konsequenzen aus bestimmten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen.⁶ Im Sinne der Kategorie *Lehrer*innenbildung allgemein* geht es in Materialwerkstätten auch um veranstaltungsübergreifende Aspekte der Lehrer*innenbildung, die generische Merkmale und Spezifika betreffen. Daneben sprechen die im Rahmen der Materialwerkstätten beobachteten Lehrenden auch *systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre* an, die sich nicht auf die Besonderheiten der Lehrer*innenbildung beziehen, sondern allgemein für Hochschullehre gelten (z.B. Phänomene der Massen-Universität). In den Blick der Diskussionen in den Materialwerkstätten gerät außerdem die *Lehrendenrolle*. Dabei wird z.B. über die Ausgestaltung der Lehrendenrolle innerhalb der Lehrveranstaltungsdurchführung oder die Ansprüche an die Lehrendenrolle gesprochen. In diesem Zusammenhang stehen auch Diskussionen über die Modellrolle von Lehrenden in der Lehrer*innenbildung hinsichtlich didaktischer Umsetzung und Haltungen im Fokus. Darüber hinaus werden in der Diskussion von universitären Lehrmaterialien auch Aspekte von *Schule und Unterricht* zum Thema, wie z.B. die Entwicklung von Unterrichtsfächern. Ebenso werden die Akteursgruppen der Lehrkräfte und Schüler*innen als Bezugspunkte hinzugezogen oder über allgemeine Vorstellungen und Herausforderungen von Schule und Unterricht diskutiert. Weitere Diskussionsgegenstände, die unter *Sonstiges* fallen, sind Fragen der Kooperationen hinsichtlich der Lehre, Datenschutz-Aspekte und Metakommentare zum Format Materialwerkstatt.

Die Verteilung der Anzahl der kodierten Segmente (vgl. Tabelle 2) zeigt eine deutliche Schwerpunktsetzung innerhalb der untersuchten Materialwerkstätten. So konzentrieren sich die Diskussionen vor allem auf die didaktische Trias Gegenstand, Ziel und Methodik. Diese Aspekte scheinen für die Lehrenden bei der Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien also besonders relevant zu sein. Neben diesem Kern thematisieren die Lehrenden, angeregt durch das Lehrmaterial, aber auch weitere Aspekte, die im Zusammenhang mit Lehre in der Lehrer*innenbildung stehen. Es scheint, als trüge auch die modellhafte Gliederung der Materialwerkstätten in immanente und exmanente Phasen dazu bei, sowohl spezifische Lehrsettings als auch damit in Verbindung stehende grundsätzliche Verhältnisse zu reflektieren. So werden die *Lehrkontextbedingungen*, der *Lehrgegenstand/-inhalt*, die *Intentionen und Ziele*, die *didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten* sowie die *Aufbereitung von Lehrmaterial* überwiegend auf immanenter Ebene diskutiert. Auch *wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge* sowie die *Lehrendenrolle* sind mehrheitlich in immanenten Phasen Thema, jedoch zeigt sich hier, dass die Diskussion von exmanenter Kritik an Bedeutung gewinnt. Die im Format angelegte Ermutigung zu grundsätzlicher Standpunktkritik scheint für die Lehrenden besonders im Zuge von *allgemeinen Aspekten der Lehrer*innenbildung*, *systemisch-strukturellen Aspekten von Hochschullehre* und der Thematisierung von *Schule und Unterricht* relevant zu werden.

⁶ Vertiefend wird die Kategorie „Wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge“ in Schweitzer & Heinrich (2023) beleuchtet.

