

Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien?

Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt

Online-Supplement: Thematische Zusammenfassungen der Kategorien

Julia Schweitzer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung), Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zitationshinweis:

Schweitzer, J. (2023). Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien? Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt. [Online-Supplement: Thematische Zusammenfassungen der Kategorien]. *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



Dieses Werk 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>

Thematische Zusammenfassungen der Kategorien

Leitende Fragestellung für die Kategorienentwicklung:

Was wird in der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien im Format Materialwerkstatt zum Diskussionsgegenstand gemacht?

Übersicht über das Kategoriensystem der induktiv gebildeten Diskussionsgegenstände

Lehrkontextbedingungen des Materials

Lehrgegenstand und -inhalt

Intentionen und Ziele

Didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten

Aufbereitung von Lehrmaterial

Wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge

Lehrer*innenbildung allgemein

Systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre

Lehrendenrolle

Schule und Unterricht

Sonstiges

Kategorie	Zusammenfassung
Lehrkontextbedingungen des Materials	<p>Die Lehrkontextbedingungen werden von den Lehrenden eher berichtend mit Aufzählungscharakter im Sinne einer Verortung eingeführt. Dabei spielen sowohl der Kontext der gesamten Lehrveranstaltung eine Rolle (z.B. Modulzugehörigkeit, Art der Durchführung [Präsenz-/Online; Blockseminar; beteiligte Lehrende], Teilnehmerzahl, Studierendenzusammensetzung) als auch die Verortung innerhalb der Lehrveranstaltung (z.B. Zeitpunkt des Einsatzes im Seminarverlauf). Mit Blick auf die Verortung der Lehrveranstaltung im Studienverlauf wird von den Lehrenden auch auf notwendige Kenntnisse der Studierenden aus vorherigen Veranstaltungen verwiesen. Die konkreten Auswirkungen der Lehrkontextbedingungen (z.B. Einfluss der Gruppengröße auf die didaktische Umsetzung) stehen nur selten im Fokus der Diskussion.</p>
Lehrgegenstand/-inhalt	<p>Die Diskussionen des Lehrgegenstands/-inhalts beziehen sich einerseits auf Fragen der Auswahl dessen für die Lehre, andererseits wird auch der Lehrgegenstand/-inhalt selbst diskutiert.</p> <p>Im Rahmen der Thematisierung des <i>Lehrgegenstands/-inhalts selbst</i> wird dieser von den Materialgeber*innen in der Regel explizit benannt und auch gezeigt (z.B. ein eingesetztes Video oder Beispiele von bearbeiteten Fällen). Häufig erfolgt im Rahmen einer Kurzeinführung eine inhaltliche Erläuterung des Lehrgegenstands/-inhalts (z.B. Darlegung der Kernthesen der in der Lehre behandelten Theorie) und dessen wissenschaftliche Verortung (z.B. Verortung eines gewählten Analyserasters als ideologiekritisch).</p> <p>Neben eher beschreibenden Ausführungen werden die fachlichen Aspekte des Lehrgegenstands/-inhalts auch im Sinne einer „Sachanalyse“ vertieft beleuchtet. Dazu zählt, neben Kommentaren zur sachlich (in)korrekten Darstellung im Material (z.B. synonyme Verwendung der Begrifflichkeiten „Soziale Ungleichheit“ und „Soziale Herkunft“), insbesondere die Diskussion <i>über</i> den Lehrgegenstand an sich, wobei z.B. bestimmte Begriffsdefinitionen gegenübergestellt und mögliche Alternativen diskutiert oder auch verschiedene Positionen zum Lehrgegenstand eingenommen werden (z.B. zur Frage, ob es sich um ein konservatives Verständnis des Lehrgegenstands handelt). Dazu zählt auch die Äußerung von fachlicher Kritik am Lehrgegenstand selbst (nicht an dessen Einsatz). Es wird sowohl ergründet, was den Lehrgegenstand für sich stehend ausmacht, als auch, was auf inhaltlicher Ebene daran deutlich werden soll. Darüber hinaus werden auch weitere inhaltliche Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt. Ebenfalls ist Thema, was der Lehrgegenstand (implizit) über Schule und Unterricht aussagt.</p> <p>Mit einem etwas didaktischeren Blick wird auch angesprochen, welche Grundlagen es für die Auseinandersetzung mit dem Lehrgegenstand/-inhalt braucht (z.B. zunächst Grundlagen der Fachdidaktik, um bildungswissenschaftliche Aspekte darauf übertragen zu können, oder Erfahrung in der Arbeit mit Datensätzen). Außerdem wird diskutiert, welche Vorstellungen bei den Studierenden über den Lehrgegenstand/-inhalt existieren (z.B. Vorstellungen von Studierenden zu gutem Unterricht).</p>

Die Diskutierenden setzen sich zudem damit auseinander, welche Möglichkeiten der Lehrgegenstand/-inhalt bietet und wofür er sich (nicht) eignet (z.B. Lehrgegenstand eignet sich für eine tiefergehende Analyse oder Antinomien als stark deutendes theoretisches Konstrukt sind nicht direkt beobachtbar). Dabei werden auch die Potenziale des Lehrgegenstands/-inhalts für die gemeinsame Betrachtung mit den Studierenden auf einer Metaebene beleuchtet (z.B. am Beispiel digitaler Lehre eigenes Nicht-Wissen/Nicht-Können als Lehrende*r offen thematisieren). Welche (normativen) Implikationen mit bestimmten Setzungen im Lehrmaterial bzw. des Lehrgegenstands/-inhalts einhergehen wird auch zum Thema (z.B. Studienprojekte sollten für „Dritte“ interessant sein oder die Verwendung von unauthentischen Forschungsdaten als Lehrmaterial). Betrachtet wird darüber hinaus, welche Schwierigkeiten der Lehrgegenstand/-inhalt mit sich bringt (z.B. hohe Komplexität durch fachliche, digitalisierungs- sowie inklusionsbezogene Aspekte oder Verengung der Perspektive) und mögliche didaktische Konsequenzen (z.B. Vermittlung von Lehrgegenständen, die stark im Subjekt verankert sind [z.B. Motivationstheorien] oder Versuch der trennscharfen Darstellung von Forschungsmethoden).

Darüber hinaus wird hinsichtlich der Behandlung des Lehrgegenstands/-inhalts in der Lehre besprochen, was die Studierenden bei Aufgaben zum Lehrgegenstand/-inhalt herausgearbeitet haben und was (noch nicht so) deutlich geworden ist (z.B. Hauptwidersprüche von Positionen wurden von den Studierenden nicht erkannt). Die Teilnehmenden der Materialwerkstätten diskutieren außerdem die Reaktionen, die die Studierenden auf den Lehrgegenstand/-inhalt gezeigt haben (z.B. gemischtes Stimmungsbild bei der Positionierung zu einer Aussage über Erziehungsaufgaben; überraschte Reaktionen hinsichtlich der Formulierung des Schulgesetzes) und mutmaßen, woran diese Reaktionen mit Blick auf den Lehrgegenstand/-inhalt liegen könnten (z.B. Abspaltung/Ablehnung). Somit werden bei der Diskussion des Lehrgegenstands/-inhalts mit Blick auf die Studierenden inhaltlich-sachliche Fertigkeiten (kognitiv) sowie eine emotionale Ebene beleuchtet (affektiv).

