

DiMawe – Die Materialwerkstatt
Zeitschrift
für Konzepte und Arbeitsmaterialien
für Lehrer*innenbildung und Unterricht

Jahrgang 1 | 2019, Heft 1

**Hrsg. von Martin Heinrich,
Julia Schweitzer & Lilian Streblow**

DiMawe
Die Materialwerkstatt
Jahrgang 1 | Heft 1 | 2019

Herausgeber*innen
Martin Heinrich, Julia Schweitzer, Lilian Streblov

Geschäftsführerin
Sylvia Schütze



© Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Die Online-Version dieser Publikation ist auf der BieJournals-Seite der Universität Bielefeld dauerhaft frei verfügbar (open access).

© 2019. Das Copyright der Texte liegt bei den jeweiligen Verfasser*innen.

ISSN 2629-5598

Inhalt

Martin Heinrich, Julia Schweitzer & Lilian Streblov
Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder:
Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet ...
Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für
Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht V

Zum Nachdenken

Julia Schweitzer, Martin Heinrich & Lilian Streblov
Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium
von Materialentwicklung. Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten 1

Zum Nacherfinden. Materialien für Unterricht und Lehre

Manuela Roth-Vormann & Denise Klenner
Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set 30

Julia Schweitzer
Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen.
Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode 39

Martin Heinrich, Lilian Streblov & Carolin Dempki
Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale
Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung.
Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs
in externen Forschungswerkstätten 46

Manuela Roth-Vormann & Denise Klenner
Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die
Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, was ich bin?“ ... 53

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Hochschuldidaktische Qualitätssicherung und Professionalisierung im Medium von Materialentwicklung

Ein Arbeitsmodell von Materialwerkstätten

Julia Schweitzer^{1,*}, Martin Heinrich² & Lilian Streblov¹

¹ Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

² Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

*Kontakt: Bielefeld School of Education / Bi^{professional}

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Ausgehend von der These mangelnder Qualitätssicherung sowie einer systematisch begründeten Reflexions- und Professionalisierungsnotwendigkeit hochschulischer Lehre wird in diesem Beitrag aufgezeigt, wie diese Desiderata im Medium von Materialentwicklung bearbeitet werden können. Dazu wird aufbauend auf professions- und wissenschaftstheoretischen Grundannahmen ein heuristisches Arbeitsmodell sogenannter „Materialwerkstätten“ entwickelt, welches auch erste Erfahrungen mit dem Format beinhaltet. Das Arbeitsmodell kann ein Rahmenmodell für die Forschungs- und Entwicklungslogik hochschuldidaktischer Projekte und hochschuldidaktischer Professionalisierung darstellen.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Material, Qualitätssicherung, Professionalisierung, Modell



1. Einleitung

Lehrmittel „nehmen [...] im Unterricht eine Schlüsselrolle ein“ (Matthes, 2011, S. 1), da sie sowohl die Inhalte selbst als auch deren Vermittlungsprozesse strukturieren (vgl. Matthes & Schütze, 2016, S. 9). Während Schulbücher mehrdimensional betrachtet werden (vgl. z.B. Fuchs, Kahlert & Sandfuchs, 2010) und die Erforschung von Lehrmitteln im Kontext von Schule eine steigende Tendenz aufweist (vgl. Matthes, 2011; Matthes & Schütze, 2014), wird hochschuldidaktischen Materialien bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Systematische Reflexionen über Materialien der Hochschullehre sowie deren Erforschung sind rar. Dies ist verwunderlich, da sich am Material sowohl Fragen der Inhalte als auch Fragen der Vermittlung konkretisieren und damit die Perspektivierung von Hochschullehre anhand konkreter Materialien das Potenzial birgt, verschiedenen hochschuldidaktischen Grundproblemen zu begegnen. Dazu zählen die mangelnde Qualitätssicherung sowie eine Reflexions- und Professionalisierungsnotwendigkeit hochschulischer Lehre.

Eine Möglichkeit der Bearbeitung dieser Desiderata bieten sogenannte „Materialwerkstätten“, deren Format im Rahmen des Bielefelder „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“-Projekts Bi^{professional}¹ entwickelt wurde. Hier werden in einem interdisziplinären, multiparadigmatisch geprägten Austausch (hochschul-)didaktische Materialien erarbeitet und reflektiert mit dem Ziel, diese Materialien für andere Lehrende nachnutzbar zu machen.² Dieses spezifische Konzept der physischen „Materialwerkstatt“ wird im vorliegenden Artikel näher erläutert. Der Beitrag versteht sich als hochschuldidaktischer Diskurs über die genannten Desiderata und eröffnet aufbauend auf professions- und wissenschaftstheoretischen Grundannahmen ein heuristisches Arbeitsmodell für deren Bearbeitung.

Dazu werden zunächst in Kapitel 2 das Problem der mangelnden Qualitätssicherung sowie die Reflexions- und Professionalisierungsnotwendigkeit hochschulischer Lehre in der Lehrerbildung aufgezeigt, bevor in Kapitel 3 auf aktuelle Forschungsarbeiten eingegangen wird. Anschließend werden die Kontextbedingungen des Modells in einem vierten Kapitel anhand von Arbeitsdefinitionen konkretisiert. In Kapitel 5 werden die mit der Durchführung von Materialwerkstätten verbundenen Ziele zusammengefasst, woran sich die Darstellung der konkreten Ausgestaltung und des Ablaufs einer Materialwerkstatt-Sitzung in Kapitel 6 anschließt. Zu Beginn der Kapitel 4, 5 und 6 wird jeweils das Arbeitsmodell im Sinne eines „Advance Organizer“ angeführt, und es werden diejenigen Aspekte graphisch hervorgehoben, denen sich das betreffende Kapitel widmet. In Kapitel 7 wird das Arbeitsmodell dann um erste Erfahrungen mit dem Konzept ergänzt. Schließlich rundet das Fazit den Beitrag ab, und der Ausblick verweist auf mögliche Forschungsanschlüsse. Zunächst werden nun aber die grundlegenden Desiderata unabhängig vom Modell erläutert.

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

² Im Rahmen von Bi^{professional} wird ein Online-Portal zur Lehrerbildung entwickelt, in dem (hochschul-)didaktische Materialien durch Open Access auf leicht zugänglichem Weg auffindbar sind.

2. Über das Problem mangelnder Qualitätssicherung sowie die Reflexions- und Professionalisierungsnotwendigkeit hochschulischer Lehre

Die konkrete Ausgestaltung universitärer Lehre beeinflusst u.a. die Studienzufriedenheit, den Studienerfolg sowie den Kompetenzzuwachs von Studierenden (vgl. z.B. Bernholt et al., 2018; Braun & Hannover, 2008). Umso erstaunlicher ist es, dass Hochschullehrende³ (in Deutschland) – im Gegensatz zu den meisten anderen pädagogischen Berufen, deren Kerntätigkeit in der Vermittlung liegt – keine mehrjährige didaktische Ausbildung absolvieren (müssen). Inzwischen reagiert die Bildungspolitik darauf, indem sie den Stellenwert hochschulischer Lehre verstärkt proklamiert, was sich bspw. im „Qualitätspakt Lehre“ (vgl. BMBF, 2018b) und in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (vgl. BMBF, 2016) widerspiegelt. Ebenso zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass Lehre auch in Bezug auf Wissenschaftskarrieren bedeutsamer zu werden scheint (vgl. z.B. Salmhofer, 2016). Ein Wandel der „traditionellen Praxis, die Lehre Sache der Einzelnen sein und hinter verschlossenen Türen stattfinden zu lassen“ (Huber, 2014, S. 23), scheint erforderlich. Bislang galt in der Lehre das Prinzip: „Ornithologen müssen nicht fliegen können“ (Trempp, 2009, S. 207). Sich als Lehrender mit didaktischen Theorien auszukennen, erschien nicht erforderlich. Dennoch ist es verwunderlich, dass hochschulische Lehrende, also wissenschaftlich Forschende, „eine ähnliche skeptische Zurückhaltung gegenüber pädagogischen oder didaktischen Theorien und wissenschaftlicher Fundierung wie Lehrpersonen auf vorangehenden Stufen des Bildungssystems [zeigen]“ (Trempp, 2009, S. 208).

Für die hochschulische Lehrerbildung scheint dies in besonderem Maße ein Paradoxon zu sein, da die Lehrenden einen ebensolchen Transfer von didaktischen Theorien auf Unterricht in ihren Lehrveranstaltungen von den Studierenden fordern.⁴ Die Umsetzung der Maxime *teach as you preach* scheint noch ausbaufähig. Allerdings geht es über diesen Anspruch noch hinaus. Denn von den Lehramtsstudierenden wird im Sinne des Leitbilds des *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1983)⁵ der Aufbau reflektierter Handlungsfähigkeit gefordert (vgl. Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019, S. 3f.). Wenn Reflexivität eine solch zentrale Kategorie für schulische Lehrkräfte darstellt, weshalb sollte dies nicht auch für Hochschullehrende gelten? Eine Erweiterung der Maxime auf *teach as you preach and reflect as you exact* erscheint notwendig.

Dabei stellt sich allerdings die Herausforderung, dass die konkrete Gestaltung von Lehre für Hochschullehrende vielfach ein neues Sujet der Reflexion darstellt. Hier geht es darum, von den Fragen der (hochschul-)didaktischen Vermittlung des Phänomens her zu denken statt von dem fachlichen Gegenstand selbst (vgl. Klafki, 1958). Die eigenen (hochschul-)didaktischen Wissensgrundlagen und Lehrentscheidungen zu explizieren, fällt dabei häufig schwer (vgl. Neuweg, 2017, S. 90). Zudem liegen für die Reflexion von Lehre keine Routinen im Wissenschaftsbetrieb vor, vergleicht man dies bspw. mit redaktionellen Prozessen wissenschaftlicher Zeitschriften. Häcker (2017, S. 40) verweist darauf, dass

„Reflexivität [...] handlungs- und zeitentlasteter Räume sowie Möglichkeiten der Befremdung des eigenen Blicks durch exzentrische ‚Dritte‘ in Form von strukturell verankerten Formaten wie Fallarbeit, Intervision, kollegialer Beratung, Coaching, Supervision usw.

³ Der Begriff „Hochschullehrende“ umfasst im Folgenden alle in der hochschulischen Lehre tätigen Personen, unabhängig von ihrem Status als Professor*in, wissenschaftliche*r Mitarbeiter*in, Lehrkraft für besondere Aufgaben usw.

⁴ Bereits vor knapp 15 Jahren forderte Wildt (2005, S. 186) in Bezug auf die Lehrerbildung, „Lehren und Lernen an der Hochschule explizit didaktisch zu gestalten, um didaktisches Denken und nicht lediglich konkrete Handlungsmuster einzuüben“.

⁵ Eine Diskussion dieses Leitbilds nehmen Leonhard & Abels (2017) vor.

(vgl. hierzu Helsper 2001, 13) [bedarf], innerhalb derer Praktiken und Strukturen auf entsprechenden theoretisch-wissenschaftlichen Folien analysiert werden.“

Konzepte für solche systematischen Angebote zur Reflexion von (eigener) Lehre und Maßnahmen ihrer Implementierung im Wissenschaftsbetrieb der Lehrerbildung fehlen bislang. Ähnlich verhält es sich mit Praktiken der Qualitätssicherung von Lehre, was mit der im Grundgesetz zugesicherten Freiheit der Lehre zu begründen sein mag (vgl. Ebner, Köpf, Muuß-Merholz, Schön, Schön & Weichert, 2015, S. 91). Die Materialwerkstatt stellt ein ebensolches Angebot zur systematischen Reflexion und Qualitätssicherung von Lehre dar (vgl. zu den konkreten Zielen Kapitel 5). Es bedarf eines Diskurses über die Vermittlungsformen, da die unterschiedlichsten Vorstellungen von guter Lehre in der Lehrerbildung existieren.⁶ Im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrerbildung (vgl. Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblow, 2019) geht es nicht darum, *eine* Didaktik der Lehrerbildung zu entwickeln (vgl. Wildt, 2005). Vielmehr stellt sich die Frage, welche verschiedenen didaktischen Ansätze in der Lehre Verwendung finden. Bisher bezogen sich solche Diskussionen insbesondere auf eine Makro-Ebene, wie bspw. auf das Konzept des Forschenden Lernens (vgl. z.B. Fichten & Meyer, 2014). Seit Beginn der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (vgl. BMBF, 2016) werden auf einer Meso-Ebene auch vermehrt konkrete Lehrveranstaltungs-konzepte evaluiert und diskutiert. Die Mikro-Ebene von einzelnen Sitzungen bzw. den darin konkret verwendeten Materialien wird bisher kaum thematisiert. Diese bieten jedoch das Potenzial, hochschuldidaktisches Denken am konkreten Gegenstand zu explizieren und daran im Sinne der Maxime *teach as you preach and reflect as you exact* zu lernen. Bevor die dahinterliegenden theoretischen Annahmen in Kapitel 4 näher erläutert werden, erfolgt zunächst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand.

3. Aktueller Forschungsstand

Im Folgenden werden aktuelle Forschungsarbeiten zusammengetragen, die den Materialeinsatz in der Hochschullehre thematisieren, im Zusammenhang mit der Lehre in der Lehrerbildung stehen sowie sich mit der Professionalisierung von Hochschullehrenden befassen.

In Bezug auf den *Materialeinsatz in der Hochschullehre* existieren nur wenige Studien.⁷ Diese lassen sich im Kontext der Wirksamkeitsforschung verorten. So lassen sich in der Literatur z.B. eine Untersuchung zu den „impacts of insufficient instructional materials and ineffective lesson delivery methods on teaching in biology higher education“ (Edessa, 2017, S. 2) oder eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre (Sailer & Figas, 2015) finden. Im *Neuen Handbuch Hochschullehre* (Berendt, Fleischmann, Schaper, Szczyrba & Wildt, o.J.) wären Beiträge zum Materialeinsatz in den Kapiteln „Planung von Hochschulveranstaltungen“ oder „Medieneinsatz“ zu vermuten. Auch hier steht hochschuldidaktisches Material nur selten im Fokus. Die Beiträge, die im Bezug zu Materialien stehen, sind konzeptioneller und nicht empirischer Art, so z.B. ein Beitrag zu den Anforderungen an ein gelungenes juristisches Lehrbuch (Eickelberg, o.J.) oder eine Diskussion über Poster als Prüfungsleistung in der Lehre (Jordan & Köhler, o.J.). Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Untersuchungen im Kontext von hochschulischem Material auf dem Einsatz von neuen Medien in der Lehre, wie bspw. der Erforschung von neu entwickelten Online-Modulen. Meist stehen dabei jedoch die spezifische mediale Beschaffenheit und somit mediendidaktische Aspekte im Fokus der Diskussion (vgl. z.B. den Thementeil „Digitale Medien in der Hochschullehre“ der Zeitschrift für Pädagogik, 2011). Eine neue Perspektive

⁶ Eine empirische Untersuchung dieser Vorstellungen steht bislang noch aus. Zum Begriff der „Vorstellungen“ siehe z.B. Reusser & Pauli (2014, S. 647f.).

⁷ Dies stellen Niehaus, Stoletzki, Fuchs & Ahlrichs (2011) in einer Metaanalyse auch für den Schulunterricht fest.

auf Materialien in der Hochschullehre erfolgt in den letzten Jahren durch die Open-Educational-Resources-(OER-)Bewegung. Ebner et al. (2015) haben eine Ist-Analyse zu OER vorgelegt, die neben der Institution Schule und der beruflichen (Weiter-)Bildung auch die Hochschule umfasst.

„In der Ist-Analyse wird dabei vor allem Bezug auf Bildungsmaterialien im engeren Sinne, das heißt Arbeitsmittel, wie Lehrbücher, Schulbücher oder Interaktive Aufgaben, genommen – doch wird nicht die Situation von OER in der ganzen Breite (inkl. Software) untersucht“ (Ebner et al., 2015, S. 6f.).

Sie stellen fest, dass an Hochschulen „vor allem Vorlesungs- bzw. Seminarunterlagen bzw. -mitschriften (Skripte), Lehrbücher und wissenschaftliche Texte [eingesetzt werden]“ (Ebner et al., 2015, S. 77). Sowohl für Europa als auch für die USA konstatieren sie zudem, dass die gemeinsame Nutzung und Pflege von Lehrmaterialien an Hochschulen wenig verbreitet sei (vgl. Ebner et al., 2015, S. 77). Außerdem werde die Qualitätssicherung von eingesetzten Materialien kaum thematisiert (vgl. Ebner et al., 2015, S. 91). Die Autor*innen resümieren, dass

„Bildungsmaterialien und Lehre in deutschen Hochschulen einen relativ geringen Stellenwert [haben], wodurch auch die vorhandenen OER-Initiativen und -Angebote im Hochschulbereich keine weiträumige Aufmerksamkeit oder Verbreitung finden“ (Ebner et al., 2015, S. 103).