Um nicht nur die Diskussionsgegenstände zu beleuchten, sondern Rückschlüsse auf die Reflexion der Lehrenden im Sinne der Herstellung von Bezügen ziehen zu können, wurden auf Grundlage der thematischen Zusammenfassungen der Kategorien (vgl. Online-Supplement) die Zusammenhänge zwischen ihnen in Form einer Concept Map visualisiert (vgl. Abb. 1). In der Concept Map ist skizziert, welche Bezüge die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten zwischen den Diskussionsgegenständen hergestellt haben. Für diesen spezifischen Kontext bildet die Concept Map ein Modell lehrmaterialienfokussierter Reflexion von Lehrenden in der universitären Lehrer*innenbildung ab.

Die Kategorien sind umrandet dargestellt. Deren Größe und Hervorhebung orientiert sich an der Anzahl der kodierten Segmente, bildet also die Relevanzsetzungen der Lehrenden ab. Die Pfeile verweisen auf die Bezüge zwischen den Kategorien. Dabei sind die Beschriftungen immer von der „Startkategorie“ ausgehend zu verstehen.

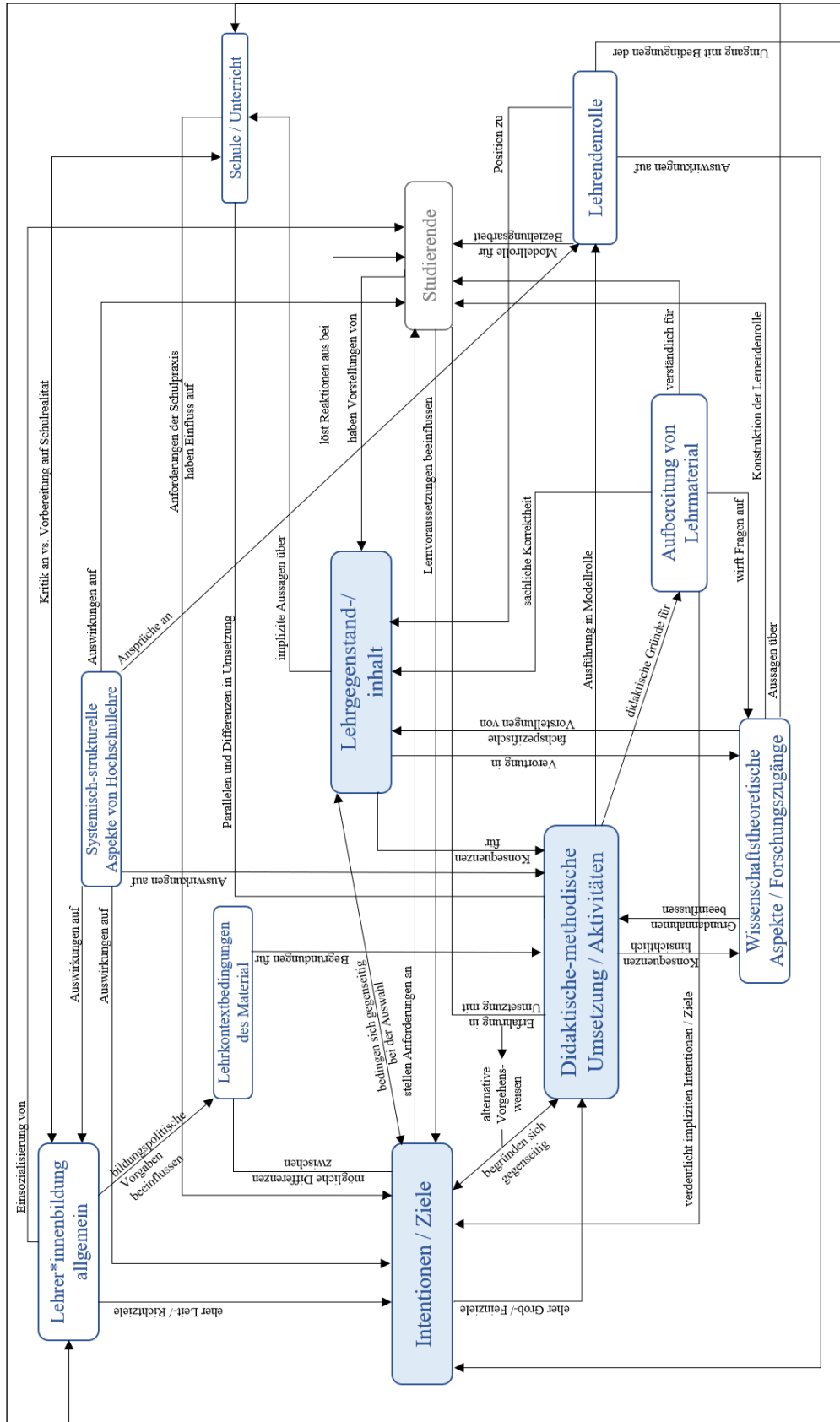


Abbildung 1: Concept Map der von den Lehrenden hergestellten Bezüge zwischen den Diskussionsgegenständen (eigene Forschung)

Im Folgenden werden ausgewählte zentrale Befunde im Sinne allgemeiner Beobachtungen beschrieben und exemplarisch verdeutlicht. Die Concept Map veranschaulicht, dass die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten vielfältige Bezüge zwischen den Diskussionsgegenständen herstellen. Dabei fällt auf, dass auch hier die didaktische Trias Gegenstand, Ziel und Methodik die meisten Bezugspunkte aufweist. Die Lehrenden reflektieren also vor allem die Zusammenhänge zu diesen drei Kategorien, beispielsweise, dass man als Wissenschaftler*in in der *Lehrendenrolle* eine Position zum *Lehrgegenstand/-inhalt* innehat oder es möglicherweise Differenzen zwischen den *Lehrkontextbedingungen des Materials* (in diesem Fall den Modulbeschreibungen) und den eigens