Wenn die *Auswahl des Lehrgegenstands/-inhalts* diskutiert wird, führen die Lehrenden insbesondere Begründungen für die Auswahl an. Diese lassen sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen verorten. Angeführt werden u.a.

- normative Gründe bzw. Gründe, die die Relevanz des Lehrgegenstands/-inhalts betonen: gesamtgesellschaftliche Relevanz (z.B. Umweltaspekte); Relevanz aus der eigenen Forschung abgeleitet;
- pragmatische Gründe: z.B. notwendige und geeignete Grundlage für die Leistungserbringung (z.B. hinsichtlich der Forschungsmethoden für Studienprojekte);
- fachspezifische Gründe: insbesondere beim Verhältnis der Auswahl fachspezifischer vs. allgemeinpädagogischer Lehrgegenstände sowie hinsichtlich des Kanons (z.B. Behandlung von quantitativen und qualitativen Verfahren);
- didaktische Gründe: z.B. Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion oder Möglichkeiten der Thematisierung des Lehrgegenstands auf einer Metaebene (z.B. individuelle Rückmeldung im Schulsystem vs. im Hochschulsystem);
- motivationale Gründe: sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Lehrenden (z.B. Spaß am Thema);

	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe, die die Fähigkeiten betreffen: sowohl auf Seiten der Studierenden (z.B. Zugänglichkeit des Lehrgegenstands) als auch auf Seiten der Lehrenden (z.B. eigene Sprechfähigkeit zum/Kenntnisse vom Lehrgegenstand); • partizipative Gründe: Berücksichtigung der Studierendeninteressen/-anliegen (z.B. hinsichtlich der Behandlung von bestimmten Forschungsmethoden); • rechtlich-curriculare Gründe: Festschreibung in Modulordnung; • forschungsethische Gründe: insbesondere bei Forschungsdaten als Lehrgegenstand; • faktisch-defizitäre Gründe: es spielt ansonsten in der Lehrer*innenbildung keine Rolle; • berufszielgerichtete Gründe: Bezug zum bzw. Nutzen für den späteren Lehrerberuf (z.B. für das didaktische Handeln). <p>Insbesondere die Auswahl des Lehrgegenstands/-inhalts aufgrund des praktischen Nutzens für das spätere Lehrer*innenhandeln ist in den untersuchten Materialwerkstatt-Sitzungen vielfach Thema. Zudem wird auch des Öfteren ein Bezug zwischen der Auswahl des Lehrgegenstands/-inhalts und den verfolgten Zielen hergestellt (z.B. Lehrgegenstand ist kontraintuitiv und eignet sich daher zum Auslösen von Irritationen hinsichtlich der eigenen Überzeugungen). Neben den Begründungen für die Auswahl werden auch Probleme bei der Auswahl von Lehrgegenständen/-inhalten diskutiert (z.B. das Problem des zu hohen Umfangs an Lehrinhalt oder das Spannungsfeld von Lebensweltbezug [motivationaler Aspekt] und Distanznahme [Zielaspekt]). Darüber hinaus werden auch Diskussionen um die Verwendung von Primär- oder Sekundärliteratur als Lehrgegenstand sowie um die Notwendigkeit von metatheoretischem Wissen von Studierenden und damit verbundene Auswahlaspekte geführt.</p>
Intentionen und Ziele	<p>In den Materialwerkstätten zeigt sich, dass Intentionen und Ziele von bzw. in der Lehre sowohl grundsätzlich benannt werden, als auch, dass Diskussionen <i>über</i> Intentionen und Ziele geführt werden.</p> <p>Bei der Benennung von Intentionen und Zielen werden von den Teilnehmenden verschiedene Blickwinkel eingenommen. So werden manchmal <i>Lehrziele</i> (Intentionen) formuliert, also die Perspektive der Lehrenden eingenommen (z.B. die Intention ist die Zusammenführung von Studierenden verschiedener Studiengänge). Anderswo werden <i>Lernziele</i> artikuliert, also der Blickwinkel auf die Studierenden gerichtet (z.B. die Studierenden können in Kleingruppen mögliche Schwierigkeiten von Schüler*innen bei der Bearbeitung des Lernarrangements antizipieren).</p> <p>Weiterhin zeigt sich in den Materialwerkstatt-Protokollen in <i>struktureller</i> Hinsicht, dass die Diskutierenden Ziele auf verschiedenen Ebenen formulieren. So werden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitziele von Lehrer*innenbildung (z.B. Reflexivität mit Blick auf das eigene Handeln), • Richtziele (z.B. Förderung von digitalen Kompetenzen der Studierenden), • Grobziele von Lehrveranstaltungen bzw. -einheiten (z.B. die Studierenden sollen ihre eigene Einstellung hinsichtlich der Erziehungsaufgabe hinterfragen) sowie • Feinziele einer Lehrphase (z.B. die Studierenden führen einen Chi-Quadrat-Test durch)

benannt. Entsprechend der verschiedenen Ebenen werden z.B. Bezüge zur Lehrer*innenbildung im Allgemeinen oder zum konkreten didaktisch-methodischen Vorgehen hergestellt. In der Regel werden in einer Sitzung nicht alle Ebenen angesprochen, was auch von dem eingebrachten Lehrmaterial abzuhängen scheint (z.B. wird ein konkretes Arbeitsblatt [eher Feinziel] oder eine übergreifende Seminarplanung [eher Grobziel] eingebracht). Dennoch kommt es auch vor, dass z.B. bei der Diskussion eines konkreten Arbeitsblattes auf allgemeine Leitziele eingegangen wird.

Um detaillierte Aussagen in *inhaltlicher* Hinsicht treffen zu können (Welche Ziele werden von den Lehrenden benannt?), bedarf es einer komplexeren Analyse, in der die benannten Ziele z.B. geclustert werden. Im bisher erfolgten ersten Zugang zu den kodierten Segmenten zeichnet sich u.a. ab, dass das Auslösen von Irritationen ein nicht unwichtiges Lehrziel in der Lehrer*innenbildung zu sein scheint. Ebenso wird häufig das generische Ziel der Reflexion und das kritische (bzw. kritisch-forschende) Hinterfragen benannt. Mehrmals wird auch das Ziel der Sensibilisierung der Studierenden für eine bestimmte Thematik formuliert. Mit Blick auf die fachliche Dimension ist auch das Ziel des Verstehens des Faches in seinen Eigenheiten bei mehreren Sitzungen Thema. Insgesamt beziehen sich die benannten Ziele häufig auf das spätere berufliche Handeln als Lehrkraft (z.B. die Studierenden sollen auf das mögliche Spannungsfeld eines kerndidaktischen Problems vorbereitet werden; die Studierenden sollen konkrete Handlungsalternativen auf der Grundlage vorheriger Analysen entwickeln).