In Diskussionen zu *Materialien in der Hochschullehre der Lehrerbildung* geht es vornehmlich darum, dass schulisches Material als Gegenstand in Hochschulseminaren genutzt wird, um bspw. Theorie und Praxis zu verbinden (vgl. z.B. Thingholm, 2015).

Der Schwerpunkt bei der Erforschung von *Lehre in der Lehrerbildung* liegt aktuell vornehmlich im Bereich des Forschenden Lernens (vgl. z.B. den Tagungsband von Neuber, Paravicini & Stein, 2018). Außerdem existieren Befragungen, die die Sicht von Lehramtsstudierenden auf Lehrveranstaltungen ins Zentrum stellen (vgl. z.B. Buchholtz & Behrens, 2014). Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entstehen derzeit an vielen Universitäten konkrete Lehrkonzepte für die Lehrerbildung, die jeweils beforscht und evaluiert werden (vgl. BMBF, 2018a). In den prominenten Handbüchern zur Lehrerbildung werden die konkrete Lehre bzw. Fragen der Vermittlung in der Lehrerbildung bisher *nicht* thematisiert (vgl. Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004, sowie Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008). In Bezug auf die *Lehrenden in der Lehrerbildung* existieren erste Studien zum Berufsbild von Lehrerbildner*innen, wobei bspw. die Rollen (vgl. Dengerink, Lunenberg & Kort-hagen, 2015), Interessen (vgl. Mayr, Gutzwiller-Helfenfinger, Krammer & Nieskens, 2015) und Beliefs (vgl. Steinmann, 2015) untersucht wurden. Arbeiten zur Reflexion von Lehrenden über die Lehre in der Lehrerbildung fehlen.

Im Rahmen der Forschung zur *Professionalisierung von Lehrenden* in der Hochschullehre insgesamt wird vornehmlich ein kompetenzorientierter Ansatz verfolgt (vgl. z.B. Egger & Merkt, 2012). Außerdem werden im Speziellen hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote untersucht (vgl. z.B. Bachmann, 2015, sowie Johannes & Seidel, 2012). Zum Teil wird sich Hochschullehrenden auch unter berufsbio-graphischer Perspektive genähert (vgl. z.B. Dinsleder, 2012). Um die dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Annahmen zu klären, werden im Folgenden die Arbeitsdefinitionen vorgestellt.

4. Kontextbedingungen zur Bearbeitung des Qualitätssicherungsproblems und der Professionalisierungsnotwendigkeit: Arbeitsdefinitionen des Konzepts

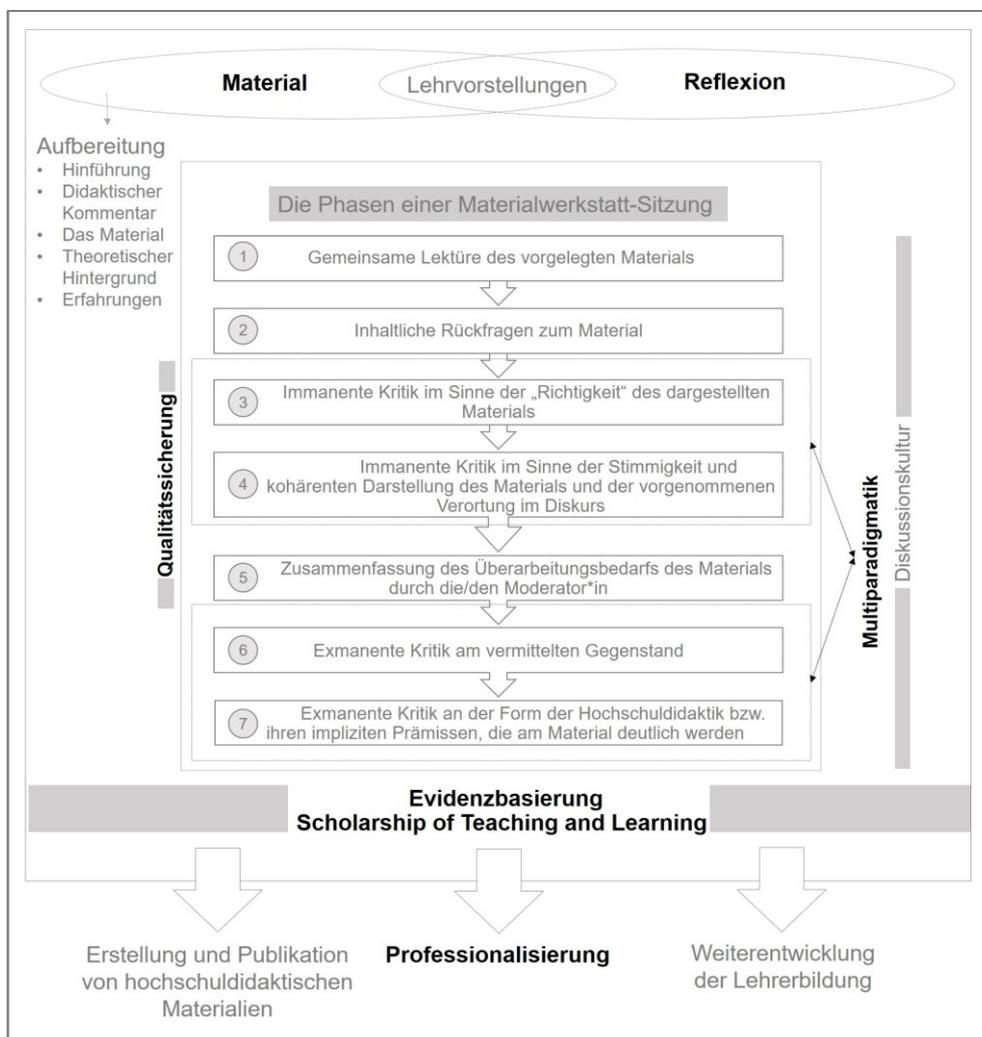


Abbildung 1: Kontextbedingungen im Arbeitsmodell

Wie durch die Darstellung des Forschungsstandes deutlich wurde, handelt es sich bei den Ausführungen dieses Beitrags um eine bisher wenig bearbeitete Perspektive auf universitäre Lehrerbildung und ihre Akteure. Daraus resultiert die Besonderheit der folgenden theoretischen Verortung. So bewegt sich diese zwischen einerseits Ansätzen, die ursprünglich im Hinblick auf schulischen Unterricht gedacht wurden und die nun auf die hochschulische Lehre übertragen werden,⁸ sowie andererseits hochschuldidaktischen Aspekten, die im Allgemeinen und unabhängig von der Spezifik Lehrerbildung diskutiert werden. Zunächst wird geklärt, was unter „Multiparadigmatik“ verstanden wird. Dann erfolgt eine Erläuterung, welche Auffassung von „Material“ und „Qualität“

⁸ Zweifelsohne ist eine Übertragung von schulischen auf hochschulische Aspekte nicht in jeglicher Hinsicht sinnvoll bzw. möglich (bspw. in Bezug auf die Ausgestaltung der Lehrendenrolle). In Bezug auf hochschuldidaktische Fragen stellt Wildt (2005, S. 185) allerdings fest, dass „sich die Praxis von Lehre und Studium mit den gleichen theoretischen und methodischen Instrumentarien betrachten [lässt] wie Schule und Unterricht. In den verschiedensten Varianten greifen didaktische Modelle, die die pädagogische Praxis nach Zielen, Inhalten, Medien, Methoden, Evaluationsformen, Lernvoraussetzungen, materiellen und institutionellen Rahmenbedingungen befragen.“

den Materialwerkstätten zugrunde liegt. Daraufhin wird sich dem Reflexions- sowie dem Professionalisierungsverständnis zugewandt. Abschließend erfolgt eine Verortung der Materialwerkstätten im Kontext des Forschungsansatzes „Scholarship of Teaching and Learning“ (SoTL). Die Abbildung auf der vorhergehenden Seite zeigt das Arbeitsmodell. An dieser Stelle sind die Kontextbedingungen graphisch hervorgehoben, um die folgenden Erläuterungen verorten zu können.

4.1 Multiparadigmatik

Der Tatbestand der Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge zu empirischen Phänomenen wird im Allgemeinen positiv konnotiert. Dies gilt sowohl erkenntnistheoretisch mit Blick auf das Wissen um die perspektivische Beschränktheit aller Erkenntnis als auch angesichts der vielerorts geführten Diskussionen um Interdisziplinarität. Doch auch wenn Interdisziplinarität in der modernen Universität geradezu eine „unhintergehbare Alltagswirklichkeit der Wissenschaft“ (Stichweh, 2017, S. 184) ist, so gerät diese doch angesichts der zellulären Struktur universitärer Lehre selten in den Blick. In einem Universitätsgebäude können so etwa gleichzeitig in vielen Seminarräumen ganz unterschiedliche, sich wechselseitig paradigmatisch ausschließende wissenschaftliche Zugänge zu Phänomenen nebeneinander her in Parallelwelten der Hochschullehre existieren. In gemeinsamen Projekten zur Verbesserung der Hochschullehre treffen diese Welten dann jedoch aufeinander, und es muss kommunikativ vermittelt werden, da unterschiedliche Paradigmen eben auch divergierende Maßstäbe daran anlegen, was als „qualitativ hochwertige Hochschullehre“ gelten soll.

In der Soziologie wurde dieser Tatbestand im Diskurs um eine „multiparadigmatische Wissenschaft“ (vgl. Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009) aufgegriffen und bearbeitet. In der Lehrerbildung dominierten in den letzten Jahren eher noch „Schulstreite“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Helsper, 2007), und erst langsam gelingt es, paradigmatisch divergierende Zugänge fruchtbar in den Diskurs zu bringen (Cramer, Harant, Merk, Drahm & Emmerich, 2019). Am Universitätsstandort Bielefeld erfolgen diese Versuche der Verständigung – oder zumindest der wechselseitigen Wahrnehmung – entlang des Topos der „multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung“ (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019), um trotz aller Verschiedenheit der disziplinären Zugänge die Unterschiedlichkeit der Paradigmen wissenschaftlich produktiv werden zu lassen. Ein Ort zu solcher wechselseitigen Verständigung im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung sind hier die Materialwerkstätten, da in ihnen am hochschuldidaktischen Material die paradigmatischen Differenzen sowohl sichtbar als auch zugleich bearbeitbar werden.

4.2 Material und Qualität

Bereits in der Bezeichnung „Materialwerkstatt“ ist angelegt, wie zentral die Begrifflichkeit für das Konzept ist. Schließlich bilden hochschuldidaktische „Materialien“ den Kern der Werkstätten. Dafür lassen sich in der Literatur (zum schulischen Unterricht) die unterschiedlichsten Ausdrücke finden, die zum Teil synonym verwendet werden. So arbeiten zum Beispiel Matthes & Schütze (2013) simultan mit den Begriffen Materialien, Lehrmaterialien, Bildungsmedien, Bildungsmittel und Lehr-/Lernmittel.

Für den Begriff „Lehrmittel“ nimmt Matthes eine Definition vor. So „dienen [Lehrmittel] der Planung, Initiierung, Strukturierung, Unterstützung und Evaluation unterrichtlicher Informations- und Kommunikationsprozesse. Sie nehmen somit im Unterricht eine Schlüsselrolle ein“ (Matthes, 2011, S. 1). Demnach werden hier Lehrmittel über ihre Funktionalität definiert. Auf dieses Verständnis nehmen auch Fey & Neumann (2013, S. 58f.) Bezug:

„Materialien werden immer dann zu Lehrmaterialien, wenn sie in einen Zusammenhang mit Unterricht gebracht und für diesen funktionalisiert und angepasst werden und damit folglich bestimmte Aufgaben im Unterricht übernehmen. Jeder Gegenstand, jedes Arbeitsblatt, jeder Film, jede Software, jeder Musiktitel usw. kann damit zum Lehrmittel werden – der Verwendungszusammenhang ist ausschlaggebend.“

Eine solche Auffassung liegt auch dem Konzept der Materialwerkstatt zugrunde. So werden die hochschuldidaktischen Materialien über ihre Funktion für die Lehre und *nicht* über ihre mediale Beschaffenheit definiert. Darüber hinaus wird für den Kontext der Materialwerkstatt eine Abgrenzung vom Begriff Lehrmittel vorgenommen. Dabei soll sowohl eine synonyme Verwendung (vgl. Matthes & Schütze, 2013; Fey & Neumann, 2013) als auch eine Verwendung als übergeordnete Kategorie (vgl. Niehaus, Stoletzki, Fuchs & Ahlrichs, 2011, S. 6) vermieden werden. Dahingehend wird sich der Argumentation von Thoma angeschlossen, der den Begriff Lehrmittel „bewusst nicht verwendet, da er semantisch zu sehr auf ein instruktionales Verständnis von Unterricht verweist“ (Thoma, 2016, S. 361). Im Sinne der multiparadigmatischen (hochschuldidaktischen) Zugänge, die in der Materialwerkstatt verhandelt werden, bietet die Bezeichnung „Material“ somit die größtmögliche Offenheit.

Wird im Kontext des Konzepts der Materialwerkstatt von „Qualität“ gesprochen, bezieht sich diese *nicht* auf die Lehrqualität als Gesamtes. Es liegt hier also kein multidimensionales Modell von Lehrqualität zugrunde, wie es bspw. Rindermann (2009) vorlegt. Damit geht einher, dass Kriterien wie Praxisbezug, Autonomie oder Studierendenbezug (vgl. Bernholt et al., 2018, S. 30f.) nicht normativ als Qualitätsstandards gesetzt werden, da dies dem multiparadigmatischen Ansatz entgegenstehen würde. Vielmehr geht es in den Materialwerkstätten um die Qualität des konkreten Materials, insbesondere im Sinne der „Richtigkeit“ des dargestellten Gegenstands. Ein qualitativ hochwertiges Material genügt somit den Ansprüchen und dem Stand der aktuellen Forschung in Bezug auf den Inhalt des Lehrgegenstands. Für die (hochschul-)didaktische Qualität, die mit dem Einsatz des Materials einhergeht, fehlen bislang paradigmübergreifende Kriterien. Insofern kann diese nur stets in den Materialwerkstätten selbst in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand über (hochschul-)didaktische Vermittlung paradigmenspezifisch ausgehandelt werden (vgl. auch Kapitel 6.3).

4.3 Reflexion

Wie Kapitel 6 zeigen wird, nimmt die Reflexion von Lehre und der in ihr eingesetzten Materialien einen zentralen Stellenwert im Konzept der Materialwerkstatt ein. Im Folgenden soll erläutert werden, was Reflexion in diesem Kontext meint. So wird Reflexion im Rahmen der Materialwerkstatt „als Relationierungsaufgabe“ (Häcker, 2017, S. 35) verstanden. Häcker führt diesbezüglich aus:

„*Reflexion* wird dabei im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet, und zwar als *eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d.h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form*. *Reflexivität* bezeichnet entsprechend die habitualisierte bzw. institutionalisierte Form eines solchen Denkens.“ (Häcker, 2017, S. 23; Hervorh. i.O.)

Bei dieser Form der Reflexion geht es also um die „Herstellung von Bezügen und Anwendung von Denkfiguren“ (Häcker, 2017, S. 25). Die Funktion einer solchen Reflexion besteht darin, „Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen, das im Handeln zum Ausdruck kommt, in explizites Wissen zu transformieren, auf wissenschaftliches Theorie- und Forschungswissen zu beziehen“ (Häcker, 2017, S. 22).⁹ Da-

⁹ Nicht eingegangen wird an dieser Stelle auf die zweite zentrale Funktion von Reflexion – die Unterstützung des Gelingens von systematisch unsicherem Handeln (vgl. Häcker, 2017, S. 22) –, da dieser Aspekt innerhalb der Materialwerkstatt nicht explizit bearbeitet wird. Zudem mangelt es noch an theoretischen wie empirischen Auseinandersetzungen darüber, inwiefern nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Hochschullehrende in der Lehrerbildung *systematisch* unsicherem Handeln ausgesetzt sind.

rauf aufbauend hat Häcker (2017, S. 35ff.) mit Bezug auf Wildt (2003) sowie Dewe, Ferchhoff & Radtke (1990) ein Strukturmodell zum reflexiven Lernen in der Lehrerbildung entwickelt. Dieses liegt auch der Materialwerkstatt zugrunde und wird somit vom reflexiven Lernen von Studierenden auf das reflexive Lernen von Hochschullehrenden übertragen.¹⁰

Im Modell unterscheidet Häcker Theorien erster und zweiter Ordnung. *Theorien erster Ordnung* stellen die subjektiven Theorien über das Handeln in der Praxis dar und greifen auf das Kriterium der *Angemessenheit* zurück (vgl. Häcker, 2017, S. 35f.). Im Kontext der Materialwerkstatt handelt es sich bei der Praxis um die Praxis der Lehre in der Lehrerbildung und somit das angemessene hochschuldidaktische Handeln. *Theorien zweiter Ordnung* bezeichnen wissenschaftliche Theorien, die entsprechende Geltungsansprüche erheben und das Kriterium der *Wahrheit* zugrunde legen (vgl. Häcker, 2017, S. 36). In der Materialwerkstatt kann es sich hierbei zum einen um fachwissenschaftliche Theorien des Gegenstandes, der gelehrt werden soll, und zum anderen um (hochschul-)didaktische Theorien handeln. Reflexion findet demnach dann statt, wenn Bezüge zwischen den subjektiven Theorien bzw. dem im Material zum Ausdruck kommenden impliziten Wissen und wissenschaftlichen Theorien hergestellt werden.