verfolgten *Intentionen und Zielen* gibt. Ebenso reflektieren sie z.B., dass es im Sinne der *didaktisch-methodischen Umsetzung* didaktische Gründe für die *Aufbereitung von Lehrmaterial* gibt und dass sich dort gleichzeitig auch implizite *Intentionen und Ziele* materialisieren können. Die Bezüge zu *Schule und Unterricht* verweisen z.B. darauf, dass die Anforderungen der Schulpraxis Einfluss auf die *Intentionen und Ziele* der Lehrenden für die Lehre haben. Zudem reflektieren sie, welche impliziten Aussagen sich im *Lehrgegenstand/-inhalt* über *Schule und Unterricht* verbergen oder inwiefern Parallelen und Differenzen zwischen der *didaktisch-methodischen Umsetzung* von universitärer Lehre und *Schulunterricht* existieren.

In den thematischen Zusammenfassungen der Kategorien (vgl. Online-Supplement) wurde deutlich, dass die Lehrenden über die gebildeten Kategorien der Diskussionsgegenstände hinaus einen weiteren wichtigen Bezugspunkt wählen: die *Studierenden*. Daher wurden diese in der Concept Map als weitere Bezugsgröße hinzugefügt und etwas farblich abgesetzt hinterlegt. Sie werden von den Lehrenden in den Materialwerkstätten immer wieder als Referenzpunkte gesetzt. So nehmen die Diskutierenden bei ihren Ausführungen Bezug auf die Studierenden als die Adressat*innen der Lehre. Dabei werden z.B. die Vorstellungen von Studierenden über den *Lehrgegenstand/-inhalt* als Ausgangspunkt für *didaktisch-methodische Überlegungen* hinsichtlich der Umsetzung genommen oder es werden die angedachten *Intentionen und Ziele* hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Studierenden reflektiert. Darüber hinaus werden die Studierenden z.B. auch bei *wissenschaftstheoretischen Aspekten* zum Bezugspunkt, wenn die Lehrenden reflektieren, welche Lernendenrolle sie eigentlich konstruieren. Im nachfolgenden Kapitel werden die dargelegten Ergebnisse unter einer reflexionstheoretischen Perspektive diskutiert.