Es werden aber auch Ziele formuliert, die sich auf andere (nicht-fachliche) Dimensionen beziehen, z.B. Ziele hinsichtlich des sozialen Miteinanders (z.B. Aufbau einer Lehrenden-Studierenden-Beziehung). Außerdem werden Ziele geäußert, die nicht direkt die beteiligten Akteure im Fokus haben, sondern die Weiterentwicklung des Lehrgegenstands durch die Lehre betreffen (z.B. Übertragung eines analogen didaktischen Konzepts [gestufte Lernhilfe] ins Digitale).

Die Diskussionen in den Materialwerkstätten eröffnen, dass von den Lehramtsstudierenden erwartet wird, dass sie viele verschiedene Perspektiven einnehmen, diese verknüpfen und auf einer Metaebene reflektieren: ihre eigene Lernendenperspektive, die Lehrperspektive und die Lernperspektive von Schüler*innen (z.B. die Studierenden sollen den Umgang mit digitalen Werkzeugen lernen und außerdem müssten sie lernen, wie sie dies den Schüler*innen beibringen können).

Darüber hinaus wird von den Lehrenden im Rahmen der Zieldiskussion des Öfteren das Schlagwort „Professionalisierung“ genannt. Dies wird meist i.S. eines allgemeinen Entwicklungsprozesses verwendet. Die professionstheoretischen Annahmen, die dahinter stehen, werden selten explizit artikuliert.

Auf einer Metaebene werden z.T. auch die Intentionen und Ziele seitens der Materialgeber*innen für die konkrete Materialwerkstatt-Sitzung benannt (z.B. gemeinsam verschiedene Ebenen des Lehrgegenstands innerhalb der Seminarsitzung systematisieren).

Wenn *über* die benannten Intentionen und Ziele diskutiert wird, werden bestimmte Ziele und deren implizite Implikationen u.a. kritisch beleuchtet (z.B. die Entwicklung von konkreten Handlungsalternativen führe nicht automatisch dazu, in Zukunft als Lehrkraft auch tatsächlich anders zu handeln; das Ziel der Nützlichkeit für die Schulpraxis solle nicht die einzige Antwort auf die Motivationsfrage sein; es solle nicht immer das Ziel sein, dass Studierende konkrete Produkte aus der Lehrveranstaltung mitnehmen können, sondern es gehe stattdessen darum, dass sie eine Art und Weise lernen, mit den Dingen umzugehen; welches Ziel steht beim Forschenden Lernen im Vordergrund – die Förderung subjektiver Relevanzsetzungen oder die der Forschungscommunity?).

In den Diskussionen wird außerdem das Spannungsfeld deutlich, mit Blick auf Forschungsmethoden als Lehrgegenstand einerseits das Ziel zu verfolgen, allgemeine Forschungsprinzipien darzulegen und allgemeines Verstehen zu ermöglichen, und andererseits dem Ziel der konkreten Nachnutzbarkeit aufgrund der Verwertungsnotwendigkeit der Seminarinhalte für die Studierenden (im Praxissemester) gerecht zu werden.

Neben der Diskussion der Ziele an sich wird in den Materialwerkstatt-Sitzungen v.a. auf die Kohärenz zwischen den Zielen des Lehrmaterials und dem didaktisch-methodischem Vorgehen eingegangen (z.B. zum Ziel der Sensibilisierung hätte auch die Erarbeitung einer Theoriefolie [nicht mehrerer] gereicht). Es werden auch die Anforderungen an die Studierenden beleuchtet. So werden des Öfteren die Ziele mit den Erwartungen an die Studierenden und deren Lernvoraussetzungen in Verbindung gesetzt (z.B. kann eine solche kritische Haltung im ersten Semester schon so vorausgesetzt werden?). Wichtig erscheint den Lehrenden darüber hinaus, dass der Sinn des didaktischen Vorgehens und der Ziele den Studierenden transparent gemacht wird und sie diesen Sinn erkennen.

Außerdem werden auch Bezüge zu systemisch-strukturellen Aspekten von Hochschullehre hergestellt (z.B. aufgrund der Logik des Sammelns von ECTS-Punkten kann man von Studierenden nicht erwarten, dass in der Lehrveranstaltung ein Funke überspringt).

Darüber hinaus wird zum Thema, wie das Erreichen der Ziele geprüft werden kann (z.B. Sichtbarkeit der Produktebene vs. Prozessebene).

	<p>Auf einer Metaebene werden in den Materialwerkstatt-Sitzungen z.T. auch Erkenntnisse über Ziele von bzw. in Lehre festgehalten, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In Lehrmaterialien zeigen sich unterschiedliche Zieldimensionen und damit verbundene Logiken. Es wird von den Lehrenden artikuliert, dass es schwer sei, einer Logik zu folgen, da sich mit demselben Material so viele verschiedene Ziele verfolgen ließen. • Im Verlauf einer Diskussion in einer Materialwerkstatt-Sitzung werden z.T. implizite Ziele der Verwendung des Lehrmaterials deutlich (z.B. Veränderung von subjektiven Theorien der Studierenden). Als Lehrende*r sei man sich nicht immer der vielen Ziele bewusst, die man implizit verfolge und die in einer methodischen Vorgehensweise stecken. • Es kann eine Differenz der Ziele beim Einsatz von Forschungsmethoden in der Forschung im Vergleich zum Einsatz in der Lehre geben (z.B. Umfrage in Forschung: Erkenntnisgewinnung und Abbildung von Empirie; Umfrage in Lehre: Irritation oder Bekenntnis). • Bestimmte Ziele scheinen für manche Lehramtsfächer wichtiger als für andere (z.B. das kritische Hinterfragen von Unterrichtsmaterial). • Es scheint eine Unterscheidung von Zielen für Studierende der Fachwissenschaften und Lehramtsstudierende zu geben (z.B. hinsichtlich der Forschungsmethodik). • Es gibt möglicherweise Differenzen in den Zielen laut Modulbeschreibung und den eigenen Zielen für die Lehrveranstaltung. Man könne nicht alle Ziele abdecken. <p>Diskutiert wird auch, warum bestimmte Ziele verfolgt werden (z.B. Ziele der Lehrveranstaltung reagieren auf aktuelle Herausforderungen [z.B. Verknüpfung von Digitalisierung und selbstständigem Lernen]).</p>
<p>Didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten</p>	<p>Die Diskussion der didaktisch-methodischen Umsetzung und konkreten Lernaktivitäten innerhalb der Lehre bezieht sich u.a. auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • die konkreten Aufgabenstellungen (z.B. hinsichtlich des Transferanspruches); • die gewählten Arbeitsformen und Methoden, wobei z.B. die Möglichkeiten mit Blick auf die Größe der Seminargruppe oder Unterschiede zwischen Arbeitsformen in Präsenzlehre und digitaler Lehre diskutiert werden (z.B. asynchrone Arbeitsform, damit Videokonferenz-Termine nicht zu lang werden); • spezifische Tools und genutzte Medien (z.B. verschiedene Plattform-Möglichkeiten, um Videos hochzuladen, und deren Vor-/Nachteile).