Da die multiparadigmatischen Zugänge zur Lehre innerhalb einer Materialwerkstatt eine Besonderheit darstellen, geht es bei der Reflexion nicht nur um die Herstellung von Bezügen zu den im Material (implizit) enthaltenen paradigmatischen Zugängen und somit eine „domänenspezifische Herstellung“ (Häcker, 2017, S. 35), sondern auch um die Bezugnahme auf bzw. Abgrenzung gegenüber paradigmatisch andere(n) Zugänge(n). Diese Spezifik erfordert demnach eine gewisse „Meta-Reflexivität“ (vgl. Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019, sowie Cramer et al., 2019).¹¹

Sofern das Leitbild eines *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1983) auch für Hochschullehrende gelten soll (vgl. Kapitel 2), gilt es, dieses im Rahmen der Materialwerkstatt zu verorten. In seinem Ansatz skizziert Schön drei Modi des Denkens und Handelns, die es Praktiker*innen erlauben, trotz unsicherer Rahmenbedingungen handlungsfähig zu sein. Im Modus des *knowing-in-action* handeln Individuen routiniert. Dieses Handeln wird nicht zwangsläufig von explizierbarem Wissen abgeleitet (vgl. Schön, 1983, S. 51). Sofern das routinierte Handeln durch Unvorhergesehenes irritiert wird, reagiert die/der reflektierende Praktiker*in durch einen Wechsel in den Modus des *reflecting-in-action* (vgl. Schön, 1983, S. 56). Hier konstruiert sie/er Handlungsmöglichkeiten für diesen spezifischen Fall, ohne dabei die Handlung zu unterbrechen. Statt auf wissenschaftliche Theorien wird in diesem reflexiven Dialog eher auf Erfahrungswissen zurückgegriffen (vgl. Schön, 1983, S. 68f. und 129). „Der Modus des ‚reflection-in-action‘ stellt bei Schön das Kernkonzept professionellen Handelns dar, das er als Gegenmodell einer ‚technical rationality‘ konzipiert“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 47). Der dritte Modus unterscheidet sich dahingehend, dass bei der *reflection-on-action* eine handlungsentlastete Reflexion im Nachgang der Situation stattfindet (vgl. Schön, 1983, S. 61).

Die Materialwerkstatt ist ein Ort für eine ebensolche Form der Reflexion, die dadurch gekennzeichnet ist, dass „das vorher z.T. implizite Wissen analysierbar (Strack & Deutsch 2004; Oschatz 2011), potentiell reorganisierbar und für den sozialen Austausch auch erst mitteilbar (vgl. Altrichter 2000, 208) [wird]“ (Leonhard & Abels, 2017, S. 47). Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an das zuvor beschriebene Strukturmodell zum reflexiven Lernen. Der Durchführung einer Materialwerkstatt liegt also

¹⁰ Rezipierte Theoriemodelle, die speziell für die Reflexion von hochschuldidaktischen Aspekten angelegt sind, erscheinen für die Ausgestaltung der Materialwerkstatt nicht treffend, so zum Beispiel das Modell von Ramsden (2003), in dem es um die Reflexion von Einstellungen und Überzeugungen zu „guter Lehre“ mit Bezug auf den Lernzuwachs bei Studierenden geht. Dieses Modell wird bspw. von Gläser & Munt (2015) als Erklärungsgrundlage einzelner Phänomene und Beobachtungen aus der Lehre insgesamt genutzt.

¹¹ Zum Umgang mit dieser Anforderung siehe Kapitel 6.

der Modus einer *reflection-on-action* zugrunde,¹² wobei das vorgelegte Material als Ausgangspunkt dient. Insofern geht es nicht um die Reflexion einer Aktivität im Sinne einer konkreten aktiven Handlung innerhalb einer Lehrveranstaltung (zum Beispiel wie in einer Lehrveranstaltung mit zu knapp kalkulierten zeitlichen Ressourcen umgegangen wurde), sondern um die Aktivität im Sinne des (allgemeinen) Einsatzes des Materials in der Lehre.

4.4 Professionalität und Professionalisierung im Rahmen von Hochschuldidaktik

Die folgenden Ausführungen sollen das Konzept der Materialwerkstatt in den professionstheoretischen Diskurs einordnen. Dafür wird zunächst erläutert, weshalb dabei auf die gängigen theoretischen Zugänge der Lehrerbildung zurückgegriffen und diese Vorstellungen von Professionalität auf Hochschullehrende in der Lehrerbildung übertragen werden, statt auf spezifischen hochschulischen Konzepten aufzubauen.

Begründen lässt sich dies damit, dass (professionalisierungstheoretische) Arbeiten im Kontext von hochschuldidaktischen Publikationen häufig eine spezielle Zugangsweise zu Hochschuldidaktik aufweisen.¹³ Vielfach wird Hochschuldidaktik verstanden als das, was Hochschuldidaktiker*innen tun (vgl. z.B. Rhein, 2016, S. 109ff.). Die Hochschuldidaktik wird als eine Art Forschungsprogramm des Lehrens und Lernens in Hochschule (vgl. z.B. Hodapp & Nittel, 2018, S. 60) oder als „Verknüpfung von hochschuldidaktischer Forschung einerseits und Weiterbildungsangeboten und Dienstleistungen andererseits“ (Trempp, 2009, S. 211) begriffen. Zum Teil wird über Hochschuldidaktik so diskutiert, als würden Hochschullehrende nicht hochschuldidaktisch agieren (vgl. z.B. Hodapp & Nittel, 2018, S. 69 und 76). Dabei werden Hochschuldidaktik und Hochschullehre durch ein „besondere[s] gegenseitige[s] Verhältnis“ (Trempp, 2009, S. 207) gekennzeichnet. Aufbauend auf diesem Verständnis thematisieren Diskussionen um hochschuldidaktische Professionalisierung zumeist die Professionalisierung hochschuldidaktischer Forschung (vgl. z.B. Merkt, Schaper & Wetzel, 2016) oder die Professionalisierung der „im Bereich der Hochschuldidaktik Tätigen“ (Hodapp & Nittel, 2018, S. 76) und ihr professionelles Beraten (vgl. z.B. Rhein, 2016, S. 109ff.).¹⁴ Bei den Ausführungen zur Professionalisierung von Hochschuldidaktiker*innen wird dann auf – auch in der Lehrerbildung gängige – theoretische Ansätze, wie den kompetenztheoretischen (vgl. Hodapp & Nittel, 2018) oder den strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Rhein, 2016), zurückgegriffen.

Dem Konzept der Materialwerkstatt liegt hingegen ein anderes Verständnis von Hochschuldidaktik zugrunde. So ist jede Person, die Lehre an einer Hochschule durchführt, hochschuldidaktisch tätig. Hochschuldidaktik umfasst also die konkrete didaktische Ausgestaltung von Lehre sowie die dahinterliegenden Annahmen (vgl. Reinmann, 2015, S. 180). Dieses Verständnis hat Bezugspunkte zu der von Rhein (2019) skizzierten „Theoretischen Hochschuldidaktik“, die als „eine Planungs-, Vermittlungs- und Reflexionswissenschaft“ (Rhein, 2019, S. 35) verstanden wird. Denn in der Materialwerkstatt

„erfolgt Theoriebildung über hochschulisches Lehren und Lernen als rational begründete Konstruktion, Reflexion und Kritik von Konzepten für hochschulisches Lehrhandeln und für den Entwurf von Lerngelegenheiten und Lernorten – zum handlungsbezogenen Zwecke“ (Rhein, 2019, S. 27).

¹² Der von Leonhard & Abels (2017) dargelegte „Kategorienfehler“ wird hier also nicht begangen.

¹³ Reinmann (2012, S. 2) bezeichnet die Hochschuldidaktik gar als „ein eigentümliches Feld“.

¹⁴ Eine Ausnahme bildet hier bspw. der Sammelband von Heiner & Wildt (2013), in dem es konkret um die Professionalisierung von Lehre im Sinne der Entwicklung von Lehrkompetenz geht.

Aus den beschriebenen Gründen wird Professionalität im Konzept der Materialwerkstatt mit Bezug auf die in der Lehrerbildung gängigen Ansätze verortet.¹⁵ 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).

Somit ist Reflexion auch für Hochschullehrende ein zentraler Bestandteil ihrer Professionalität. Von professionell Handelnden wird aber zweierlei vorausgesetzt: „wissenschaftlich angeleitete theoretische und fallverstehende Reflexivität einerseits und praktisches Können andererseits“ (Kolbe & Combe, 2008, S. 877). Im Rahmen der Materialwerkstatt wird allerdings weniger das praktische Können thematisiert oder gar erprobt, sondern Professionalisierung auf einer individuellen Ebene bedeutet hier die „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker, 2017, S. 23).

In Bezug auf den Stellenwert von Reflexion sind sich die unterschiedlichen professionstheoretischen Traditionen und Paradigmen bei aller Vielfalt der Zugänge einig (vgl. Häcker, 2017, S. 22). Im Sinne des multiparadigmatischen Ansatzes der Materialwerkstatt bleibt das Konzept darüber hinaus professionstheoretisch offen. Im Folgenden wird das Potenzial der Materialwerkstatt anhand des kompetenztheoretischen, strukturtheoretischen sowie berufsbiographischen Ansatzes exemplarisch dargestellt.¹⁶

Aus kompetenztheoretischer Perspektive kann die Teilnahme an Materialwerkstätten zum Ausbau der Handlungskompetenz beitragen, indem durch die Diskussionen das Professionswissen vertieft und/oder erweitert wird sowie Werthaltungen und Überzeugungen zur Debatte stehen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Strukturtheoretisch kann argumentiert werden, dass in den Materialwerkstatt-Sitzungen verschiedene Spannungen von Lehre in der Lehrerbildung deutlich (vgl. Kapitel 7) und diese am konkreten Material im Modus von Fallverstehen reflektiert werden (vgl. Oevermann, 1996). Im Sinne des berufsbiographischen Ansatzes können Materialwerkstätten hilfreich sein, da hier auch Herausforderungen in der Lehre thematisiert werden, die mit der eigenen berufsbiographischen Entwicklung in Verbindung gebracht werden können (vgl. Hericks, 2006).

Es zeigt sich, dass die Materialwerkstatt ein Ort sein kann, der verschiedene paradigmatische Ansätze zusammenführt. Dabei vollzieht sich stets eine doppelte Bezugnahme. So wird in der Materialwerkstatt einerseits auf die immanente Professionstheorie des Materials selbst, welches sich an die Studierenden richtet, Bezug genommen. Dabei kann die Professionstheorie explizit oder implizit im Material vorhanden sein. Andererseits wird von den Teilnehmenden eine Meta-Reflexivität im Sinne der Bezugnahme auf die eigene Professionalisierung gefordert. Insgesamt wird Professionalität im Konzept der Materialwerkstatt als bewusstes hochschuldidaktisches Handeln und dessen meta-reflexive Einordnung in verschiedene Paradigmen definiert.

4.5 Forschung – Scholarship of Teaching and Learning

Neben der Klärung der Begriffe „Material“, „Reflexion“ und „Professionalität“ gilt es zuletzt, das der Materialwerkstatt zugrundeliegende Forschungsverständnis zu erläutern. Dieses lässt sich im sogenannten *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)

¹⁵ Die Diskussion einer systematischen Übertragung dieser Ansätze auf Hochschullehrer*innen kann unserer Erkenntnis nach bislang als Desiderat festgehalten werden.

¹⁶ Diese drei Zugänge wurden ausgewählt, da sich „die Trias von Kompetenztheorie, Strukturtheorie und berufsbiografischem Ansatz durchgesetzt (Cramer et al. 2018) und zum Teil schon Eingang in die Lehr- amtscurricula gefunden (Cramer et al. 2017)“ (Heinrich, Klewin & Lübeck, 2019, S. 2) hat. Weitere vier Zugänge (Persönlichkeitsansatz, Prozess-Produkt-Paradigma, Expertiseansatz, praxistheoretischer Ansatz) beschreiben Herzmann & König (2016).

verorten. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser Ansatz grundlegend durch Huber (2014) erörtert.¹⁷ Demnach ist SoTL

„die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen der Studierenden im eigenen institutionellen Umfeld durch Untersuchungen und systematische Reflexionen mit der Absicht, die Erkenntnisse und Ergebnisse der interessierten Öffentlichkeit bekannt und damit dem Erfahrungsaustausch und der Diskussion zugänglich zu machen“ (Huber, 2014, S. 21).

Nachfolgend werden die drei zentralen Aspekte dieser Definition mit Blick auf die Materialwerkstatt näher erläutert.

Erstens geht es um die *Forschung über die eigene Lehre*. Es erfolgt also eine Abgrenzung von „professioneller“ Lehr- und Lern-Forschung seitens z.B. der Psychologie oder der Hochschuldidaktik, die sich i.d.R. auf „fremde“ Lehre bezieht (vgl. Huber, 2014, S. 21).¹⁸ Dabei gilt für die Lehrerbildung die Besonderheit, dass Lehrende z.T. zwar „professionelle“ Lehr- und Lern-Forschung in Bezug auf Schulunterricht betreiben; zu *Scholars* im hier gemeinten Sinn werden sie jedoch erst dann, wenn sie die eigene Hochschullehre zum Gegenstand ihrer Forschung machen.

Zweitens kann eine solche Forschung *empirische Untersuchungen im engeren Sinne* beinhalten, aber eben auch aus *systematischen Reflexionen* bestehen. Den Ausgangspunkt hierfür bilden in der Materialwerkstatt die Erfahrungen mit hochschuldidaktischem Material aus der eigenen Lehre. Dabei geht es keinesfalls um das „bloße [...] Erzählen oder Rasonieren über Lehrerfahrungen oder -ansätze“ (Huber, 2014, S. 21). Von Relevanz ist, die Erfahrungen mit den Materialien „wissenschaftlich zu behandeln: durch Recherchen zum Stand der Forschung, durch Systematisierung der Argumentationen und Reflexionen, durch empirische Untersuchungen in der Form von Beobachtungen, Erhebungen, Experimenten oder Erprobungen neuer Vorgehensweisen“ (Huber, 2014, S. 23). Da insgesamt große Unsicherheiten darüber bestehen, „wie solche Arbeiten auszusehen haben und welchen methodischen Ansprüchen sie genügen müssen“ (Huber, 2014, S. 30), soll dies für das Konzept der Materialwerkstatt noch einmal explizit dargestellt werden. Im Anschluss an Kreber (2015) ist das leitende Prinzip für die Materialwerkstatt eine zugleich pragmatische wie evidenzorientierte Dokumentation der hochschuldidaktischen Materialien. Dabei wird auf einen weiten Begriff von Evidenzorientierung im Sinne evidenzbasierter Praxis zurückgegriffen. Evidenz wird von Kreber sowohl als Beleg instrumenteller Wirksamkeit einer Intervention (vgl. *evidence of instrumental effectiveness*) als auch als Nachweis innerer Stimmigkeit zwischen Strategie und Bildungszweck (vgl. *evidence of the internal consistency*) verstanden. Forschung orientiert sich in diesem Sinne also nicht nur an den Vorstellungen einer *evidence-based practice*, sondern auch an Maximen einer *virtues-based practice*. Huber (2018, S. 36) bezeichnet dies als „Figur [...] eines vor allem nachdenklichen Lehrenden [...]“. Angesichts eines so hohen Ideals von SoTL stellt sich allerdings die Frage, ob Schritte angegeben werden können, die dorthin führen.“ In der Materialwerkstatt erfolgt daher ein systematisches Aufbereiten des Materials (vgl. Kapitel 6.2) sowie eine angeleitete diskussionsbasierte Reflexion (vgl. Kapitel 6.3).

Drittens beinhaltet SoTL, *die Ergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich zu machen*. So „[soll] das individuelle Wissen Einzelner [...] in das Gemeineigentum aller (*com-*

¹⁷ Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann nicht auf alle Diskussionslinien des SoTL-Ansatzes eingegangen werden. So zeigt Huber (2018) bspw. die theoretischen Entwicklungen der letzten Jahre auf. Ziel der hier vorliegenden Ausführungen soll jedoch lediglich die Darstellung der der Materialwerkstatt zugrundeliegenden Grundgedanken sein. Eine detaillierte Verortung im SoTL-Ansatz auch mit Bezug auf die von Huber, Pilniok, Sethe, Szczyrba & Vogel (2014) erarbeitete Typologie ließe sich in einem weiteren Beitrag anschließen.