5 Diskussion der Ergebnisse: Die Reflexion von Lehrmaterialien als Anlass für einen kritischen Blick auf lehrbezogenes universitäres Handeln

Die inhaltliche Analyse der Materialwerkstatt-Protokolle liefert Erkenntnisse darüber, welche Diskussionsgegenstände Lehrende in der universitären Lehrer*innenbildung in der Auseinandersetzung mit Lehrmaterial als relevant setzen. Den Schwerpunkt der Diskussionen bilden klassische Elemente der didaktischen Analyse. So liegt der Fokus auf der didaktischen Trias Gegenstand, Ziel und Methodik, was unter Rückgriff auf didaktische Grundbegriffe und Planungsmodelle nicht verwunderlich ist, da sie die „Strukturelemente der Unterrichtsplanung“ (Hinz et al., 2016, S. 31) darstellen und sich zumindest der Lehrgegenstand und die Methodik explizit im Lehrmaterial materialisieren. Den Ausgangspunkt für die Diskussion von Lehre in konkretem Lehrmaterial zu wählen, ist also besonders dafür geeignet, die Reflexion des Zusammenspiels von Gegenstand, Ziel und Methodik anzuregen. Darüber hinaus schafft die Diskussion von Lehrmaterialien aber auch noch weitere Anknüpfungspunkte für die Lehrenden. Speziell für die Lehrer*innenbildung mag sein, dass als Bezugssystem bei der Diskussion von *universitärer* Lehre (Tertiärbereich) auch Schule und Unterricht, also der Primar- und Sekundarbereich des Bildungssystems, herangezogen werden. Was allerdings bei

den untersuchten Materialwerkstätten eher weniger zum Diskussionsgegenstand wird, sind allgemeine pädagogisch-psychologische bzw. fachübergreifende Aspekte von Hochschullehre, wie z.B. lernpsychologische Befunde. Dies kann auch mit den jeweiligen Konstellationen innerhalb der Lehrendengruppe zusammenhängen. Was aber deutlich wird, ist, dass sich das Format Materialwerkstatt (je nach Gruppenzusammensetzung) von anderen hochschuldidaktischen Kursen und Workshops unterscheiden kann, da letztere oftmals insbesondere eine fachübergreifende Perspektive einnehmen. So wird „die“ Hochschuldidaktik häufig „als Service-Einrichtung zur Schulung von Dozierenden wahrgenommen“ (Elsholz, 2019, S. 19) und wurde in den letzten Jahrzehnten „meist verkürzt als Hochschulmethodik verstanden und umgesetzt“ (Elsholz, 2019, S. 9). Materialwerkstätten eröffnen dagegen Raum für eher fachbezogene Reflexionen (vgl. Rhein, 2010), die neben hochschuldidaktischen Überlegungen zu dem „Wie“ auch Aspekte von Wissenschaftsdidaktik zu dem „Was“ und „Warum“ (vgl. Huber, 1970, S. 48f.) einbeziehen. Das Potenzial in ebendiesem hochschuldidaktischen Format liegt für die Lehrenden einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung insbesondere darin, das „Was“, „Wie“ und „Warum“ der eigenen Lehrpraxis zu durchdringen, und dieses dank der interdisziplinären Zusammensetzung mit dem Lehren anderer Disziplinen der Lehrer*innenbildung in Beziehung zu setzen. Dies schließt an die Anforderungen an professionelles Lehrhandeln an (vgl. Kap. 2.2), da so die Begründungen für das eigene Lehrhandeln ausdifferenziert und geschärft werden können.