Dabei wird z.T. von den Materialgeber*innen dargelegt, welchem Grundproblem begegnet werden soll (z.B. Zeitknappheit; zu wenig multiprofessionelle Zusammenarbeit) und wie man darauf didaktisch-methodisch reagiert hat (z.B. kommunikative Unterstützung bei den Austauschrunden; Bildung von multiprofessionellen Tandems). Ferner werden die mit dem Lehrmaterial in Verbindung stehenden konkreten Lernaktivitäten der Studierenden benannt (z.B. Verfassen eines Leser*innenbriefs) und die verwendeten methodischen Zugänge näher ausgeführt (z.B. Arbeit an einem konkreten Fall). Dabei werden von den Materialgeber*innen häufig das konkrete Vorgehen und die Abfolge von mehreren Aktivitäten erläutert (z.B. zunächst gemeinsame Erarbeitung theoretischer/empirischer Inhalte, dann gemeinsame exemplarische Fallbesprechung, dann eigenständige Durchführung in Kleingruppen). Von den anderen Teilnehmenden werden dann häufig Rückfragen zum konkreten Vorgehen gestellt.

Bei der Diskussion des didaktisch-methodischen Vorgehens in den Materialwerkstätten gehen die angeführten Begründungen für ein bestimmtes Vorgehen meist mit den angedachten Intentionen und Zielen einher (z.B. durch Portfolioarbeit wird die Selbstreflexion der Studierenden angestoßen). Es werden aber auch pragmatische Gründe angeführt (z.B. hinsichtlich des zeitlichen Aufwands oder der Anwesenheit von Studierenden). Es kommt insgesamt eher selten vor, dass sich bei Begründungen *explizit* auf didaktische Theorien oder didaktische Prinzipien bezogen wird, sondern diese verbleiben meist implizit oder werden nur angedeutet (z.B. Studierendenorientierung oder Handlungsorientierung). Manchmal wird durch eine teilnehmende Person dann aber auch ein zuvor umschriebenes Vorgehen konkret benannt (z.B. wurde von einer Person ergänzt, dass dieser Ansatz in der Hochschuldidaktik unter dem Namen „Decoding the Disciplines“ bekannt und von Pace beschrieben worden sei).

Darüber hinaus werden in den Materialwerkstatt-Sitzungen unterschiedliche Funktionen der eingesetzten Methoden offengelegt, die wiederum mit den Intentionen und Zielen korrespondieren (z.B.: das Übersichtsplakat kann eine Austauschfunktion, eine Selbstreflexionsfunktion oder eine Orientierungsfunktion einnehmen). Es werden auch Unterschiede zwischen (vermeintlich) ähnlichen Methoden diskutiert (z.B. kollegiale Beratung und Fallbesprechung).

Einen Großteil der Diskussion nimmt das kritische Hinterfragen der didaktisch-methodischen Umsetzung ein. Dies geschieht meist zunächst durch die Materialgeber*innen selbst, die auf ihren geschilderten Erfahrungen mit der Vorgehensweise aufbauen (z.B. hinsichtlich zeitlicher Aspekte oder hinsichtlich der gewünschten Ergebnisse). Sie merken Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der didaktisch-methodischen Umsetzung an (z.B. Zeitknappheit; starke Intervention seitens der*des Lehrenden nötig, da Einführung in die Methode zuvor zu knapp ausgefallen sei) und identifizieren Kritikpunkte (z.B. dass diese Vorgehensweise keine so gute Idee war, da die kreative Arbeit auf das Gegenüber projiziert wurde; zu starke Produkt- statt Prozessorientierung; zu hohe Komplexität). Dafür richten die Lehrenden den Blick auch auf das Verhalten bzw. die Ergebnisse seitens der Studierenden (z.B. quantitativ wenig Beteiligung am Peer-Feedback und qualitativ nicht überzeugend). Gemeinsam in der Gesamtgruppe werden Überlegungen angestellt, woran dies liegen könnte (z.B. Kriterien

für das Peer-Feedback seien nicht klar genug gewesen) und Konsequenzen daraus gezogen (z.B. kleinschrittigere Hilfestellungen geben). Häufig werden mehrere verschiedene Varianten der und Alternativen zur didaktisch-methodischen Umsetzung von den Diskutierenden aufgezeigt und gedankenexperimentell durchgespielt (z.B. statt den Studierenden Infomaterialien zu einem Thema bereit zu stellen, diese Informationen selbst recherchieren lassen, damit Studierende ihren eigenen Interessen nachgehen können; das zweite Studienfach der Studierenden mit in die Aufgabe einbinden, um das fachdidaktisch-spezifische Moment noch stärker herauszustellen). Es folgt meist eine Diskussion über die alternativen Vorgehensweisen (z.B. ob dann eine Zielverschiebung stattfindet). Insgesamt geht es oft darum, wie die Studierenden (durch die didaktische Aufbereitung) beim Lernen noch besser unterstützt werden könnten. Meist haben die Lehrenden in den Diskussionen dabei die Gesamtgruppe der Studierenden im Blick und gehen eher weniger auf individuelle Förderung ein.

Wichtig im Rahmen der didaktisch-methodischen Umsetzung scheint für die Lehrenden auch die Interaktion mit den Studierenden zu sein. Dabei wird bspw. diskutiert, wie der Austausch im Seminar gefördert werden kann, Vertrautheit hergestellt werden kann oder wie Rückmeldungen gestaltet werden können. Besonders betonen die Teilnehmenden der Materialwerkstätten den Einbezug der Studierenden und das Schaffen von Transparenz (z.B. gemeinsames Thematisieren von didaktischen Vorgehensweisen; Offenlegung von Bewertungskriterien).

Auch auf einer Metaebene wird über didaktische Methoden und Aktivitäten gesprochen, z.B.:

- über das Spannungsfeld von Lenkung durch Lehrende (zur Komplexitätsreduktion) und offener Gestaltung (zum Verfolgen eigener Interessen der Studierenden);
- darüber, ob kooperatives Arbeiten unter den Studierenden durch den Druck der Leistungsbewertung erschwert wird (z.B. hinsichtlich des Austauschs von möglichen Forschungsfragen für Studienprojekte), und wie man didaktisch auf dieses Spannungsfeld reagiert (z.B. mögliche Forschungsfragen individuell bei den Studierenden belassen oder seminaröffentlich sammeln);
- über die Herausforderung eines zielgerichteten Einsatzes verschiedenster Methoden im Gegensatz zu einer schlichten Aneinanderreihung;
- darüber, ob die Studierenden die didaktischen Verfahren, die der *Lehrgegenstand* einer Veranstaltung sind, nicht auch selbst in ihrem Lernen im Rahmen der Lehrveranstaltung erfahren sollten (z.B. mit Blick auf Differenzierung);
- darüber, wie man verstärkt Metareflexionen mit Studierenden in die Lehre einbinden und diese gestalten könnte; denn das Typische für die Lehrer*innenbildung sei ja, dass man als Lehrperson immer in einer Modellrolle sei (z.B. hinsichtlich Kooperation oder der Formulierung von Aufgaben).