¹⁸ Huber (2014, S. 23 und 31) verweist hier auf die Nähe zur „Aktionsforschung“ von Lehrkräften (vgl. hierzu z.B. die grundlegend überarbeitete Neuauflage von Altrichter, Posch & Spann, 2018), wie sie an den der Universität Bielefeld angegliederten Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg praktiziert wird.

munity property) überführt werden, in welches auch das Wissen anderer einfließt und auf dem wiederum andere aufbauen können“ (Huber, 2014, S. 23; Hervor. i.O.). Die physische Materialwerkstatt stellt also einen Ort dar, an dem die eigenen Erfahrungen und das (implizite) Wissen in direktem Austausch im Kreise der Kolleg*innen zusammengeführt werden können. Die Zeitschrift *Die Materialwerkstatt* ermöglicht darüber hinaus die Publikation der Materialien und der mit ihnen gemachten Erfahrungen (vgl. Heinrich, Streblov & Schweitzer, 2019).

Insgesamt konstatiert Huber (2018, S. 33), dass die Begrifflichkeit SoTL in der hochschuldidaktischen Diskussion zwar angekommen sei; „ungewiss hingegen scheint, ob es vor allem ein theoretisch elaboriertes Postulat bleibt oder ob es auch zu einer verbreiteten Praxis in den Fächern wird, und wenn ja, in welchem Sinne.“ Die Materialwerkstatt stellt ein solches Praxisangebot dar, welches für die Lehrerbildung das Potenzial bereithält, das hochschuldidaktisch Spezifische in der Lehre der Lehramtsstudiengänge sowie deren multiparadigmatische Ausgestaltung herauszuarbeiten.

5. Professionalisierung, Weiterentwicklung, Qualität und Output als Programm: Die Ziele des Konzepts

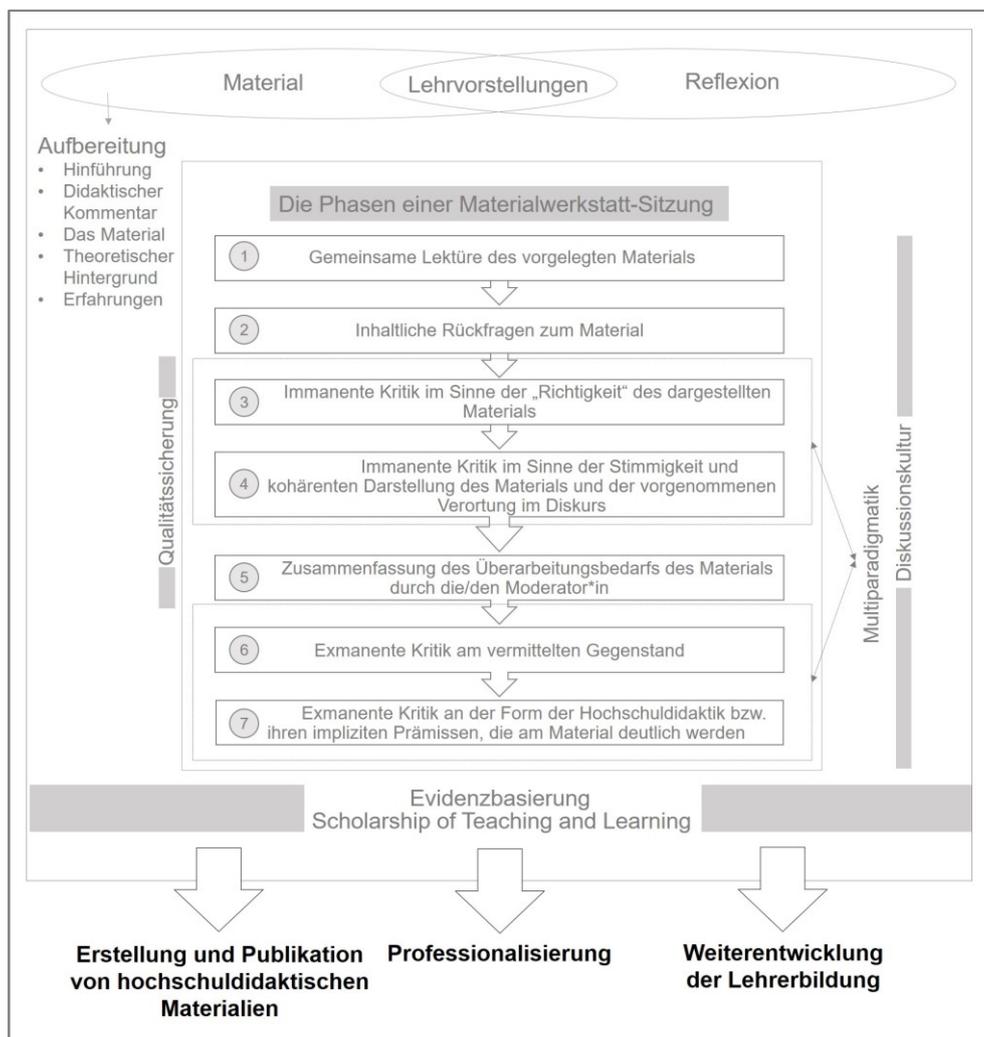


Abbildung 2: Ziele im Arbeitsmodell

In den zuvor vorgenommenen theoretischen Verortungen wurden bereits einige Ziele, die mit der Durchführung von Materialwerkstätten verbunden sind, angedeutet. Im Folgenden werden diese zusammenfassend dargestellt. Sie sind insbesondere für Hochschulstandorte formuliert, die einer multiparadigmatischen Lehrerbildung offen gegenüberstehen.¹⁹ Dabei beziehen sich die Ziele sowohl auf eine individuelle Ebene als auch auf eine organisationale Ebene. Die Abbildung auf der vorhergehenden Seite hebt die Ziele im Rahmen des Arbeitsmodells graphisch hervor.

Auf individueller Ebene zielt das Konzept auf eine *Professionalisierung der Teilnehmenden* im zuvor beschriebenen Sinne (vgl. Kapitel 4.4). Implizites (hochschuldidaktisches) Wissen soll mit Hilfe der Materialwerkstatt explizit gemacht werden. Dabei sollen Zusammenhänge zwischen der Lehrpraxis und Theorien zweiter Ordnung sichtbar werden (vgl. Wildt, 2003, S. 76), sodass zukünftig didaktische Entscheidungen bewusst begründet werden können (vgl. Wildt, 2005, S. 186). Dies umfasst, das eigene Paradigma wahrzunehmen und die eigene Lehre in Bezug zu anderen Paradigmen bzw. professionstheoretischen Ansätzen zu setzen. Entsprechend ist die Materialwerkstatt als reflexivitätssteigerndes Format angelegt, das professionelles didaktisches Handeln anbahnen kann. Hierbei wird insbesondere „der *wissenschaftlich-reflexive Habitus*“ (Häcker, 2017, S. 35; Hervor. i.O.) adressiert, weniger das praktische Können innerhalb der Lehrveranstaltung. Somit liegt die Zielsetzung der Materialwerkstatt nicht primär auf der Professionalisierung des routinisierten Handelns, sondern vielmehr des Wissens über das Handeln.

Auf organisationaler Ebene kann die Materialwerkstatt einen Ort der *Weiterentwicklung der Lehrerbildung* darstellen, die durch den hochschuldidaktischen Diskurs in den Werkstätten zu den standortbezogenen Formen des Lehrens und Lernens angeregt wird. Die wechselseitige Wahrnehmung und der Versuch des Verstehens zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Paradigmen können zudem neue Kooperationsmöglichkeiten eröffnen, die schließlich in die curriculare Struktur der Lehramtsstudiengänge einfließen könnten. Insgesamt kann das Format zur Profilschärfung der standortspezifischen Lehrerbildung beitragen.

Sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene kann das Ziel der *Erstellung und Publikation von qualitativ hochwertigen hochschuldidaktischen Materialien* verortet werden. Für die/den einzelnen Teilnehmenden ist dies dahingehend relevant, als dass sich so das eigene Lehrprofil nachzeichnen lässt. Für Universitätsstandorte kann die Erstellung des Materials eine diskursive Form der Qualitätssicherung darstellen. Außerdem können bewährte standortspezifische Lehrformate auf diese Weise für neue Lehrende nachnutzbar gemacht werden. Diese Transferleistung ist jedoch nicht auf hochschulinterne Prozesse beschränkt, sondern bietet auch die Möglichkeit, die gegenwärtige hochschuldidaktische Praxis und innovative Formate für andere Standorte abzubilden.

6. Bearbeitungsform der Desiderate: Konkrete Ausgestaltung und Ablauf einer Materialwerkstatt

Nachdem die Zielvorstellungen des Konzepts näher beschrieben wurden, wird nachfolgend die konkrete Ausgestaltung einer Materialwerkstatt-Sitzung näher erläutert. Zuvor werden die Aspekte, die es unserer Erfahrung nach im Vorfeld einer Sitzung zu berücksichtigen gilt, dargelegt. Die sich anschließende Grafik gibt zunächst einen Überblick über die Schwerpunkte der Kapitel 6.1 und 6.2.

¹⁹ Dennoch kann das Format der Materialwerkstatt in etwas modifizierter Form auch für monoparadigmatische Standorte zielführend sein, so zum Beispiel als Strategie zur Eingliederung neuer Hochschullehrender in eben jene Paradigmatik oder für die Erstellung von hochschuldidaktischen Materialien (vgl. Kapitel 6.3).

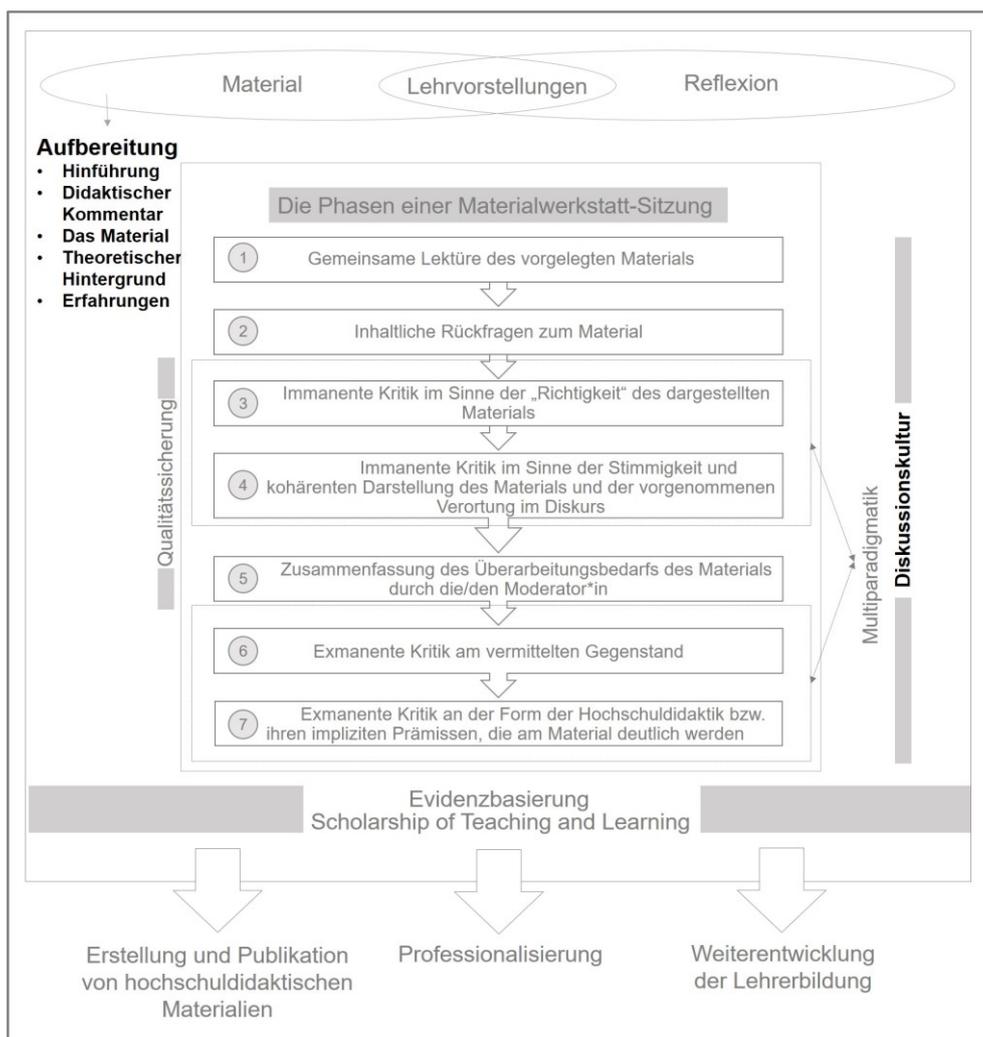


Abbildung 3: Vorüberlegungen und Aufbereitung im Arbeitsmodell

6.1 Vorüberlegungen

Wie Leonhard & Abels (2017, S. 53) mit Bezug auf die *reflection-on-action* festhalten, „[ist] der soziale Kontext [...] entscheidend für die Entwicklung einer gemeinsamen Reflexionskultur und von Reflexionskompetenz (Kilgore u.a. 1990)“. Im sozialen Kontext einer Materialwerkstatt scheint insbesondere die Etablierung einer wertschätzenden Diskussionskultur ein zentraler Aspekt für die Entwicklung einer Reflexionskultur zu sein. Denn durch die Auseinandersetzung mit konkretem, bereits in der Lehre eingesetztem, Material stehen Selbstverständlichkeiten der eigenen Lehrpraxis, insbesondere die der Materialgeberin/des Materialgebers, zur Diskussion. Die Gefahr einer persönlichen Kränkung besteht dabei sowohl bei erfahrenen Hochschullehrenden, die ihre über viele Jahre erprobte Praxis kritisiert sehen könnten, als auch bei jungen Lehrenden, die eine Zurückweisung ihres bisher ausgestalteten Lehrverständnisses erfahren könnten. Insbesondere bei heterogen zusammengesetzten Materialwerkstatt-Gruppen ist diese Gefahr vorhanden. Damit ist in diesem Kontext eine Heterogenität im Sinne verschiedener (forschungsmethodischer) Zugänge zum Gegenstand sowie verschiedener Formen der Vermittlung in der Hochschuldidaktik gemeint. Eine solche Heterogenität innerhalb einer Materialwerkstatt kann sehr befruchtend für die hochschuldidaktische Diskussion sein. Damit dieses Potenzial auch produktiv genutzt werden kann, sollte eine sehr heterogene Gruppe mit einer gewissen Sozialverträglichkeit gepaart sein. In

jedem Fall ist die Wahrnehmung und Wertschätzung anderer Gegenstandstheorien und Vermittlungsformen ein zentraler Bestandteil bei der Durchführung von Materialwerkstätten. Hierfür erscheint es hilfreich, die Differenzen in den Paradigmen durch Metakommentare einzuholen und diszipliniert zwischen immanenter und exmanenter Kritik, markiert durch entsprechende Sprechakte, zu unterscheiden. Was darunter genau zu verstehen ist, wird in Kapitel 6.3 erläutert.

6.2 Aufbereitung des zu diskutierenden Materials

Für eine Diskussion in einer Materialwerkstatt ist jede Form von Material denkbar, das bereits in der Lehre eingesetzt wurde. Unsere Erfahrungen zeigen, dass eine im Vorfeld der Materialwerkstatt stattgefundene Aufbereitung des Materials aus dreierlei Gründen hilfreich für dessen Besprechung sein kann. Durch die Aufbereitung werden die impliziten Annahmen der Materialgeberin/des Materialgebers anhand einer schriftlichen Auseinandersetzung bereits (ansatzweise) expliziert. Dies ist *erstens* für die/den Materialgeber*in entlastend, da sie/er nicht erst in der Diskussion selbst nach Erläuterungen und Begründungen für bestimmte didaktische Entscheidungen suchen muss. *Zweitens* liefert die Aufbereitung Anhaltspunkte für die Strukturierung der Diskussion und damit systematischen Reflexion des Materials innerhalb der Materialwerkstatt. Außerdem ist *drittens* die durch die Aufbereitung vorgenommene hochschuldidaktische Einbettung zugleich für eine Nachnutzung des Materials notwendig.

Die nachfolgenden Kategorien für die Aufbereitung basieren auf unseren Erfahrungen, welche Informationen für eine Einordnung und Nachnutzung von Materialien notwendig sind. Bei der regelmäßigen Durchführung von Materialwerkstätten bieten sie zudem einen gewissen Wiedererkennungswert, der gezieltere Vergleiche zwischen Materialien erlaubt. Gleichzeitig sind diese Kategorien nicht als starres Konstrukt zu verstehen, denn neue innovative hochschuldidaktische Ideen bedürfen ggfs. anderer Gliederungsformen. Nachstehend erfolgen einige erläuternde Hinweise zu den Kategorien.