Die Concept Map zeigt, dass in den Materialwerkstatt-Sitzungen Bezüge kommunikativ hergestellt werden. Diese Form der dialogischen Reflexion bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen. So findet neben *Theoriereflexion* (z.B. *Lehrgegenstand/-inhalt*) auch *Strukturreflexion* (z.B. *Lehrer*innenbildung allgemein*) statt. Das spezifische Format der Materialwerkstätten, in denen exmanente Kritikphasen mitgedacht sind, scheint die Strukturreflexion zu unterstützen (vgl. die Kategorien mit höherem Anteil an exmanenter Diskussion in Tab. 2), sodass sowohl spezifische Lehrsettings als auch damit in Verbindung stehende grundsätzliche Verhältnisse reflektiert werden. In Ansätzen werden auch *Selbstreflexionen* in den Sitzungen verbalisiert (z.B. *Lehrendenrolle*), welche in der dialogischen Form der Diskussionen jedoch keinen Schwerpunkt darstellen. Um die Verbalisierung von Selbstreflexionen zu fördern, könnten in der Moderation gezieltere Reflexionsimpulse in diese Richtung gesetzt werden (z.B. „Hat das Konsequenzen für Ihre zukünftige Lehre?“; vgl. Schweitzer, i.Dr.). Nach Dannenbeck (2012) ist die Verbindung der drei Reflexionsebenen für eine kritische Perspektive *auf* das Handeln in pädagogischen Institutionen notwendig (vgl. Häcker, 2017, S. 39). Darüber hinaus machen die thematischen Zusammenfassungen der Kategorien (vgl. Online-Supplement) deutlich, dass sich auch regelmäßige meta-reflexive Momente (Cramer, 2020) in den Materialdiskussionen einstellen (z.B. Erkenntnisse *über* Ziele von Lehre wie, dass das Ziel einer Umfrage in der Forschung die Erkenntnisgewinnung ist, das Ziel einer Umfrage in der Lehre aber im Auslösen von Irritationen bestehen kann).

Über die *verbalisierten* Selbstreflexionen hinaus kann anhand dieser Studie allerdings keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern sich ein Selbstbezug bei den Teilnehmenden vollzieht oder welchen Einfluss das Diskutieren der Lehrmaterialien auf die Bewusstwerdung der eigenen Überzeugungen hat. Dass auch die *Lehrendenrolle* zum Diskussionsgegenstand wird, legt zumindest nahe, dass eine Selbsttransformation erfolgen kann. Inwiefern das Ziel der Reflexion im Sinne von Erkenntnisbildung, Transformation von Wissen und Erfahrung etc. (vgl. Kap. 2.2) auf individueller Ebene bei den Teilnehmenden erreicht wird, muss an dieser Stelle offen bleiben. Denn es ist eine „Bedeutungszuweisung durch das Subjekt [notwendig], um tatsächlich Reflexion in Gang zu setzen. Insofern steht Reflektieren unter einem Möglichkeitsvorbehalt, sein Vollzug bleibt letztlich optional“ (Häcker, 2019, S. 90). Um dem nachzugehen, könnten weitere

Daten, die im Rahmen der Beforschung von Materialwerkstätten gesammelt wurden, näher untersucht werden.⁷ Zur Illustration kann folgende Aussage einer*ines Lehrenden dienen, in der sie*er im Nachgang einer Materialwerkstatt-Sitzung zumindest auf einer manifesten Ebene artikuliert, dass sie*ihn die Materialwerkstatt-Sitzung zur Selbstreflexion angeregt habe:

„Die Materialwerkstatt hat zum einen dazu beigetragen, auf Basis der Diskussionen eigene Haltungen/Überzeugungen/Denkweisen zu überdenken beziehungsweise zu hinterfragen. Für mich war sie aber auch und vor allem Ausgangspunkt, diskutierte Aspekte auf meine eigene Arbeit zu übertragen. So plane ich auch die Übernahme eines erziehungswissenschaftlichen Modells [...].“