Aufbereitung von Lehrmaterial	<p>Hinsichtlich der Aufbereitung von Lehrmaterial lassen sich in den Materialwerkstätten zwei Diskussionsstränge finden. Zum einen werden der Inhalt und die Form des vorliegenden Lehrmaterials selbst thematisiert, zum anderen wird die Aufbereitung des vorliegenden Lehrmaterials i.S.v. dessen Darstellung in einem Artikelbeitrag angesprochen.</p> <p>Bei der Diskussion des Inhalts und der Form des Lehrmaterials selbst zeigt sich, dass dies vor allem Thema ist, wenn es sich beim Material um konkretes Lehrmaterial handelt, das auch so in der Lehre eingesetzt wird, wie z.B. ein konkretes Arbeitsblatt oder eine Präsentation im Vergleich zu einem allgemeinen Seminarkonzept.</p> <p>Dabei wird vor allem die Kohärenz des Lehrmaterials in sich in den Blick genommen (z.B.: Passt die Überschrift zum Material?), was sich auch auf den Aufbau des und die Reihenfolge im Lehrmaterial bezieht (z.B. die Reihenfolge von Items in einem Bewertungsbogen oder die Reihenfolge einzelner Stationsschritte zum Finden einer Forschungsfrage). Hier geht es zunächst nicht um grafische Aspekte, sondern um inhaltliche und didaktische Gründe hinsichtlich des Aufbaus. Zudem werden einzelne Formulierungen in den Lehrmaterialien fokussiert (z.B. statt von „der“ Hauptaufgabe von „einer“ Hauptaufgabe sprechen; kohärente Verwendung von Begrifflichkeiten, z.B. mit Blick auf Studienprojekte „Themen“ vs. „Problemstellungen“), was auch die Formulierung von Arbeitsaufträgen beinhaltet (z.B. Konkretisierung, womit sich die Studierenden in Partner*innenarbeit genau auseinandersetzen sollen).</p> <p>Darüber hinaus scheint hinsichtlich der Aufbereitung des Lehrmaterials auch die Verständlichkeit für die Studierenden ein Kriterium zu sein. So werden in den Materialwerkstatt-Sitzungen mehrfach erläuternde Ergänzungen für die Studierenden vorgeschlagen (z.B. was mit verschiedenen „Varianten“ Forschenden Lernens gemeint ist oder ein Beispiel für eine disziplinäre Verortung von Begrifflichkeiten geben).</p> <p>Auch die Übersichtlichkeit und grafische Aspekte werden von den Lehrenden diskutiert. Dabei wird die grafische Darstellung meist auch mit inhaltlichen und weniger mit informationsverarbeitungstheoretischen oder motivationalen Aspekten in Bezug gesetzt (z.B. gestrichelte Linie soll deutlich machen, dass Überlappungen möglich sind; Doppelpfeile machen in Grafik inhaltlich keinen Sinn).</p> <p>Insgesamt zeigt sich in den Diskussionen, dass die Aufbereitung der Lehrmaterialien oft mit inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen einhergeht (z.B. ob sich Aspekte im Lehrmaterial auf bereits zuvor thematisierte Inhalte beziehen oder welche Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung didaktisch sinnvoll ist). Durch die Diskussion der Aufbereitung des Lehrmaterials werden z.T. auch grundsätzliche Fragen aufgeworfen (z.B. hinsichtlich der Bepunktung oder Nutzung anderer Skalen bei einem Bewertungsbogen).</p> <p>Auf einer Metaebene werden u.a. folgende Aspekte hinsichtlich der Aufbereitung von Lehrmaterialien diskutiert:</p>
--------------------------------------	---

- Unterschiede in Aufgabenformulierung für synchrone und asynchrone Settings;
- Abbildungsmöglichkeiten der Zirkularität von Prozessen (in linearen Materialien);
- Zeitunterschiede in der Aufbereitung von Lehrmaterial für E-Learning-Settings;
- auch vermeintlich nicht-funktionale Bestandteile (z.B. ein Bild als Verschönerung) können Funktionen einnehmen bzw. lenken;
- Lehrmaterialien würden in einer perfektionierten Form eingesetzt, sodass ein Perfektionsanspruch an die Denkprozesse der Studierenden vermittelt würde. Den Studierenden würden kaum Umwege im Denkprozess anderer und so der Eigenwert von „in die Sackgasse laufen“ erfahrbar gemacht.

Wenn es um die Aufbereitung des Lehrmaterials i.S. der Darstellung in einem Artikelbeitrag geht, wird u.a. überlegt, wie viel bzw. welches Material genau zur Verfügung gestellt werden sollte (z.B. nur eine Tabelle als Arbeitsblatt oder auch andere Materialien darum herum) und, damit einhergehend, worauf der Fokus des Artikels gelegt werden sollte (z.B. auf den Transfer von bildungswissenschaftlichen Inhalten, auf die Fachdidaktik zum Zweck des Findens einer Fragestellung im Prozess des Forschenden Lernens oder auf die Verbindung der unterschiedlichen Phasen Forschenden Lernens).

Darüber hinaus wird im Rahmen der Diskussion angeführt, was die*der Lesende zum Nachvollzug und für die Nachnutzung des Lehrmaterials bräuchte bzw. was ihr*ihm diese erleichtern würde. Dabei spielt u.a. die Gliederung des Artikelbeitrags eine Rolle (z.B. zunächst eine Abgrenzung zu anderen Methoden vornehmen und dann die situative Adaptivität erläutern; Vorgehen anhand einer Studiengruppe exemplarisch darstellen). Hilfreich scheint auch zu sein,

- den Lehrveranstaltungskontext und die „Vorarbeiten“ in der Lehrveranstaltung deutlich zu machen (was dem Lehrmaterial voraus geht),
- die Zielsetzung des Materials klar zu formulieren,
- das Vorgehen so konkret wie möglich zu beschreiben (z.B.: die Fragen werden von den Studierenden individuell aufgeschrieben und nicht im Plenum gesammelt),
- Begründungen für die Wahl des Lehrgegenstands (z.B. warum ein spezifisches allgemeinpädagogisches Konzept gewählt wurde, um es auf fachdidaktische Aspekte zu übertragen) sowie die Art und Weise des didaktischen Einsatzes anzuführen und
- Beispielbearbeitungen zur Verfügung zu stellen (z.B. eine beispielhaft ausgefüllte Tabelle statt nur einer Blanko-Tabelle).

Diskutiert wird dabei auch, welche Informationen in einem Artikelbeitrag eher weggelassen werden sollten, um nicht zu weit vom Material weg zu führen (z.B. der konkrete Einstieg in die Sitzung, wenn es beim Material lediglich um eine bestimmte Erarbeitungsphase geht und der Einstieg dafür nicht relevant ist).