Nach den allgemeinen Angaben zum Beitrag (Titel, Autor*innen, Kontakt), die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, erscheint es sinnvoll, in einer *Einleitung* eine *Hinführung zum Material* vorzunehmen. Dieser Abschnitt zielt vor allem darauf ab, dass Außenstehende einen Überblick darüber erhalten, was sie beim folgenden Material erwartet. Als Orientierungshilfe können dabei nachstehende Fragen herangezogen werden:

- Welches Thema wird behandelt (z.B. Lerntheorien, fachdidaktische Prinzipien, Berufswahlmotivation)?
- In welchen Kontexten von Lehrerbildung ist dies aus welchen Gründen bedeutsam (z.B. im Rahmen von schulpraktischen Studien, in der Studieneingangsphase)?
- Um welche Art von Material handelt es sich (z.B. eine Arbeitsanweisung, ein Video, einen Vortrag)?
- Wie ist das Material aufgebaut?

Die Kategorie *Didaktischer Kommentar* dient insbesondere einer Einordnung in bestimmte Lehrkontexte. Es hat sich hierbei als hilfreich erwiesen, in der Darstellung von der eigenen Lehrpraxis, aus der das Material stammt, auszugehen und zunächst zu beschreiben, wie und in welchem Kontext das Material bisher eingesetzt wurde. Denkbar ist außerdem, gedankenexperimentell weitere Anwendungsmöglichkeiten des Materials vorzuschlagen. Der didaktische Kommentar liefert also orientierende Hinweise darauf, welche Funktionen das Material in welchen Kontexten haben könnte.

Bei der Kategorie *Das Material* handelt es sich um einen Platzhalter für das eigentliche Materialdokument, welches in verschiedenster Form vorliegen kann. Wenn es sich bei

dem Material beispielsweise um ausgearbeitete Diskussionsthesen zu einem Fachtext handelt, können diese direkt unterhalb der Kategorie eingefügt werden. Handelt es sich bei dem Material hingegen um einen Vortrag, wäre eine gesonderte Datei sinnvoll.

Die Kategorie *Theoretischer Hintergrund* kann zweierlei beinhalten. Zum einen gilt es, hier eine kurze theoretische Fundierung des zu vermittelnden Gegenstandes vorzunehmen. Diese kann sich als sehr unterschiedlich komplex erweisen. So dürfte es recht einfach sein, eine Lehreinheit über eine bestimmte, fest umrahmte Theorietradition (bspw. „Lernen am Modell“) mit Hinweisen auf weiterführende Literatur zu versehen. Schwieriger dürfte dies bei anwendungsbezogenen Einheiten (bspw. einem Unterrichtsplanungsschema) oder bei sehr komplexen Gegenständen (bspw. Bildungstheorien des 19. und 20. Jahrhunderts) werden. Zum anderen *können* in der Kategorie auch theoretische Hintergründe zu dem hochschuldidaktischen Setting insgesamt (vgl. bspw. für die Kasuistik Kunze, 2016) oder methodische Literaturreferenzen und die damit verbundenen professionalisierungstheoretischen Ansprüche angeführt werden.²⁰

Schließlich bündelt die letzte Kategorie die bisherigen *Erfahrungen* mit dem Einsatz des Materials. Hier erscheint es wichtig, transparent zu machen, um welche Art von Erkenntnissen es sich handelt: Liegen z.B. empirische Ergebnisse einer Evaluationsstudie vor oder werden die Erfahrungen im Sinne eines indikatorengeleiteten Expertenurteils beschrieben?²¹

Eine solche Aufbereitung des Materials im Vorfeld einer Materialwerkstatt erscheint aus den oben genannten Gründen als sinnvoll. Dennoch sind auch Konstellationen denkbar, in denen sich eine Diskussion von in „Rohform“ vorgelegten Materialien anbietet. Wie die Diskussion in einer Materialwerkstatt konkret ausgestaltet werden kann, wird im Folgenden erläutert.

6.3 Der Ablauf einer Materialwerkstatt

Erforderlich ist es zunächst, eine*n Moderator*in der Sitzung auszuwählen. Dieser/diesem kommt die Aufgabe zu, auf die Abfolge der einzelnen Schritte zu achten und die Diskussion zusammenzufassen. Zudem steht sie/er vor der Herausforderung, die aus unterschiedlichen Paradigmen stammenden Kommentare der Diskutierenden auf einer Metaebene zu ordnen sowie einen wertschätzenden Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Material sicherzustellen.

Die Abbildung auf der folgenden Seite stellt die Phasen einer Materialwerkstatt-Sitzung ins Zentrum, die nachstehend näher erläutert werden.

²⁰ Zu den Schwierigkeiten einer solchen Explikation siehe Kapitel 2.

²¹ Das dem Konzept der Materialwerkstätten zugrundeliegende Verständnis von Evidenzbasierung ist näher in Kapitel 4.5 beschrieben.

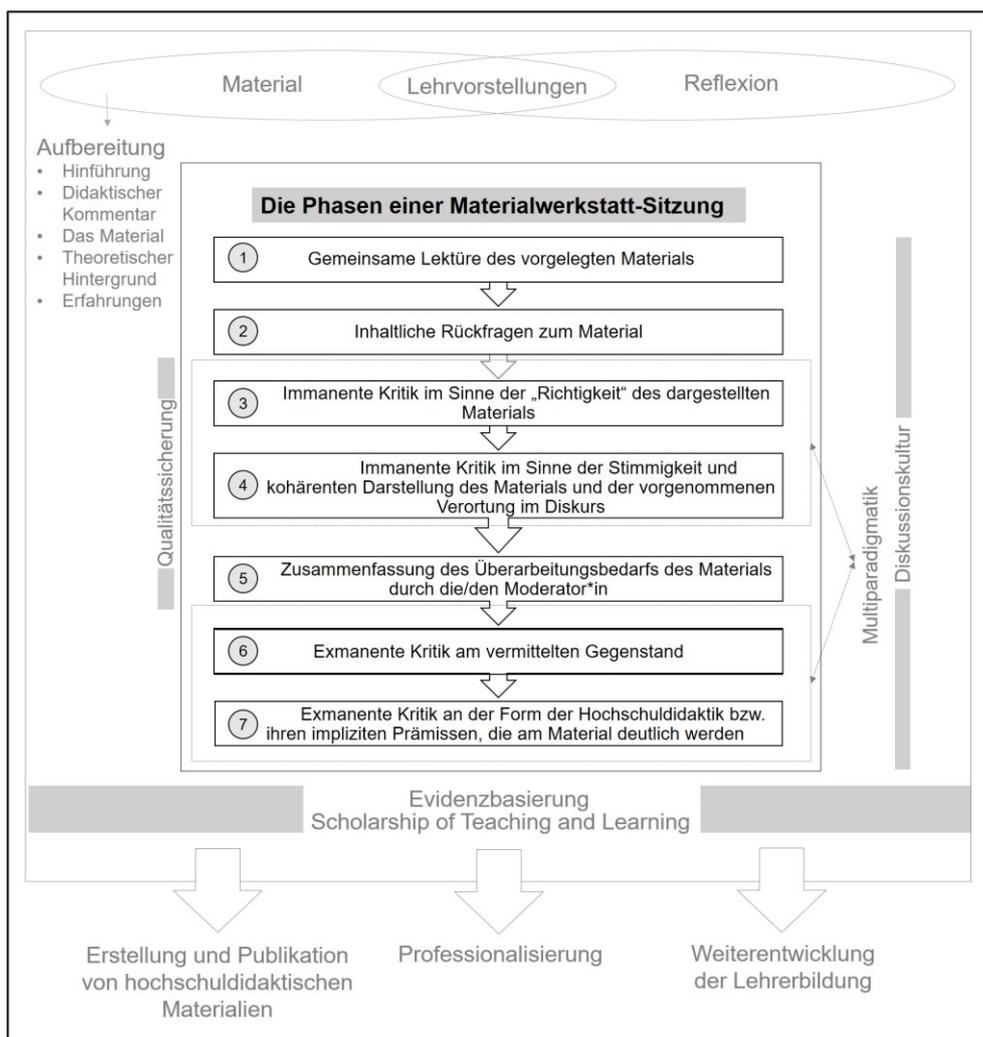


Abbildung 4: Phasen einer Materialwerkstatt-Sitzung im Arbeitsmodell

Sofern den Teilnehmenden das Konzept der Materialwerkstatt und deren Ablauf vertraut sind, kann am Anfang einer Sitzung direkt mit der *gemeinsamen Lektüre des vorgelegten (aufbereiteten) Materials* begonnen werden. Die Lesepause ist dem Umfang des Materials entsprechend anzupassen. Im Anschluss sollten zunächst *inhaltliche Rückfragen zum Material* gestellt werden, die dem Verständnis dienen. Hier zeigt sich, dass es sich als hilfreich erwiesen hat, wenn die/der Materialgeber*in in der jeweiligen Sitzung anwesend ist.

Mit der nächsten Phase beginnt die eigentliche Diskussion des Materials. Die Unterscheidung zwischen immanenter Kritik am Material und exmanenter Kritik, d.h. Standpunktkritik, erfordert von den Teilnehmenden eine diskursive Selbstdisziplinierung, insbesondere wenn sie dem im Material dargestellten Gegenstand skeptisch gegenüberstehen. Das besondere Moment der Materialwerkstatt liegt darin, sich von den Rollenerwartungen an Wissenschaftler*innen zu lösen, die im Sinne einer „Forschungswerkstatt“ eine Suche nach der „Wahrheit“ praktizieren. Stattdessen sollen Materialwerkstätten den Rollenerwartungen an Hochschullehrende gerecht werden. Es geht also um den Anspruch, hochschuldidaktisch ansprechende Materialien zu erstellen, die Elemen-

te repräsentieren, die sich im Diskurs – trotz aller Kritik – als beachtete Theorielinien oder Inhalte innerhalb eines Paradigmas durchgesetzt haben.²²

Für den Verlauf einer Materialwerkstatt erscheint es sinnvoll, die *immanente Kritik am Material* zunächst auf die „Richtigkeit“ des dargestellten Gegenstandes zu beziehen. Im Fokus sollte hier die Frage stehen, ob es – soweit es eine Beurteilung angesichts des eigenen Kenntnisstands erlaubt – inhaltliche Fehler oder Ungenauigkeiten in der Darstellung des gewählten Lehrgegenstandes gibt. Zu fragen wäre hier zum Beispiel, ob es Unstimmigkeiten bei der Darstellung der elf Antinomien von Werner Helsper (1996) im Material gibt. Bei (fach-)didaktischem Material gilt es, diese Prüfung ggfs. auf zwei Ebenen durchzuführen. So kann in einem fachdidaktischen Biologieseminar bspw. der Ansatz eines problemorientierten Unterrichts (vgl. für die Biologie z.B. Berck & Graf, 2018) anhand des Zitronensäurezyklus erarbeitet werden. Hier gilt es, in der Materialwerkstatt das hochschuldidaktische Material sowohl auf den fachwissenschaftlichen Inhalt (Ist der Zitronensäurezyklus richtig dargestellt?) als auch auf die fachdidaktischen Aspekte hin (problemorientierter Biologieunterricht) zu prüfen. Bei dieser inhaltlichen Diskussion des Diskurses, aus dem das Material stammt, können nicht die umfassenden Kriterien mit Blick auf eine avisierte Vollständigkeit angelegt werden, wie sie etwa für ein Review eines Übersichtsartikels gelten würden. Das Ziel der Aufbereitung des Materials sollte aber eine transparente Positionierung im Forschungsfeld sein. In der Materialwerkstatt müsste dann geprüft werden, ob die Einordnung in das Forschungsfeld und der von der/dem Materialgeber*in selbst definierte Anspruch an die Breite der berücksichtigten Aspekte für Außenstehende nachvollziehbar sind. Dies kann zum Beispiel durch einen einleitenden Satz erfolgen, in dem – sofern den Autor*innen möglich – expliziert wird, auf welche Aspekte, Forschungstraditionen etc. *nicht* näher eingegangen wird.

In einem nächsten Schritt kann in der Materialwerkstatt-Sitzung eine *immanente Kritik im Sinne der Stimmigkeit und kohärenten Darstellung* erfolgen. Hier geht es vor allem darum, ob die Aufbereitung des Materials für die potenzielle Nachnutzung nachvollziehbar ist und größtmögliche Transparenz im Hinblick auf die Zielsetzung des Materials hergestellt wird. Außerdem kann die Kohärenz des Materials mit Blick auf die in ihm – zumeist implizit – enthaltene Hochschuldidaktik diskutiert werden. So könnte sich bspw. damit auseinandergesetzt werden, ob die hochschuldidaktische Vermittlung des Ansatzes des „problemorientierten Unterrichts“ ebenfalls selbst im Modus eines problemlösenden Lernens erfolgt, sodass ein Erfahrungsgehalt der Methode in der Vermittlungspraxis eingebunden ist. Erfolgt die Aneignung hingegen im Modus der direkten Instruktion (vgl. Rosenshine & Stevens, 1986), so muss dies als Spannung im methodischen Vorgehen reflexiv eingeholt werden. Dies soll keineswegs bedeuten, dass jeder Gegenstand vorzugsweise auch hochschuldidaktisch in dem Modus gelehrt werden müsste, den er beschreibt. Eine dahingehende Transparenz ist jedoch erforderlich. So können die hochschuldidaktischen Absichten der Materialgeberin/des Materialgebers (gemeinsam) erschlossen werden.

Zum Abschluss dieses Teils der Materialwerkstatt-Sitzung, die durch die immanente Kritik der Qualitätssicherung bzw. Qualitätssteigerung des vorgelegten Materials dienen soll, ist es ratsam, die identifizierten *Überarbeitungsbedarfe des Materials durch die/den Moderator*in zusammenfassen zu lassen*.

²² Auf eine tiefergehende Diskussion von Rollenerwartungen an Wissenschaftler*innen bzw. Hochschullehrende kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Diese Differenzen sind insbesondere mit Blick auf die Lehrerbildung bisher wenig diskutiert. Einen Überblick über mögliche Rollen von Lehrerbildner*innen bieten z.B. Dengerink, Lunenberg & Korthagen (2015).

Im zweiten Teil der Sitzung kann sich dann der exmanenten Kritik, also der Standpunktkritik, zugewendet werden. Auch diese Form der Kritik kann sich auf zwei Aspekte beziehen. Zum einen ist eine *exmanente Kritik am Gegenstand*, der vermittelt werden soll, möglich. Dies ist dann der Fall, wenn der Gegenstand grundsätzlich als solcher, aus guten wissenschaftlichen Begründungen heraus, abgelehnt wird. Die Kritik richtet sich hier viel weniger auf die Aufbereitung des Gegenstandes durch die/den Materialgeber*in, sondern wird vielmehr gegenüber dem Gegenstand selbst und seiner grundsätzlichen Thematisierung in der Lehre formuliert. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn von einer/einem Teilnehmenden eine bestimmte Form marxistischer Kritik an Bildungsökonomie als ideologisch empfunden wird. Zum anderen kann eine *exmanente Kritik an der Form der Hochschuldidaktik bzw. ihren impliziten Prämissen*, die am Material deutlich werden, erfolgen. In dieser Phase der Diskussion geht es weniger um die Passung des Materials zu den hochschuldidaktischen Überlegungen, sondern vielmehr um die Form der Vermittlung an sich. Da sehr unterschiedliche Vorstellungen einer guten Hochschullehre (in der Lehrerbildung) existieren, könnte zum Beispiel eine hoch kanonisierte Fachtradition einer Vermittlungstradition entgegenstehen, die universitäre Lehre als wenig geschlossenen, immer offen zu haltenden Diskurs denkt. Solch unterschiedlichen Perspektiven können in dieser Phase der Materialwerkstatt diskutiert werden. Im Rahmen der exmanenten Kritik erfolgt also exemplarisch am vorliegenden Material ein allgemeiner (multiparadigmatischer) Diskurs.

Der hier vorgestellte Ablauf einer Materialwerkstatt ist, je nach Bedarf oder konkreter Zielsetzung, durchaus variabel mit einem Fokus auf bestimmte Phasen vorstellbar. Insbesondere mit Blick auf die/den Materialgeber*in sollte jedoch eine Vermischung der oben genannten Kritikformen vermieden werden, da dies innerhalb einer Sitzung zu Irritationen und Verunsicherungen führen könnte. Anzuführen ist an dieser Stelle, dass sich streng genommen Inhalt und Form, also zu vermittelnder Gegenstand und Methode, nur begriffsanalytisch, nicht aber in der Sache trennen lassen.²³ Eine solche analytische Trennung ist also immer ein gedankliches Konstrukt, das in der konkreten diskursiven Praxis nicht zu einhundert Prozent aufgeht. Der Versuch soll aber zu einer gewissen Strukturierung der Materialwerkstatt-Sitzung beitragen, an dessen Ende konkrete (Überarbeitungs-)Vorschläge für das vorliegende Material stehen.