Hier wären Untersuchungen auf latenter Ebene anschlussfähig, um der Frage nachzugehen, was die verschriftlichte Form der Gedanken der Teilnehmenden über Reflexionsprozesse im Nachgang einer Materialwerkstatt aussagt.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse lassen sich auch unter dem Blickwinkel der „unhintergehbaren Normativität“ (Häcker, 2019, S. 88; H.i.O.) von Reflexion diskutieren, die sich in der Wahl der Bezüge ausdrückt. Insbesondere „da ich nur auf das Bezug nehmen kann, was ich weiß oder kenne“ (Häcker, 2019, S. 89), ist der interdisziplinäre Charakter der Materialwerkstätten für das Reflektieren der Multiparadigmatik der Lehrer*innenbildung (vgl. Kap. 2.1) besonders wichtig. Betrachtet man nicht primär die inhaltlichen Bezüge, sondern die Referenzsysteme, zeigen die thematischen Zusammenfassungen (vgl. Online-Supplement), dass sich die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten eher selten explizit auf ein wissenschaftlich-didaktisches Referenzsystem beziehen, sondern eher ein subjektives Referenzsystem heranziehen. Die normative Anforderung, die an Lehramtsstudierende gestellt wird, bei ihren Reflexionen explizite Bezugnahmen auf didaktische Theorien herzustellen, lösen die Lehrenden selbst häufig in der kommunikativen Situation der Materialwerkstatt nicht ein. Dies kann Lehrende für die Herausforderungen sensibilisieren, die mit der an die Studierenden gestellten Anforderung einhergehen. Die vorliegende Untersuchung der Diskussionen in Materialwerkstätten verweist darauf, dass bestimmte kommunikative Lehr-Lern-Settings wohl eher das Potenzial haben, „die Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung [zu fördern]. Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist dann ‚nicht dem wissenschaftlichen Wissen, sondern dem wissenschaftlichen Denken verpflichtet‘ (Herzog 2007, S. 314)“ (Neuweg, 2022, S. 224f.; H.i.O.). Dass die universitären Lehrenden wenig explizite Bezüge zu (hochschul-)didaktischen Theorien herstellen, ist insofern nicht verwunderlich, als dass es keine (verpflichtende) didaktische Ausbildung für Hochschullehrende der Lehrer*innenbildung gibt. Die Lehrenden verfügen also nicht zwangsläufig über hochschuldidaktisches (explizites) Ausbildungswissen, sondern greifen auf Erfahrungen zurück bzw. müssen dies tun. Sie verbalisieren zwar explizites (wissenschaftliches) Wissen über Schulunterricht, transferieren es aber kaum auf Hochschuldidaktik. Das Wissen über Hochschullehre scheint eher implizit zu sein. Durch das Theoretisieren und die Konfrontation mit anderen Perspektiven in den Materialwerkstatt-Sitzungen kann ggf. ein Grundstein dafür gelegt werden, dass sich Lehrende der Lehrer*innenbildung – wie oft kritisiert (vgl. Rueß & Wessels, 2020, S. 854f.) – in ihrer Lehre nicht nur an den eigenen hochschulischen Erfahrungen orientieren. Die in diesem Artikel dargelegten Erkenntnisse zeigen die Potenziale auf, die die Diskussion von Lehrmaterial für die Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung bietet. Wie die thematischen Zusammenfassun-

⁷ Neben dem hier im Beitrag zugrunde liegenden empirischen Zugang zu Materialwerkstätten mittels teilnehmender Beobachtung am Standort Bielefeld wurden auch Materialwerkstätten an anderen Hochschulstandorten durchgeführt und die Teilnehmenden ca. zwei Wochen nach der Sitzung online befragt. Dabei wurden sie u.a. im Rahmen einer offenen Frage aufgefordert, möglichst ausführlich zu beschreiben, „welche Gedanken Ihnen als Lehrperson im Nachgang der Materialwerkstatt durch den Kopf gingen/gehen“.