	<p>Darüber hinaus werden bei der Diskussion der Aufbereitung des Lehrmaterials i.S. der Darstellung in einem Artikelbeitrag auch fachliche Aspekte thematisch: Welcher theoretische Hintergrund würde in dem Artikel benötigt und sollte gewählt werden (z.B. Erläuterung des Verständnisses von Forschendem Lernen)? Dazu zählt auch, die eigene Verortung mit dem Material transparent zu machen (z.B. zwischen „Forschung“ und „Lernen“).</p> <p>Ebenfalls angesprochen wird, welche Schwierigkeiten mit der Verschriftlichung einhergehen (z.B. Ausdifferenzierung der verschiedenen Funktionen des Lehrmaterials).</p>
<p>Wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge</p>	<p>Diskussionen über wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge werden vor allem in Materialwerkstatt-Sitzungen geführt, in denen das Lehrmaterial im Kontext von Forschendem Lernen steht. Aber auch im Zusammenhang mit anderen Lehrmaterialien werden diese Aspekte relevant, wenn auch punktueller.</p> <p>Thematisiert wird u.a. der Charakter von Wissenschaft im Allgemeinen (z.B. es besteht die Tendenz, perfekte Denkkakte darzustellen, Umwege im Denken und das Diskursive würden nicht mehr explizit gemacht oder die Frage nach der Wissenschaft als Kunst mit Bezug auf die biografische Performanz in TED-Talks¹).</p> <p>Darüber hinaus werden vielfach Aspekte fachlich diskutiert, z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die wissenschaftliche Verortung von Lehrgegenständen/-inhalten (z.B. Verortung eines gewählten Analyserasters als ideologiekritisch); • die Übertragung von bildungswissenschaftlichen Theorien auf fachdidaktische Gegenstände; • die Unterscheidung zwischen Ergebnisdarstellung, Ergebnisinterpretation und Diskussion in theoretischen Arbeiten; • fachspezifische Vorstellungen Forschenden Lernens; • unterschiedliche Verständnisse und Verfahren innerhalb einer Methode (z.B. Inhaltsanalyse); • die Beobachtbarkeit von bestimmten theoretischen Konstrukten; • mögliche Kritik statistischer Methoden im Sozialen Raum von Schule. <p>Ebenso werden Bezüge zur Lehre hergestellt. Dabei werden verschiedene Verhältnisse beleuchtet:</p> <p>a) <i>Konsequenzen hinsichtlich des Lehrgegenstands-/inhalts aufgrund wissenschaftstheoretischer Aspekte, z.B.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • fachspezifische Unterschiede in der Darstellung des Gegenstands (theorie- vs. personenbezogen). <p>b) <i>wissenschaftstheoretische Konsequenzen aus bestimmten didaktisch-methodischen Vorgehensweisen, z.B.:</i></p>

¹ TED steht für „Technology, Entertainment, Design“. Bei TED-Talks handelt es sich um eine aus den USA stammende spezifische Form von Kurzvorträgen, die als Videos online zur Verfügung stehen. Weitere Informationen unter: <https://www.ted.com/talks>.

	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Berücksichtigung von Kontextinformationen von Praktikumsschulen innerhalb des Seminaaraustauschs geht es um die Frage, welche Form des Verstehens man durch den Kontext initiiert (Allgemeines vs. Besonderes, um Aspekte besser zu verstehen); • durch den Fokus auf die Vermittlung von Forschungsmethoden im Vorfeld des Praxissemesters wird häufig der Gegenstand der Methode untergeordnet. <p>c) <i>Verhältnis von Forschungsverständnis bzw. -methodik und Didaktik allgemein, z.B.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • eine Forschungsmethode kann in Forschung und Didaktik unterschiedliche Funktionen einnehmen (z.B. Umfrage, s.o.); • Welche Argumentationsgrundlage von thematischen Hinführungen sollte in studentischen Arbeiten zugrunde gelegt werden? (Alltagsbeobachtung reicht nicht); • paradigmenerübergreifende Bewertungskriterien für studentische Arbeiten; • Lehrmaterial baut auf spezifischer Forschungskultur des Faches auf; innerhalb dessen Offenheit gegenüber Forschungsfragen von studentischen Projekten oder spezifischer Zugang gewünscht? (z.B. empirische Frage vs. theoretische Frage); • Woraus werden Fragestellungen für studentische Forschungsprojekte abgeleitet? Aus der Theorie (Forschungsfragen aus dem Fach) oder bisher erlebten Praxisproblemen (subjektive Interessen)? (Diskussion um Schwerpunktsetzung Forschung vs. Lernen); • Unterscheidung zwischen theoretischer Reflexion und theoriegeleiteter Reflexion mit Blick auf die Anforderungen an Reflexionsprüfungen; • Hinterfragen der Erkenntniswege über Wirklichkeit von bestimmten Forschungsmethoden in der Lehre und hochschuldidaktische Möglichkeiten der Thematisierung von Grenzen von Studien. <p>d) <i>Konstruktion von Studierenden-/Lernendenrolle durch bestimmte wissenschaftstheoretische Annahmen, z.B.:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es gibt eine übergreifend geltende Theorie im Fach, sodass sich die Studierenden dieser Autorität des Fachs unterordnen müssen, aber dennoch besteht der Anspruch, diese kritisch zu reflektieren. • Man geht als Lehrende*r davon aus, dass eine bestimmte Theorie ein Stück Welt erkläre, und für wen sie nicht plausibel sei, habe sie nicht verstanden (Verankerung der Weltdeutung im Subjekt?).
Lehrer*innen- bildung allgemein	Neben Diskussionspunkten, die sich auf das konkrete Lehrmaterial oder konkrete Lehrveranstaltungen beziehen, werden in den Materialwerkstatt-Sitzungen auch veranstaltungsübergreifende Aspekte der Lehrer*innenbildung thematisiert, die generische Merkmale und Spezifika von Lehrer*innenbildung betreffen.

Einen Aspekt stellt dabei das Verhältnis zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken dar. In den Materialwerkstätten wird z.B. diskutiert, inwiefern bildungswissenschaftliche Ansätze auf die Fachdidaktiken übertragbar sind, bzw. ob diese übertragen werden sollten, oder ob die vermeintlich bildungswissenschaftliche Hoheit auf Forschungsmethoden weniger fachliche denn studienorganisatorische Gründe hat. Thema ist auch die generelle Organisation der Lehrer*innenbildung in Fächern. Dabei wird z.B. kritisch hinterfragt, was genau „das Fach“ eigentlich ist (die Disziplin, das Unterrichtsfach oder die Didaktik des Unterrichtsfachs?) und es werden damit verbundene Fragen nach der Einsozialisation von Studierenden ins Fach gestellt. Hinsichtlich der Strukturierung der Lehrer*innenbildung werden auch die rechtlichen Vorgaben beleuchtet (z.B. NRW-Orientierungsrahmen Digitalisierung).

Allgemein scheint sich für die universitäre Lehrer*innenbildung auch die Frage nach dem Austausch über Schulerfahrungen mit den Studierenden zu stellen. Hier scheint sich insbesondere in der Begleitung von Praxisphasen ein Dilemma zwischen der Schilderung persönlicher Erfahrungen und dem Bewertungskontext der Lehrveranstaltung abzuzeichnen. Darüber hinaus wird in den Materialwerkstätten problematisiert, dass in Austauschrunden oder bei der Arbeit an pädagogischen Fällen über konkrete Personen (z.B. Mentor*innen) gesprochen wird. Trotz des Versuchs von Anonymisierung ließe sich kaum vermeiden, dass Rückschlüsse auf Schulen oder Personen gezogen werden könnten, da z.B. die Studierenden untereinander ja wüssten, an welcher Praktikumsschule sie jeweils sind. Zum einen könnten solche Kontextinformationen bestimmte allgemeine Bias auslösen (z.B. Gesamtschule vs. Gymnasium), zum anderen könnten sie mit Blick auf die Zweiphasigkeit der Lehrer*innenbildung z.B. im Referendariat bestimmte Vorannahmen über z.B. Studienseminarleitungen provozieren. Allgemein stelle sich beim Austausch über Schul- und Unterrichtserfahrungen die Frage, wann welche Kontextinformationen zu welchem Zweck notwendig sind. Dies geht auch mit der diskutierten Frage einher, in welchem Verhältnis Begleitveranstaltungen von Praxisphasen zum Gesamtcurriculum stehen und welche Ansprüche damit verbunden sind.