7. Zusammenführung der Kontextbedingungen, der Ziele und der Bearbeitungsform mit ersten Erfahrungen: Ein heuristisches Arbeitsmodell

Die bislang dargestellten Kontextbedingungen, die Ziele und der erläuterte Ablauf von Materialwerkstätten werden im Folgenden um erste Erfahrungen mit dem Konzept, die seit März 2018 am Standort Bielefeld gesammelt wurden, ergänzt. Somit wird ein theoretisch begründetes, mit ersten Erfahrungen angereichertes heuristisches Arbeitsmodell entwickelt, das es im Weiteren empirisch zu fundieren gilt. Die Abbildung auf der folgenden Seite zeigt das gesamte Arbeitsmodell. Die bisherigen Erfahrungen sind im Modell kursiv gesetzt und werden nachstehend erläutert.

²³ Thoma (2016, S. 361) bezieht dieses Zusammenspiel von Inhalt und dessen didaktischer Umsetzung mit Rekurs auf Klafki (1958) konkret auf Unterrichtsmaterialien: „Die Aufbereitung von Inhalten vollzieht sich dabei prinzipiell in wechselseitig voneinander abhängigen Reflexionen bezüglich der anderen Strukturmomente von Unterricht. Hierbei kommt Unterrichtsmaterial als ein ‚Träger‘ des zu Vermittelnden oder Anzueignenden eine wichtige Funktion zu.“

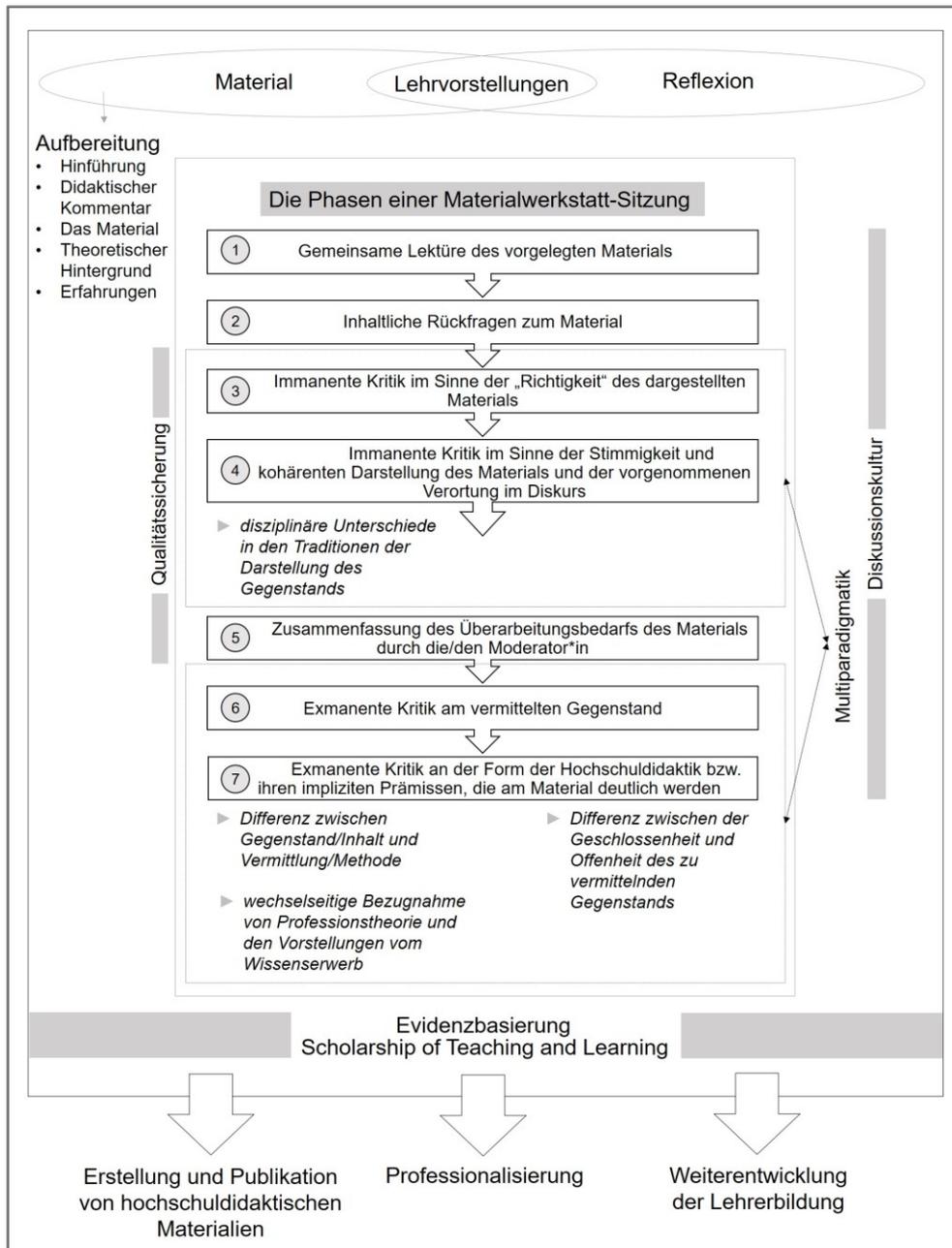


Abbildung 5: Das Arbeitsmodell von Materialwerkstätten mit ersten Erfahrungen

Bei der Diskussion von Materialien hat sich im Kontext der immanenten Kritik gezeigt, dass *disziplinäre Unterschiede in den Traditionen der Darstellung des Gegenstands* bestehen. So kann der theoretische Hintergrund des zu vermittelnden Gegenstands (z.B. Lerntheorien) einerseits eher abstrakt dargestellt werden. Dies zeigt sich bspw. in pädagogisch-psychologischen Materialien, in denen der Gegenstand dann eher im Modus einer Repräsentation des Fachs an sich erläutert wird. Andererseits existieren Disziplinen, in denen die Erläuterung des theoretischen Hintergrunds des Gegenstands eher personell vollzogen wird, also einen primären Bezug zur individuellen Person der Autorin/des Autors aufweist. Dies wäre z.B. in einer erziehungswissenschaftlichen Erläuterung von Lerntheorien der Fall, die dann bspw. die Arbeiten Johann Friedrich Herbarts fokussieren würde.

Die weiteren Erfahrungen lassen sich im Kontext der exmanenten Kritik verorten. Hier zeigten sich in den Materialwerkstatt-Sitzungen verschiedene Spannungsfelder. Eines davon stellt die *Differenz zwischen Strukturierung des Gegenstands bzw. Inhalts einerseits und der Konzeptionalisierung der Vermittlungstätigkeit andererseits* dar. Unsere bisherigen Erfahrungen legen nahe, dass wir als einsozialisierte Wissenschaftler*innen eine Diskussion über den Gegenstand sehr differenziert führen (können). Dabei denken wir auch im Lehrkontext vom Gegenstand und dessen inhaltlichen Strukturierungsaspekten und nicht von dessen Vermittlung her. Die Erarbeitung des Inhalts in der Lehre kann so beispielsweise didaktisch-methodisch begründet genau in umgekehrter Reihenfolge erfolgen, als dies im systematischen Aufbau der wissenschaftlichen Gegenstandsdarstellung erfolgt.

Zumeist basieren vermittlungsrelevante Kenntnisse auf den eigenen Erfahrungen als Studierende*r. Unsere hochschuldidaktischen Entscheidungen sind dabei implizit im Material eingelassen – ohne dass wir diese immer anhand von methodisch-didaktischen Theorietraditionen legitimieren könnten. Der hochschuldidaktische Diskurs fällt uns also schwerer als der Diskurs über den vermittelten Gegenstand. Ein weiteres Spannungsfeld besteht darin, dass sich der Inhalt und die Methodik eines Materials widersprüchlich gegenüberstehen können. Dies ist z.B. der Fall, wenn ein Input-Vortrag über die Grundzüge individualisierten Unterrichts vor 800 Lehramtsstudierenden im Audimax gehalten wird. Die grundlegende Diskussion über dieses Spannungsfeld wäre in den Phasen der exmanenten Kritik zu verorten, wohingegen im Rahmen der immanenten Kritik zu diskutieren wäre, ob dieses Spannungsfeld im Material transparent dargelegt wurde.

In den Diskussionen der Materialwerkstätten zeigte sich außerdem eine *Differenz zwischen der Geschlossenheit und Offenheit des zu vermittelnden Gegenstands*. Es wurde deutlich, dass sich hoch kanonisierte Fachtraditionen, in denen bestimmte Inhalte für das Fach unabdingbar sind, und Fachtraditionen, die sich gegen eine konkrete Kanonisierung wehren würden, gegenüberstehen. So stellt sich bspw. für ein Seminar, in dem Gegenstände als diskursiv, ungeschlossen und noch nicht entschieden (bzw. ggfs. sogar aufgrund der Dialektik des Phänomens als systematisch nicht entscheidbar) behandelt werden, die Frage, wie Gegenstände für eine Abschlussprüfung im Sinne einer Lernzielüberprüfung überhaupt festgelegt werden können. In offenen Settings gilt so etwa oftmals, dass selbst die Lehrenden nicht wissen, welche Richtung eine Argumentation oder eine Theoriebildung im Rahmen einer Veranstaltung nehmen wird. Unserer Erfahrung nach wird sich eine ebensolche geschlossene bzw. offene Tradition auch auf das Material und die Lehre auswirken, indem z.B. die Lehre als immer offen zu haltender Diskurs mit entsprechenden diskursiven Vermittlungsformen einhergeht. Die Vorzüge und Nachteile der unterschiedlichen Vermittlungsformen sind bisher nicht hinreichend diskutiert.

Schließlich stießen wir innerhalb der Materialwerkstatt-Diskussionen auch des Öfteren auf den Aspekt der *wechselseitigen Bezugnahme von Professionstheorie und den Vorstellungen vom Wissenserwerb*. Es stellt sich die Frage, welche Vorstellungen seitens der Hochschullehrenden über das Lernen von Studierenden existieren und inwiefern damit bestimmte professionstheoretische Ansätze theoretisch und praktisch verbunden sind.

Das Arbeitsmodell mit der Darstellung der ersten Erfahrungen zeigt einige Leerstellen auf und kann nur anreißen, welche (hochschuldidaktischen) Fragen bislang ungeklärt sind und welches Potenzial dahingehend die weitere Beschäftigung mit dem Konzept der Materialwerkstatt liefert. Bevor diese Forschungsdesiderate im Ausblick zusammengetragen werden, erfolgt eine zusammenfassende Betrachtung des Konzepts.

8. Fazit

Ausgehend von der These mangelnder Qualitätssicherung sowie der Reflexions- und Professionalisierungsnotwendigkeit hochschulischer Lehre wurde in diesem Beitrag aufgezeigt, wie diese Desiderata im Medium von Materialentwicklung bearbeitet werden können. (Hochschul-)Didaktische Materialien als Ausgangspunkt für die Bearbeitung der Desiderata sind insofern ertragreich, als dass sich an ihnen sowohl Fragen des Inhalts als auch der Vermittlung diskutieren lassen. Das in dem vorliegenden Beitrag entwickelte, theoretisch begründete und mit ersten Erfahrungen angereicherte Arbeitsmodell kann ein Rahmenmodell für die Forschungs- und Entwicklungslogik hochschuldidaktischer Projekte und hochschuldidaktischer Professionalisierung darstellen.

Zusammengefasst kann die physische Materialwerkstatt im Sinne des Ziels der *Professionalisierung* der Teilnehmenden ein Ort von systematischer „reflection-on-action“ sein, mit Hilfe derer Hochschullehrende anhand von konkretem (hochschul-)didaktischem Material lernen, Lehramtsstudierende „nicht nur [...] zu lehren, reflexiv zu lernen, sondern auch [...] lernen, reflexiv zu lehren“ (Wildt, 2003, S. 83). Im Sinne des Ziels der *Weiterentwicklung der Lehrerbildung* können die Materialwerkstatt-Sitzungen ein konkreter Ort auf der Handlungsebene einzelner Hochschulen sein, um einen systematischen Zugang zur Lehre in der Lehrerbildung zu erhalten und die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze und Paradigmen an einem Standort sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen. Das Konzept der Materialwerkstatt bietet also das Potenzial, einen Ort des Verstehens und Verständigens an multiparadigmatisch divergierenden Standorten darzustellen. Die Unterscheidung zwischen exmanenter und immanenter Kritik eröffnet die Möglichkeit, diese Ziele innerhalb eines Formats mit der Qualitätssicherung hochschulischer Materialien zu verbinden und auf diese Weise *qualitativ hochwertige Materialien zur Nachnutzung zu erstellen und zu publizieren*.

Die Aspekte des hier vorgestellten Arbeitsmodells gilt es nun, auch empirisch zu fundieren. Der nachstehende Ausblick fasst die ableitbaren Forschungsdesiderata zusammen.

9. Ausblick

Wie die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes in Kapitel 3 zeigt, existieren nur wenige Untersuchungen zur hochschuldidaktischen Ausgestaltung und Professionalisierung im Rahmen der Lehre der Lehrerbildung. Ausgehend von dem in diesem Beitrag dargelegten Arbeitsmodell von Materialwerkstätten, lassen sich weitere Forschungsbedarfe formulieren und systematisieren.²⁴

Diese können sich erstens auf die dargelegten *Kontextbedingungen losgelöst vom Format der Materialwerkstatt* beziehen. So besteht z.B. zum Umgang mit und zum Einsatz von hochschuldidaktischem Material (in der Lehrerbildung) noch grundlegender Klärungsbedarf. Ebenso verhält es sich mit den Vorstellungen von Hochschullehre in der Lehrerbildung, welche Rolle dabei unterschiedliche wissenschaftliche Paradigmen spielen und inwiefern diese mit dem Einsatz von Material in Verbindung stehen.

Zweitens lassen sich weitere Untersuchungen im Bereich der *Kontextbedingungen im Rahmen des Formats von Materialwerkstätten* verorten. Hier sind bspw. Forschungen darüber denkbar, wie die Reflexion von Lehre anhand der Materialien erfolgt und inwiefern dabei eigene Lehrvorstellungen zum Ausdruck kommen und verhandelt werden. Außerdem könnte die Diskussionskultur innerhalb des Formats der Materialwerkstatt näher untersucht werden. Ebenso anschlussfähig wäre eine Dokumentenanalyse von Materialien, z.B. im Hinblick darauf, wie sich deren Aufbereitung unterscheidet.

²⁴ Wildt & Jahnke (2010, S. 6) legen ein aus vielen Variablen bestehendes Rahmenmodell hochschuldidaktischer Hochschulforschung vor. Die Forschungsbedarfe, die aus dem Arbeitsmodell von Materialwerkstätten abgeleitet werden können, lassen sich (nur) zum Teil in Wildts & Jahnkes Modell verorten.

In einer ethnographischen Begleitung des Formats ließe sich bspw. untersuchen, inwiefern sich weitere Qualitätskriterien von Materialien herauskristallisieren oder welche Verständnisse von Evidenzbasierung vorherrschen. Im Rahmen von Evaluationsforschung könnten die einzelnen Ziele des Formats näher in den Blick genommen werden. Darüber hinaus könnte die Frage bearbeitet werden, wie sich Materialwerkstatt-Sitzungen im Rahmen von SoTL näher bestimmen lassen.

Drittens können auch die einzelnen *Phasen von Materialwerkstatt-Sitzungen* näher beleuchtet werden. Hier ließe sich an die bisher identifizierten Spannungsfelder anknüpfen. Zum einen könnten diese durch empirische Untersuchungen näher beschrieben und zum anderen ggfs. weitere Spannungsfelder identifiziert werden.

Einzelne von diesen genannten Aspekten werden in einem Promotionsvorhaben bearbeitet. Auf diese Weise soll das vorgestellte Arbeitsmodell empirisch angereichert und das Format von Materialwerkstätten stetig weiterentwickelt werden. Adaptionen des Formats an anderen Hochschulstandorten sind ausdrücklich wünschenswert.²⁵ Vorstellbar wäre, das Format im Sinne einer Qualifizierungsmaßnahme für neue Hochschullehrende in der Lehrerbildung, z.B. Lehrer*innen im Hochschuldienst, zu denken. Perspektivisch könnte das für die Hochschule entwickelte Konzept auch auf die Arbeit an Schulen und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften übertragen werden. Erste Erfahrungen wurden damit an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg gesammelt.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmann, H.W. (2015). *Hochschuldidaktik mit Wirkung. Evidenzbasierte Hochschuldidaktik. Eine Evaluationsstudie*. Bielefeld: Webler.
- Balog, A., & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berck, K.-H., & Graf, D. (2018). *Biologiedidaktik* (5., aktual. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., & Wildt, J. (Hrsg.). (o. J.). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Zugriff am 14.06.2019. Verfügbar unter: <https://www.nhhl-bibliothek.de/>.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., et al. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online*, 10 (1), 24–51.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018a). *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive->

²⁵ Bei Interesse an dem Format besteht die Möglichkeit, einzelne Sitzungen an der jeweiligen Hochschule zunächst gemeinsam mit den Autor*innen des Beitrags durchzuführen, um das Format der Materialwerkstätten und die konkrete Praxis kennenlernen zu können.

- lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2018b). *Gut beraten durchs Studium. Der Qualitätspakt Lehre*. Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Gut_beraten_durchs_Studium.pdf.
- Braun, E., & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehr-Gestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 277–291). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_18
- Buchholtz, N., & Behrens, D. (2014). „Anschaulichkeit“ aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. Ein didaktisches Prinzip für lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen in der Studieneingangsphase. *Mathematica didactica*, 37, 137–162.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.J., & Demers, K.E. (Hrsg.). (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3. Aufl.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3), 401–423.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2015). The Professional Teacher Educator: Six Roles. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1990). Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns. Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In L.-M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (S. 291–320). Braunschweig: Technische Universität.
- Dinsleder, C. (2012). Die Herausbildung von professionellen Selbstverständnissen bei Hochschullehrenden. Fallstudien zur Entwicklung von Lehrdispositionen in der Berufsbiographie. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre* (S. 101–123). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3_7
- Ebner, M., Köpf, E., Muuß-Merholz, J., Schön, M., Schön, S., & Weichert, N. (2015). *Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER). Die Situation von freien Bildungsmaterialien (OER) in Deutschland in den Bildungsbereichen Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung im Juni 2015*. Norderstedt: Wikimedia Deutschland.
- Edessa, S. (2017). Impacts of Insufficient Instructional Materials on Teaching Biology: Higher Education Systems in Focus. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12 (1), 2–8. <https://doi.org/10.18844/cjes.v12i1.267>
- Egger, R., & Merkt, M. (Hrsg.). (2012). *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18941-3>
- Eickelberg, J. (o.J.). Lehre als ganzheitliches Konzept. Die Fruchtbarmachung und Umsetzung didaktischer Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung am Beispiel des juristischen Lehrbuchs. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. D1.3 17-52). Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: <https://www.nhhl-bibliothek.de/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2198/productID/10/fileName/article-id-2198.pdf>.

- Fey, C., & Neumann, D. (2013). Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht* (S. 55–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyrerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Fuchs, E., Kahlert, J., & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2010). *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, K., & Munt, K. (2015). Das Theorie-Modell von Paul Ramsden als Reflexionsansatz zur Einschätzung von Lehre, Lernwirksamkeit und hochschuldidaktischer Arbeit. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie* (S. 25–33). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiner, M., & Wildt, J. (Hrsg.). (2013). *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Heinrich, M., Klewin, G., & Lübeck, A. (2019/i.Dr.). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. Ambivalenzen im postulierten Zusammenhang von Professionstheorien, Metareflexivität und „reflection-in-action“. Erscheint in S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte* (Seitenzahlen hier zitiert nach Manuskript). Berlin: Logos.
- Heinrich, M., Schweitzer, J., & Streblov, L. (2019). Sedimentiertes Wissen über Lehre? Oder: Was alles im Material seinen lebendigen Ausdruck findet ... Editorial zur Erstausgabe der Zeitschrift: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), I-IX.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.02.10>
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. <https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hodapp, B., & Nittel, D. (2018). Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In A. Scholkmann, S. Brendel, T. Brinker & R. Kordts-Freudinger (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung: Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 59–96). Bielefeld: wbv.

- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 33–41.
- Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B., & Vogel, M. (2014). Mehr als ein Vorwort: Typologie des Scholarship of Teaching and Learning. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba & M. Vogel (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 7–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Johannes, C., & Seidel, T. (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden: Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (2), 233–251. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0273-0>
- Jordan, P., & Köhler, A. (o.J.). Poster in der Lehre und als Prüfungsleistung. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. D1.2 1-30). Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: <https://www.nhhl-bibliothek.de/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/781/productID/10/filename/article-id-781.pdf>.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450–471.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2>
- Kolbe, F.-U., & Combe, A. (2008). Lehrerbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 877–901). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_36
- Kreber, C. (2015). Reviving the Ancient Virtues in the Scholarship of Teaching, with a Slight Critical Twist. *Higher Education Research & Development*, 34 (3), 568–580. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.973384>
- Kunze, K. (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97–121). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_6
- Leonhard, T., & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (2011). Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. Einleitung in das Themenheft. *Bildung und Erziehung*, 64 (1), 1–6. <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.1.1>
- Matthes, E., & Schütze, S. (2013). Digitale Bildungsmedien in der Schule. Einleitung. In E. Matthes, S. Schütze & W. Wiater (Hrsg.), *Digitale Bildungsmedien im Unterricht* (S. 7–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2014). Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung – Einleitung. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze & B. Aamotsbakken (Hrsg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Matthes, E., & Schütze, S. (2016). Schulbücher auf dem Prüfstand. Einleitung. In E. Matthes & S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand* (S. 9–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Krammer, G., & Nieskens, B. (2015). Lehrer*innen und Lehrerbildner: Was tun sie gern und was nicht? Eine Studie zur Interessenstruktur von Personen, die an der Lehrer*innen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrer*innen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 319–333.
- Merkt, M., Schaper, N., & Wetzel, C. (2016). Professionalisierung der Hochschuldidaktik. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 9–16). Bielefeld: Bertelsmann.
- Neuber, N., Paravicini, W.D., & Stein, M. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen – the wider view*. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. Münster: WTM.
- Neuweg, G.H. (2017). Herrlich unreflektiert. Warum Könnner weniger denken, als man denkt. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 89–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niehaus, I., Stoletzki, A., Fuchs, E., & Ahlrichs, J. (2011). *Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen)*. Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Zuerichstudie_Enfassung_2011_11_29.pdf.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2. Aufl.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Reinmann, G. (2012). *Hochschuldidaktik – unbelehrbar?* Redemanuskript. Zugriff am 10.05.2019. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2012/10/Vortrag_Hochschuldidaktik_Sept20121.pdf.
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen. Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63 (5/6), 178–188.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer*innen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rhein, R. (2016). Theorieperspektiven zur Professionalität der Hochschuldidaktik. In M. Merkt, C. Wetzel & N. Schaper (Hrsg.), *Professionalisierung der Hochschuldidaktik* (S. 103–111). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rhein, R. (2019). Theorieperspektiven auf hochschulisches Lehren und Lernen. Eine Skizze. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung: theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 23–40). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_3
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrer*innen- und Lehrerbildung*, 27 (1), 64–73.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 376–391). New York: Macmillan.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J., & Wildt, J. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium: Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sailer, M., & Figas, P. (2015). Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. *bildungsforschung*, 12 (1), 77–99. <http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.188>
- Salmhofer, G. (2016). „Karriere mit Lehre?“ Der Stellenwert der Lehre im Berufungsverfahren an der Universität Graz. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Teaching Skills Assessments* (S. 167–184). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10834-2_9
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Steinmann, S. (2015). Beliefs and Shared Beliefs. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis der Lehrpersonenausbildenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 366–379.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Thingholm, H.B. (2015). Teaching and Learning Materials as Content in Teacher Education. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 19 (2), 89–105.
- Thoma, M. (2016). Didaktische Potenziale foucaultscher Diskurstheorie – Erzeugung eines „Wissens über Wissen“ zur vielfältigen Gestaltung unterrichtlicher Begegnungsräume. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112 (3), 360–381.
- Tremp, P. (2009). Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In R. Schneider (Hrsg.), *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* (S. 206–219). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 71–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), 183–190.
- Wildt, J., & Jahnke, I. (2010). Konturen und Strukturen hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. *Journal Hochschuldidaktik*, 21 (1), 4–8.
- Zeitschrift für Pädagogik (2011). *Digitale Medien in der Hochschullehre*, 57 (3).

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Schweitzer, J., Heinrich, M., & Streblow, 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>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden

Arbeit mit dem Rollen-Set

Manuela Roth-Vormann¹ & Denise Klenner^{2,*}

¹ *Supervision und Beratung*
info@roth-vormann-supervision.de

² *Universität Bielefeld*

* *Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft / Bⁱprofessional
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
denise.klenner@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Im Folgenden wird auf der Grundlage erster Erfahrungen in der supervisorischen Begleitung von Lehramtsstudierenden (Berufsfeldorientierende Praxisstudie im Bachelorstudium) dargestellt, wie das Rollen-Set nach Merton eingesetzt werden kann, um die oft widersprüchlichen Erwartungen, die an die Lehrerrolle geknüpft sind, aufzuschlüsseln. Ziel dabei ist es, die Studierenden an das Thema Rollenanalyse heranzuführen und ihnen eine Analysefolie zur Verfügung zu stellen, um die eigenen Praxiserfahrungen reflexiv auf Distanz zu bringen und einen Impuls zu setzen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rollenidentität. Durch die reflexive Distanznahme und den moderierten Austausch mit anderen Rolleninhaber*innen sollen häufig unbewusst ablaufende (emotionale) Reaktionen, Situationsdeutungen und soziale Mechanismen in der schulischen Praxis bewusst gemacht – und damit auch verhandelbar und hinsichtlich ihrer Angemessenheit hinterfragbar – werden. Professionalisierung durch Praxisreflexion ist hier als Ermöglichung einer bewussteren Rollengestaltung bzw. Entwicklung der eigenen Rollenidentität gedacht.

Schlüsselwörter: Lehrer*innenbildung, Praxisphase, Praxisreflexion, Rollen-Set, Supervision



1. Einleitung / Hinführung zum Material

Im Rahmen ihrer Praxisphasen sind Lehramtsstudierende (anders als im vom Handlungsdruck entlasteten Raum universitärer Seminare) unmittelbar und praktisch drängelnd mit der Frage konfrontiert, welche Position und Rolle(n) sie im schulischen Kontext einnehmen (können/wollen) – und wie sich dies, vor dem aktuellen Hintergrund perspektivisch immer mitgedacht, zu ihren Vorstellungen über ihre zukünftige Berufsrolle als Lehrer*in verhält.

Um das komplexe Gefüge an oft widersprüchlichen Erwartungen, die an die Lehrerrolle geknüpft sind, in der Begleitung von Praxisphasen analytisch aufzuschließen, bietet sich die Arbeit mit dem Rollen-Set nach Merton (1967, 1995) an. Im Folgenden wird auf der Grundlage erster Erfahrungen im Einsatz dieses theoretischen Impulses in der supervisorischen Arbeit mit Lehramtsstudierenden (Begleitung der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie im Bachelorstudium) exemplarisch dargestellt, wie eine entsprechende Gruppenarbeitsphase konkret gestaltet werden kann. Ziel dabei ist es, die Studierenden an das Thema Rollenanalyse heranzuführen und damit eine Analysefolie zur Verfügung zu stellen, um die eigenen Praxiserfahrungen reflexiv auf Distanz zu bringen und einen Impuls zu setzen für die Auseinandersetzung mit der eigenen Rollenidentität.

2. Didaktischer Kommentar

Die hier vorgestellte Arbeit mit dem Rollen-Set ist spezifisch als Reflexionsimpuls in der (supervisorischen) Begleitung von Praxisphasen während des Lehramtsstudiums vorgesehen und dient der Berufsrollenreflexion. Mit Hilfe des Rollenbegriffs und des Erstellens eines Rollen-Sets unter differenzierter Bezugnahme auf die Erwartungshaltungen und Interessen relevanter Bezugsgruppen (so wie sie in der erlebten schulischen Praxis in Erscheinung treten) wird für die Studierenden deutlich, welche Erwartungen und Handlungsanforderungen auf eine*n Rolleninhaber*in – hier: sie als Praktikant*innen oder auch perspektivisch als Lehrer*innen – gerichtet sind. Welche bezugsgruppenspezifischen Erwartungen sind dies? Von welchen Werten und Interessen sind diese geleitet? Wo ergeben sich widersprüchliche Anforderungen? Und schließlich, welche Erwartungen sind als angemessen zu betrachten, während andere zurückgewiesen und an andere Positions-/Rolleninhaber*innen abgegeben werden können oder sogar müssen?

In diesem Sinne zielt die Arbeit mit dem Rollen-Set auf die Initiierung eines selbstreflexiven Prozesses, zum einen im Hinblick auf die Zusammensetzung des eigenen Rollen-Sets (aktuell als Praktikant*in im konkreten schulischen Umfeld bzw. als zukünftige*r Lehrer*in), zum anderen auf die Reflexion der eigenen Werte und Erwartungen gegenüber jenen der verschiedenen Rollenpartner*innen/Bezugsgruppen. Nicht zuletzt eröffnet der Rahmen der supervisorischen Begleitung dann auch die Möglichkeit, Themen wie die erlebte (In-)Stabilität des eigenen Rollen-Sets, mögliche Unsicherheiten und Konflikte oder auch Mechanismen, die integrativ und stabilisierend wirken können, gemeinsam zu bearbeiten (Mertons Rollen-Set fungiert so auch als angewandtes Analyseinstrument zur Verhinderung und Lösung von Intrarollenkonflikten; vgl. Miebach, 2014, S. 40). Professionalisierung durch Praxisreflexion ist hier als Ermöglichung einer bewussteren Rollengestaltung bzw. Entwicklung der eigenen Rollenidentität gedacht.

Prinzipiell ist es möglich, die Arbeit mit dem Rollen-Set auch als theoretischen Input in Seminare (bspw. zum professionellen Lehrerhandeln) zu integrieren. Im Sinne der Entwicklung pädagogischer Professionalität entfaltet die Arbeit mit dem Rollen-Set unseres Erachtens jedoch ein spezifisches selbstreflexives Potenzial gerade da, wo in der schulischen Praxis widersprüchliche Handlungsanforderungen, innere Konflikte

oder Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Zuständigkeiten und des eigenen Verhaltens konkret erfahren werden.

3. Theoretischer Hintergrund

Obgleich dem Rollenbegriff in der soziologischen Theoriediskussion nicht mehr die exponierte Stellung wie in den 1960er- und 1970er-Jahren zukommt, hat sich das Konstrukt der Rolle als selbstverständliche Größe etabliert, um soziale Strukturen und Prozesse zu beschreiben (vgl. Miebach, 2014, S. 39). Während, zurückgehend auf eine Unterscheidung bei Parsons, die Begriffe Status oder Position auf die Stellung eines Akteurs in einem sozialen Gefüge verweisen, bezieht sich der Rollenbegriff im Allgemeinen auf die Funktion und das Aufgabenspektrum des jeweiligen Akteurs, wobei Rollen sich den Akteuren als Erwartungen der Umwelt an ihr Handeln zeigen (vgl. Rosa, Strecker & Kottmann, 2013, S. 166). So besteht Miebach (2014) zufolge die Grundidee des Rollenkonzepts darin, „dass an die Mitglieder einer Gesellschaft in bestimmten sozialen Situationen Verhaltenserwartungen gerichtet werden, die jeder Rollenhändler auf etwa gleiche Weise erfüllt“ (Miebach, 2014, S. 40). Kern einer Rolle bilden demnach Verhaltensweisen, sodass die Rolle den dynamischen Aspekt mit Blick auf eine Position (den Platz des Rollenträgers in der Gesellschaft) ergibt (vgl. Miebach, 2014, S. 41).

Merton (1995) verwies diesbezüglich darauf, dass zu einem Status nicht einfach eine spezifische Rolle gehöre, sondern dass eine ganze Reihe von Rollen mit diesem verbunden seien (vgl. Merton, 1995, S. 350). Hierfür prägte er den Begriff des Rollen-Sets, womit er „jenes Bündel von Rollenbeziehungen mein[t], die die Personen kraft der Tatsache haben, daß sie einen bestimmten sozialen Status einnehmen“ (Merton, 1995, S. 350). Demnach beschreibt ein Rollen-Set im Sinne von „Rolle in Beziehung zu“ das komplexe Gefüge an Rollenbeziehungen zu verschiedenen Statusgruppen oder auch „Rollenpartner[n] mit unterschiedlichen Positionen in der sozialen Struktur“ (Merton, 1995, S. 351). Hauptursache von Störungen oder Instabilität im Rollen-Set seien dabei die Unterschiede hinsichtlich der Werte und Moralerwartungen (im Sinne kulturell vorgeformter Erwartungen), die an eine*n Rolleninhaber*in herangetragen werden. Nicht zufällig zieht Merton zur Verdeutlichung hier den Status eines Lehrers an einer staatlichen Schule heran, der durch sein Rollen-Set „mit seinen Schülern, den Kollegen, dem Rektor der Schule und dem Schulinspektor, der Schulbehörde und, bei zahlreichen Anlässen, mit lokalen patriotischen Vereinigungen, Lehrerberufsverbänden, Elternbeiräten und dergleichen verbunden ist“ (Merton, 1995, S. 351; vgl. Abb.1 auf der folgenden Seite).