gen der Kategorien (vgl. Online-Supplement) und die Concept Map verdeutlichen, schaffen Materialwerkstätten den Raum, auch die spezifischen (didaktischen) Besonderheiten von universitärer Lehrer*innenbildung zu reflektieren. Neben den vielfältigen Beratungs- und Fortbildungsangeboten im Bereich Hochschuldidaktik der zentralen Serviceeinrichtungen der Universitäten bedarf es daher auch spezieller hochschuldidaktischer Angebote für die Lehrenden der Lehrer*innenbildung. So kann ein multiparadigmatischer Blick auf Lehre in der Lehrer*innenbildung eröffnet werden und Lehrende können sich hinsichtlich der spezifischen Besonderheiten von Lehrer*innenbildung professionalisieren. Wie dies auf Umsetzungsebene durch die Moderation von Materialwerkstätten gefördert werden kann, wird unter Rückgriff auf die im vorliegenden Beitrag dargestellten Erkenntnisse in Schweitzer (i.Dr.) beleuchtet.

Weitere Grundlagenforschung über die Reflexion von Lehrenden über Lehre könnte sich auf die interaktiven Strukturen des Reflektierens (Führer, 2020) richten, die anhand vorliegender Transkripte von Materialwerkstätten an anderen Hochschulstandorten untersucht werden könnten. Unter einer stärkeren anwendungsorientierten Perspektive wäre z.B. aufschlussreich, was sich nach den Materialbesprechungen bei den Materialgeber*innen (z.B. hinsichtlich ihrer Lehrvorstellungen) subjektiv transformiert und inwieweit sie die Studierenden an den Reflexionen ihrer Überzeugungen (vgl. Rueß & Wessels, 2020, S. 855) bzw. ihrer Lehrmaterialien teilhaben lassen.

Literatur und Internetquellen

- Alvesson, M. (2003). Methodology for Close Up Studies – Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, 46 (2), 167–193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Artmann, M. (2019). „Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.“ Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3), Art. 4. <https://doi.org/10.17169/FQS-20.3.3129>
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Cramer, C. (2020). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 204–214). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-024>
- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55–67). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_5
- Elsholz, U. (2019). Hochschulbildung zwischen Fachwissenschaft, Praxisbezug und Persönlichkeitsentwicklung. Folgerungen für die Hochschuldidaktik. In T. Jenert, G. Reinmann, & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 7–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_2
- Fahr, U. & Zacherl, R. (2019). Hochschullehre und Reflexion – Ein multimodales Lehr-Lern-Konzept am Beispiel eines Hochschuldidaktik-Kurses. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 281–303). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_15
- Felbrich, A., Müller, C. & Blömeke, S. (2008). Lehrerausbildnerinnen und Lehrerausbildner der ersten und zweiten Phase. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen,*

- Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 363–389). Waxmann.
- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9., völlig überarb. Neuaufl.). Rowohlt.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29959-0>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen—Zugänge—Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden*. Dt. Studien Verlag.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Herzmann, P. & Proske, M. (2020). Lehrpraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 655–660). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hb1b2020-078>
- Hinz, R., Radhoff, M. & Wieckert, S. (2016). Grundbegriffe der Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 25–49). Waxmann.
- Huber, L. (1970). Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In H. von Hentig, L. Huber & P. Müller (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik. Referate und Berichte von einer Tagung des Zentrums für interdisziplinäre Forschung an der Universität Bielefeld am 11. und 12. April 1969* (S. 41–82). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Journal für LehrerInnenbildung (2021). *Mythos Reflexion*, 21 (1). <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Kollmer, I., König, H., Wenzl, T. & Wernet, A. (2021). Zur Heterogenität des Lehramtsstudiums in Deutschland: Interaktionsanalysen universitärer Lehrkulturen (21. Jahrhundert). In R. Casale, J. Windheuser & M. Ferrari (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 225–243). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5877-17>
- Kruse-Weber, S. & Hadji, N. (2020). Reflective Practice in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre: Teaching in Higher Education* (S. 109–137). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_6
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarb. Aufl.). Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: Von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 20 (3), Art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- Leonhard, T. (2022). Reflexionsregime in Schule und Lehrerbildung Zwischen guter Absicht und transintentionalen Folgen. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 77–93). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-05>
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- Neuweg, G.H. (2021). Reflexivität. Über Wesen, Sinn und Grenzen eines lehrerbildungsdidaktischen Leitbildes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Neuweg, G.H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Rhein, R. (2010). Lehrkompetenz und wissenschaftsbezogene Reflexion. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (3), 29–56. <https://doi.org/10.3217/zfhe-5-03/03>
- Rueß, J. & Wessels, I. (2020). Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 851–856). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-105>
- Scheunpflug, A. & Welser, S. (2018). Lehramtsbezogene Lehrkonzepte in der Erziehungswissenschaft – eine empirische Annäherung im Rahmen dokumentarischer Praxisforschung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 131–150). Klinkhardt.
- Scheunpflug, A., Welser, S. & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-033>
- Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2011). Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung. *Die Hochschule*, 20 (2), 25–40.
- Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-104>
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre*, 7, 58–68. <https://doi.org/10.3278/HSL2107W>
- Schweitzer, J. (2022). Zwischen Forschung und Organisation. Zur Reflexion von Subjektivität und rollenbedingter Involviertheit in der (ethnografischen) Hochschulforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23 (3), Art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-23.3.3929>
- Schweitzer, J. (2023). Zwischen Ethnografie und praxisorientierter Entwicklungsarbeit. Perspektiven auf die rollenbedingte Involviertheit und Subjektivität in einem Forschungsprojekt der Hochschulforschung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innen-Bildung*, 5 (1), 162–174. <https://doi.org/10.11576/pflb-6592>

- Schweitzer, J. (i. Dr.). Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion. Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (4). <https://doi.org/10.11576/dimawe-6367>
- Schweitzer, J. & Heinrich, M. (2023). Kohärenzprobleme einer Wissenschaftsdidaktik der Lehrer*innenbildung angesichts von Multiparadigmatik und professionsbezogenen Ausbildungsansprüchen. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik II: Einzelne Disziplinen* (S. 335–358). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839462959-015>
- Schweitzer, J., Heinrich, M. & Streblov, L. (2019). Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 1–29. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1538>
- Stamann, C., Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 16. <http://doi.org/10.17169/fqs-17.3.2581>
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausgebildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 366–379. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.2015.9559>
- te Poel, K. & Heinrich, M. (2020) (Hrsg.). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2). <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/issue/view/270>
- Zeichner, K. (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>

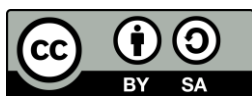
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schweitzer, J. (2023). Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien? Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 400–418. <https://doi.org/10.11576/hlz-6239>

Eingereicht: 24.01.2023 / Angenommen: 26.07.2023 / Online verfügbar: 19.10.2023

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: What Do University Teachers Reflect on when Discussing University Teaching Material? A Content Analysis of Discussions in the Format ‘Materialwerkstatt’

Abstract: Based on the demand for a reflection-oriented teacher education, this article focuses on the reflection of university teachers on teaching. It presents the results of an ethnographic research of so-called ‘Materialwerkstätten’ in which teachers discuss university teaching materials. The content analysis of the discussions opens up a system of eleven main categories, which are considered in the article with recourse to the specific discussion format. It turns out that the teachers discuss the didactic triad of learning object, goal and methods in particular, focusing more on subject-related reflections than

on cross-disciplinary aspects of higher education teaching. On the basis of a concept map, the article also outlines which references the teachers in the 'Materialwerkstätten' make between the categories. The concluding consideration classifies the results with regard to reflection processes of teacher educators and potentials of the format 'Materialwerkstatt'. The communicatively established references suggest that theory-, structure- and self-reflections can be stimulated in 'Materialwerkstätten', whereby teachers rather refer to their experiences and their subjective reference system. Finally, the article shows practical starting points as well as further research perspectives.

Keywords: Reflection; reflexivity; teacher educators; teaching material; teacher education