Ferner wird in den Materialwerkstätten das didaktische Dilemma angeführt, dass in der universitären Lehrer*innenbildung einerseits grundsätzliche Kritik an der Schulrealität geübt wird, die Studierenden andererseits aber auf eben jene Schulrealität vorbereitet werden müssten. Wenn nur (berechtigte) Kritik in der Lehre geäußert würde, aber den Studierenden nichts Alternatives angeboten würde, bestehe die Gefahr der Orientierungslosigkeit.

Darüber hinaus stelle sich die Frage, auf was man Lehramtsstudierende hinsichtlich von „Handeln“ in der universitären Phase vorbereiten könne. So sei es ein irreführender Begriff, wenn die Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen Handlungsalternativen entwickeln sollten, denn diese hätten keinen prospektiven Anspruch und könnten nicht als Schema für zukünftiges reales Handeln dienen. Es würde den Studierenden etwas versprochen, was nicht zu halten sei. Stattdessen ginge es eigentlich um die Ressource, ihr Handeln begründen zu können. Hinsichtlich der Ansprüche von Studierenden wird ihnen nachgesagt, sie wünschten sich eine Art handwerkliche Ausbildung zum Lehrberuf.

	<p>Eine weitere didaktische Besonderheit der Lehrer*innenbildung bestehe darüber hinaus in der Modellrolle, die Lehrende und die Lehre stets einnehmen. Es stelle sich die Frage nach der Einbindung von Metareflexionen mit den Studierenden.</p> <p>Wenn die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen thematisiert wird, steht dies auch des Öfteren in Verbindung mit Intentionen und Zielen, z.B. dem Anspruch des Hochschulstudiums, dass bei Erklärungen nicht nur implizit, sondern explizit Bezug auf Theorien genommen werden kann. Dies wird auch kritisch hinterfragt: Ist eine solche explizite Bezugnahme später als Lehrkraft und für das konkrete pädagogische Handeln überhaupt notwendig?</p>
<p>Systemisch- strukturelle Aspekte von Hochschullehre</p>	<p>In den Materialwerkstatt-Protokollen zeigt sich, dass auch systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre beleuchtet werden, die nicht lehrer*innenbildungsspezifischer Natur sind.</p> <p>Mit Blick auf das Phänomen der Massen-Universität und der Modularisierung von Bachelor- und Master-Studiengängen wird u.a. kritisiert, dass diese für die Zufälligkeit von Begegnungen zwischen Lehrenden und Studierenden und damit verbundene Herausforderungen für die Beziehungsarbeit (z.B. ob sie sich in einem Benotungskontext trauen können, anderer Meinung zu sein als die*der Lehrende) ursächlich sind. Zudem seien im derzeitigen Universitätssystem individuelle Rückmeldungen an die Studierenden kaum leistbar und das Herstellen von seminarübergreifenden Verbindungen würde erschwert. Durch das notwendige Sammeln von ECTS-Punkten erfolge eine extrinsische Regulation der Motivation. Neben den vielen Pflichtaufgaben bleibe den Studierenden kaum Raum für das Verfolgen individueller Interessen oder außercurricularer Aktivitäten. Diese modularisierte Art des Studiums stehe der Bildung eines autonomen Subjekts entgegen. Insgesamt spiegeln die derzeitigen Strukturen nicht den (Aus-)Bildungsanspruch wider.</p> <p>Darüber hinaus wird mit Blick auf die Leistungsbewertung kritisiert, dass das System die Lehrenden zu einer Notenvergabe zwingt. Diskutiert wird auch, inwiefern die Bepunktung innerhalb des Notenfindungsprozesses zu einer Pseudo-Objektivität beiträgt.</p> <p>Es wird außerdem die Frage gestellt, wie man als Lehrende*r dem Hochschulsystem gegenüberstehe: Wird versucht, die Rahmenbedingungen zu verändern oder aus den gegebenen Bedingungen das Beste rauszuholen?</p>
<p>Lehrendenrolle</p>	<p>Die Lehrendenrolle wird in den Materialwerkstätten in verschiedener Weise angesprochen. So wird mit Bezug auf die Planung von Lehrveranstaltungen z.B. darüber gesprochen, dass hinsichtlich der Funktionen bestimmter didaktisch-methodischer Vorgehensweisen auch die Intention mit Blick auf die eigene Rolle zu klären sei (z.B. Hoffnung der Entlastung).</p>

Zum Teil wird sich auf konkrete (didaktische) Handlungen innerhalb von Lehrveranstaltungen bezogen, die im Zusammenhang mit der Lehrendenrolle stehen. So wird z.B. diskutiert, wie man sich (im Distance Learning) als Lehrende*r in der Lehrveranstaltung einführt (z.B. Thematisierung des Verhältnisses zwischen der eigenen Biografie und dem Lehrgegenstand), oder wie die Lehrendenrolle innerhalb der Lehrveranstaltungsdurchführung charakterisiert wird (z.B. konkrete Theoriebezüge setzen; Schwierigkeiten von Studierenden identifizieren und durch geeignete Methoden unterstützen). Insgesamt könne man in Lehrveranstaltungen auch offen im Umgang mit den eigenen Unsicherheiten sein (z.B. hinsichtlich digitaler Lehre). Hier wird auch über die Modellrolle diskutiert, die man als Lehrende*r in der Lehrer*innenbildung sowohl hinsichtlich der didaktischen Vorgehensweise als auch hinsichtlich von Haltungen einnimmt (z.B. hinsichtlich des Transformationsprozesses der Digitalität). Problematisch könne hier ein zu starkes Nacheifern des Vorbilds und ein damit einhergehender Verlust des Selbst werden. Die Modellrolle stehe im Spannungsfeld von Orientierung stiften und Studierende entmündigen.

Darüber hinaus wird in den Materialwerkstatt-Sitzungen auch über die Autoritätsfrage mit Blick auf den Lehrgegenstand diskutiert. Diese scheint einerseits das Verhältnis der*des Lehrenden zu anderen Wissenschaftler*innen (Wem vertraue ich als Studierende*r?) und andererseits das Verhältnis zwischen der/dem Lehrenden und den Studierenden zu betreffen (seitens der Studierenden Wunsch nach Positionierung von Lehrenden, gleichzeitig solle der Standpunkt der*des Lehrenden aber nicht den Diskurs ersticken). Es stelle sich die Frage, ob Rollen innerhalb einer Lehrveranstaltung reversibel seien (z.B. Rolle als fachliche*r Expert*in vs. Rolle als Berater*in in Fallarbeit [kein Expertisestatus]).

Diese Aspekte stehen in Verbindung mit der in einer Diskussion angesprochenen eigenen Position hinsichtlich Bildungs- und Erziehungsakten in der Lehre. Dahingehend wird auch thematisiert, wie viel Verantwortung man als Lehrende*r für den Lernprozess der Studierenden übernimmt (z.B. Eröffnung von Angeboten und Möglichkeiten), was auch mit der Frage nach der didaktischen Adressierung der Studierenden seitens der Lehrenden zusammenhänge.

Vielfach Thema sind Ansprüche an die Lehrendenrolle (z.B. hinsichtlich individueller Rückmeldungen an Studierende). Diskutiert wird auch, inwiefern es eine Differenz von Ansprüchen in Abhängigkeit von der Gruppengröße einer Lehrveranstaltung gibt (z.B. gewisse Informationen über die Studierenden parat zu haben). In Zusammenhang mit den Ansprüchen stehen auch die Aufgaben, die man in ihrer*seiner Rolle als Lehrende*r einschließt (z.B.: Wird der Aspekt der Beratung als die eigene Aufgabe gesehen?).

Des Weiteren wird im Zusammenhang mit der Lehrendenrolle in den Materialwerkstätten über die Beziehungsarbeit (z.B. Bindungsaufbau [in der Online-Lehre], sodass die Studierenden sich auch trauen zu sagen, was sie bewegt) und Formen der Kommunikation (z.B. Erreichbarkeit) diskutiert.

	<p>Notwendig scheint auch eine Rollenklärung zwischen „Lehrende*r“ und „Forschende*r“ zu sein (z.B. im Hinblick darauf, ob ein*e Lehrende*r etwas didaktisch rechtfertigen könne, was im echten Forschungsprozess nicht der Fall wäre).</p> <p>Auf einer Metaebene wird Tandem-Lehre als Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Lehrendenrolle angeführt.</p>
<p>Schule und Unterricht</p>	<p>Im Zuge der Diskussion von universitären Lehrmaterialien werden auch Aspekte von Schule und Unterricht zum Thema. So werden u.a. Parallelen zwischen Lehre in der universitären Lehrer*innenbildung und Schulunterricht gezogen (z.B. mit Blick auf Digitalisierung) oder überlegt, inwiefern Lehr-/Lernprodukte aus der universitären Lehrveranstaltung für die Nutzung von Lehrkräften in der Schule übertragbar sind (z.B. entwickeltes Analyseraster als Grundlage von Fachgruppenarbeit). Darüber hinaus kommt zur Sprache, was ein bestimmtes Unterrichtsfach ausmacht (z.B. viele außerschulische Akteursinteressen) und welche Entwicklung es genommen hat (z.B. verstärkte Ökonomisierung der Lehrmittelproduktion in dem Unterrichtsfach). Auch die Governance im Schulsystem wird beleuchtet (z.B. Verknüpfung von Kernlehrplan-Erstellung und Schulbuchverlagen).</p> <p>Außerdem werden die Akteursgruppen der Lehrkräfte und Schüler*innen Teil von Diskussionen. So stehen Lehrkräfte z.B. mit Blick auf deren Persönlichkeit (z.B. mit einer stabilen Persönlichkeit müsse man fast nicht erziehen) und der Notwendigkeit eines Passungsverhältnisses hinsichtlich der Lebensrealität von Schüler*innen (z.B. insbesondere mit Blick auf benachteiligte Schüler*innen) im Fokus. Ebenso wird diskutiert, welche Fähigkeiten Lehrkräfte brauchen (z.B. explizite Bezugnahme auf Theorien; digitale Kompetenzen), was mit den Intentionen und Zielen universitärer Lehre einhergeht. Auch Schüler*innen werden Thema, wenn sie z.B. charakterisiert werden (z.B., dass sie eher nicht in der Lage seien, von Bildungsangeboten im aufklärerischen Sinne Gebrauch zu machen).</p> <p>Darüber hinaus äußern die Diskutierenden allgemeine Vorstellungen von Schule und Unterricht (z.B. befreite Schule ohne Erziehungsauftrag), wobei auch über Differenzen zwischen theoretischen wissenschaftlichen Idealen und Schulrealität gesprochen wird.</p> <p>Zudem werden Herausforderungen im Schulsystem und Unterricht erörtert (z.B. Gap zwischen curricularen Anforderungen und heterogenen Lerngruppen; fehlende technische Infrastruktur; hierarchische Struktur mit Blick auf Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung; Reproduktion von sozialer Ungleichheit; Delegation von Verantwortungen).</p>
<p>Sonstiges</p>	<p><i>Kooperationen hinsichtlich der Lehre</i></p> <p>Thema in den Materialwerkstätten ist darüber hinaus, in welchem Zusammenhang unterschiedliche Lehrveranstaltungen zueinander stehen. Dabei wird insbesondere angeführt, welche Lehrveranstaltungen voraus gehen und auf welche Kenntnisse man bei den Studierenden zurückgreifen können müsste, was später im Studienverlauf noch stärker thematisiert</p>

wird oder wie Studierende bestimmte Verfahren in anderen Fächern und Didaktiken kennengelernt haben (z.B. Inhaltsanalyse). Hier wird auch über Möglichkeiten der Kooperation zwischen einzelnen Fachbereichen gesprochen, um den Fächerübergreif zu stärken (z.B. Einbindung von DaZ-Aspekten in der eigenen Lehre). Ebenso wird die Möglichkeit der Kooperation zwischen Lehrenden bei der Betreuung von Abschlussarbeiten (Bildungswissenschaften und Fächer) beleuchtet. Darüber hinaus wird zwischen einzelnen Lehrenden in der Materialwerkstatt-Sitzung konkret die Möglichkeit zu einem weiteren Austausch im Nachgang der Sitzung eröffnet (z.B. zum Format der kollegialen Beratung). Lehrenden-Tandems als Kooperationsform werden als Bereicherung hinsichtlich der Mehrperspektivität (fachlich + didaktisch) beschrieben und als modellhaftes Kooperieren für die Studierenden gesehen.

Datenschutz

Datenschutz in der Lehre wird in den Diskussionen hinsichtlich zweier Lehrsettings besonders relevant: zum einen beim Austausch über Schulerfahrungen (s.o.) und darüber, wie dies im Verhältnis zu den im Rahmen der Praxisphasen von den Studierenden unterschriebenen Verschwiegenheitserklärungen steht. Dabei wird diskutiert, inwiefern eine Anonymisierung überhaupt möglich ist. Vor allem bezogen auf Beratungskontexte scheinen Verschwiegenheit und Vertraulichkeit eine wichtige Komponente zu sein. Zum anderen wird Datenschutz mit Blick auf in der Lehre eingesetzte echte Forschungsdaten relevant (z.B., wenn aus forschungsethischen Gründen und weil trotz Anonymisierung ein Rückbezug auf den Kontext möglich scheint in der Lehre lieber nicht auf selbst erhobene Daten zurückgegriffen wird).

Materialwerkstätten

Auf einer Metaebene werden innerhalb der Sitzungen von den Teilnehmenden auch Kommentare zur Materialwerkstatt selbst abgegeben, sowohl formal (z.B. dazu, in welcher Phase der Sitzung man sich gerade befinde) als auch inhaltlich (z.B. dass man [als Materialgeber*in] gute Tipps bekommen hätte und ein externer Blick auf die Lehrveranstaltung lohnenswert sei).