Werte und Erwartungen können hier mitunter erheblich divergieren und zu konfliktierenden Rollenerwartungen führen, bspw. wenn man Schulbehörde, Schulinspektor*in und Kolleg*innen miteinander in Relation setzt:

„Was für den einen von erzieherischer Bedeutung ist, beurteilt der andere als pädagogischen Firlefanz, der dritte als rundheraus subversiv. Diese unvereinbaren und widersprüchlichen Einschätzungen durch Mitglieder des Rollen-Set erschweren sehr die Aufgabe, auf sie alle einzugehen. Der bekannte Fall des Lehrers mag als allgemeines Muster dienen. Was für diesen einen Status besonders deutlich zutrifft, hat in verschiedenen Abstufungen auch Geltung für die Inhaber aller anderen Positionen, die durch ihren Rollen-Set strukturell mit anderen Personen verbunden sind, die selbst Positionen verschiedener Art in der Gesellschaft einnehmen.“ (Merton, 1967, S. 261f.)

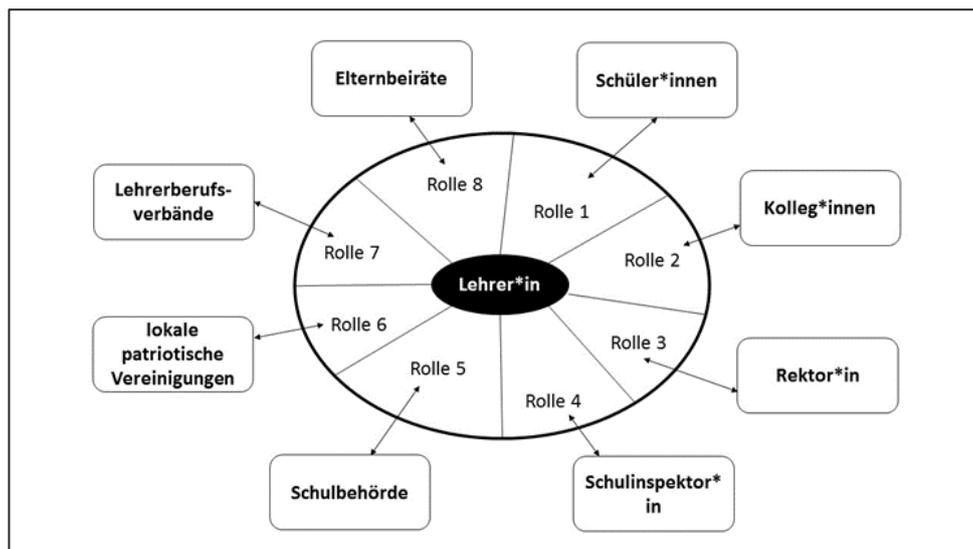


Abbildung 1: Beispiel Rollen-Set Lehrer*in in Anlehnung an Merton (1995)

In diesem Sinne ließe sich mit Merton konstatieren, dass insbesondere der Status des Lehrers/der Lehrerin mit einem Rollen-Set einhergeht, das strukturell bedingt zu Instabilität neigt bzw. stärker von Störungen und Konflikten bedroht ist, als dies bei anderen Statuspositionen der Fall ist. Hieraus ergibt sich für den gegebenen Kontext quasi selbstläufig der Anlass, die Arbeit mit dem Rollen-Set als Reflexionsimpuls in die Lehrer*innenbildung zu integrieren – und dabei die individuelle Perspektive wie auch die soziale, die Wechselbeziehung zwischen Persönlichkeit und sozialen Strukturen und Mechanismen, zu beleuchten. Denn jede*r Lehrer*in sieht sich individuell vor die Herausforderung gestellt, ein „vernünftiges Maß an Integration der Rollen“ (Merton, 1995, S. 352) im Rollen-Set zu erreichen; doch betont Merton, dass es ihm „nicht in erster Linie um die bekannte Frage [geht], wie der Statusinhaber es fertigbringt, den vielen an ihn gestellten und manchmal sich widersprechenden Anforderungen zu genügen“ (Merton, 1967, S. 261). Mertons Fokus liegt beim Rollen-Set vielmehr darauf, jene sozialen Mechanismen zu bestimmen, „durch die die Erwartungen der Akteure in diesem Rollen-Set so kanalisiert werden können, dass die Konflikte, mit denen der Statusinhaber konfrontiert wird, reduziert werden“ (Mackert & Steinbicker, 2013, S. 79). In der Reflexionsarbeit mit dem Rollen-Set sollten in diesem Sinne also auch immer die sozialen Mechanismen mitgedacht werden, die zur De-/Stabilisierung eines Rollen-Sets beitragen (bspw. das Bilden von Machtkoalitionen oder das Abschirmen des Rollen-Handelns gegenüber der Beobachtung durch Mitglieder des Rollen-Sets; vgl. Merton, 1967, S. 262ff.; Mackert & Steinbicker, 2013, S. 80f.). In dieser Perspektivierung verweist das Konzept des Rollen-Set darauf, dass letztlich nur Gesellschaften das funktionale Problem zu lösen vermögen, wie die Vielfalt an Rollen-Sets so organisiert werden kann, dass es den Mitgliedern der Gesellschaft möglich ist, ihrer Tätigkeit nachzugehen, ohne permanent durch widersprüchliche Handlungsanforderungen überfordert zu werden und damit eine permanente Instabilität des eigenen Rollen-Sets zu erfahren (vgl. Mackert & Steinbicker, 2013, S. 79).

Für die supervisorische Praxis stellt sich mit dem Rollenbegriff nicht allein die Frage nach einem funktional adäquaten Rollenhandeln oder einer entsprechenden Rollengestaltung. Bei der Entwicklung von Rollen und Berufsverständnissen in der Supervision handelt es sich um mehr als um Prozesse der Neudefinition und Neugestaltung („role-making“) von Rollen (vgl. Gröning, 2011, S. 60f.); hier wird die rein funktionale Ebene immer auch zugunsten einer ethischen Perspektivierung verlassen, und zentral ist das Thema der Rollenidentität, was mehr die innere Beteiligung eines Rolleninhabers/einer Rolleninhaberin und den Aspekt der Übernahme von Rollen in den Vorder-

grund rückt. Im Mittelpunkt der Rollenanalyse steht diese*r Rolleninhaber*in mit seiner/ihrer konkreten Wahrnehmung und Handhabung der Rolle – und mit den Anforderungen, Erschwernissen und Widersprüchen, die diese Rolle in der Praxis mit sich bringt (vgl. Gröning, 2011, S. 76f.). Ausgehend hiervon werden Konflikte mit der Rolle und das Ausmaß der Rollenidentifikation bzw. Rollendistanz erwogen. Dabei stellt das Rollen-Set ein sehr geeignetes Instrument dar, um insbesondere Rollenkonflikte mit dem Verweis auf konkrete Bezugsgruppen oder Akteure herauszuarbeiten (Intrarollenkonflikte innerhalb des Rollen-Sets). Deren Erwartungen können dabei hinsichtlich ihrer Intensität, der mit ihnen verbundenen möglichen Sanktionen und der Frage nach ihrer (Un-)Angemessenheit als Kann-, Soll- oder Muss-Erwartungen exploriert werden (vgl. Dahrendorf, 2006, S. 41ff.). So ist das Ziel, eine reflexive Distanz herzustellen, um (un-)angemessene Erwartungen und (dys-)funktionale Anteile an Rollenhandeln und -gestaltung zu identifizieren und eine sinnvolle Rollenfunktionalität abzuleiten und in den beruflichen Alltag zu integrieren – ohne individuelle Bedürfnisse, Affekte und normative Kategorien aus dem Blick zu verlieren und unter dem Aspekt der Rollenidentität zusammenzuführen. Strukturelle Rollenkonflikte sind häufig zugedeckt von Gefühlen, die wiederum (teils unbewusst) die eigenen Rolleninteressen speisen; diese werden auf eine diskursive Ebene der Betrachtung gehoben und hinsichtlich ihrer Angemessenheit im Kontext der Rolle hinterfragt, wodurch auch habitualisierte Deutungsmuster und normative Kategorien bewusst und verhandelbar werden auf der Folie der aktuellen Situation.

4. Die Arbeit mit dem Rollen-Set: Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden

In der Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden wird mit Hilfe des Rollen-Sets eine differenzierte Betrachtung der Lehrerrolle, oder besser: der unterschiedlichen Rollen im Rollensatz Lehrer*in, vorgenommen (oder alternativ auch der aktuellen Rolle als Praktikant*in im gegebenen schulischen Kontext, wobei die Erwartungen der unterschiedlichen Bezugsgruppen sich hier erheblich unterscheiden können). So wird das Bewusstsein für die mannigfachen Rollen, für die an diese Rollen geknüpften Erwartungen, bestehende Intrarollenkonflikte und das Rollen-Set (de-)stabilisierende soziale Mechanismen geschärft.

4.1 Setting

Das Rollen-Set kann mit einzelnen Personen oder in der Gruppe erarbeitet werden; wird mit einer Gruppe gearbeitet, findet die Arbeitsphase im Sinne eines gemeinsamen Explorierens im Plenum statt. Dazu sind Moderationskarten (evtl. verschiedener Formen und Farben) und Stifte bereitzulegen. Die Reflexionsgruppenleitung moderiert den Prozess und gibt Reflexionsimpulse, die die Exploration unterstützen und weniger den Charakter von Deutungen haben sollten. Abhängig davon, wie differenziert bei der Erarbeitung des Rollen-Sets auf die Erwartungen und Werte der verschiedenen Bezugsgruppen eingegangen werden soll (ob bspw. die Erwartungen je Bezugsgruppe gesammelt oder tiefergehend noch in Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen differenziert werden sollen), kann für die gesamte Arbeitsphase inklusive der abschließenden Reflexion eine Zeit von 60 bis 90 Minuten veranschlagt werden.

4.2 Arbeitsauftrag

Nach einer kurzen Einführung seitens der Reflexionsgruppenleitung in das Thema Rolle und Rollen-Set (zur Veranschaulichung kann die grafische Darstellung eines Rollen-Sets, wie bspw. oben in Abbildung 1 oder bei Miebach, 2014, S. 44 abgebildet, gezeigt werden), beginnt die Erarbeitung des Rollen-Sets damit, dass eine Moderationskarte in

die Mitte des Raumes gelegt wird, die mit der Berufsrolle „Lehrer*in“ (oder alternativ: „Praktikant*in“) beschriftet ist. Zielpunkt bildet die Frage: „Welche Rollen habe ich als Lehrer*in?“, was eine Exploration der an diese Rollen gebundenen Erwartungen und Aufgaben impliziert.

In einem ersten Arbeitsschritt werden hierfür die Bezugsgruppen definiert, mit denen man als Lehrer*in in der Praxis in Austausch steht. Diese Bezugsgruppen – d.h. Personen, Gruppen, Organisationen, Verbände etc., die Erwartungen an Lehrer*innen haben – werden gesammelt, auf weiteren Moderationskarten festgehalten und um die Karte „Lehrer*in“ in der Mitte herum angeordnet. Hier wird bereits deutlich, wie heterogen die Bezugsgruppen und entsprechend deren Erwartungen/Forderungen – und damit auch die Aufgaben von Lehrer*innen – sind. Gleichzeitig kann in diesem Zusammenhang thematisch werden, dass eine trennscharfe Differenzierung der Bezugsgruppen nicht einfach gegeben ist, sondern dass bereits diese Differenzierungen auch auf eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern beruhen: Bilden bspw. Schulsozialarbeiter*innen eine eigene Bezugsgruppe mit für sie spezifischen Erwartungen (mit denen dann entsprechend derer anderer Bezugsgruppen umzugehen wäre), oder sind sie im Kollegium mitgedacht (und was bedeutet das)?

Der nächste Arbeitsschritt besteht darin, die Erwartungen, die die verschiedenen Bezugsgruppen an Lehrer*innen stellen, gemeinsam zu explorieren (in einem weiteren Schritt können diese Erwartungen in Kann-, Soll- und Muss-Erwartungen differenziert werden). Dies wird entweder auf den Karten der jeweiligen Bezugsgruppen notiert oder separat auf Karten festgehalten, die um die Bezugsgruppen geclustert werden. Im unten abgebildeten Beispiel (vgl. Abb. 2) wurden für die Bezugsgruppe „Unternehmen“ als Erwartungen an Lehrer*innen bspw. „Kompetenz-/Wissensvermittlung“, „Sozialisation (Vermittlung von Normen und Regeln)“, „Selektion“ und „Leistungsorientierung“ genannt.



Abbildung 2: Beispiel für ein mit Lehramtsstudierenden erarbeitetes Rollen-Set

In einem dritten Schritt werden schließlich die Rollen herausgearbeitet, die Lehrer*innen dementsprechend in Bezug zu den genannten Gruppen/Akteuren ausfüllen und gestalten müssen. Genannt werden häufig „Berater*in“, „Helfer*in“, „Kolleg*in“, „Vertrauensperson“, „Erzieher*in“, „Schulentwickler*in“. Die Lehrerrolle vereint demnach viele unterschiedliche Rollen im Hinblick auf die Bezugsgruppen. Für Schüler*innen können Lehrer*innen wissende Berater*innen, Vorbilder, Expert*innen ihrer Fächer, Geschlechtsrollenträger*innen oder Vertraute sein; für die Gruppe der Eltern mögen

sie eher Wissensvermittler*innen, Beurteilende oder ihre Berater*innen (und damit zwar auch Berater*innen, aber anderer Art, mit anderen Erwartungen adressiert) und für die Schulleitung auch Schulentwickler*innen und Verwaltende sein. Diese Rollen und die ihnen entsprechenden Aufgaben (Beraten, Erziehen, Unterrichten, Unterstützen, Entwickeln, Verwalten, Selektieren, Bewerten, ...) können ebenso notiert und zwischen dem Mittelpunkt „Lehrer*in“ und den Bezugsgruppen entsprechend zugeordnet werden (im oben abgebildeten Rollen-Set ist dieser dritte Schritt nicht visualisiert worden).

Ein in diesem Sinne vollständig erarbeitetes Rollen-Set verdeutlicht dann sehr plastisch die Komplexität einer Berufsrolle.

4.3 Abschließende Reflexion

Im weiteren Verlauf wird in der supervisorischen Begleitung darauf fokussiert, wie die Studierenden ihre Rollen ausfüllen. Das Rollen-Set kann dabei zum Ausgangspunkt werden, um gemeinsam die Fragen zu reflektieren, wie (in-)stabil die Studierenden ihr Rollen-Set erleben, wo Reibungen hinsichtlich eigener und fremder Werte und Erwartungen bestehen, wie individuelle Umgangsweisen mit Intrarollenkonflikten und eigenen Unsicherheiten aussehen können und welche Rolle dabei die eigenen Affekte und habitualisierten Deutungsmuster und Verhaltensweisen spielen.

Durch die reflexive Distanznahme und den moderierten Austausch mit anderen Rolleninhaber*innen sollen häufig unbewusst ablaufende (emotionale) Reaktionen, Situationsdeutungen und soziale Mechanismen in der schulischen Praxis bewusst gemacht – und damit auch verhandelbar und hinsichtlich ihrer Angemessenheit hinterfragbar – werden. Dies setzt aufseiten der Studierenden die Bereitschaft voraus, sich auch für eine emotionale Dimension der Reflexion zu öffnen; gleichzeitig sollte diese abschließende Diskussion möglichst naturwüchsig aus der Erarbeitung des Rollen-Sets hervorgehen, ohne thematisch vorstrukturiert zu sein oder diese Aspekte bei den Studierenden „abzufragen“. Hierbei hat es sich als hilfreich erwiesen, immer wieder den Bogen zur Praxisphase zu schlagen und an das konkrete Erleben der Studierenden in der schulischen Praxis anzuknüpfen, insbesondere was die eigenen Erwartungen und emotionalen Reaktionsweisen der Studierenden betrifft, die sich häufig erst so deutlich in der Praxis selbst zeigen (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019).

5. Erfahrungen und Begleitforschung

Die Arbeit mit dem Rollen-Set als Impuls zur Berufsrollenreflexion wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Bielefeld – „B_i^{professional}: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“ – in der wissenschaftlichen Maßnahme „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ eingesetzt.¹ Dies geschah im Rahmen einer supervisorischen Begleitung² der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie im Bachelorstudium.

Die Arbeit mit dem Rollen-Set in einer Kleingruppe mit fünf Studierenden wurde als durchweg positiv und sehr aufschlussreich erlebt. Natürlich besteht aufseiten der Studierenden ein Bewusstsein dafür, mit welchen Bezugsgruppen sie als angehende Lehrer*innen konfrontiert sein werden, sodass die ersten beiden Schritte in der Erarbeitung des Rollen-Sets keinen tatsächlichen Erkenntnisgewinn generieren – jedoch sollte das Visualisieren der Bezugsgruppen nicht unterschätzt werden, denn allein das Ordnen

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben B_i^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

² Im gegebenen Projektkontext erfolgt die Leitung der Reflexionsgruppen durch ausgebildete Supervisor*innen (Kooperation mit dem weiterbildenden Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld).

eines Feldes (hier das Rollenfeld Lehrer*in) weitet die Perspektive und den (individuellen) Denkraum. Letztlich ist es die aufgefächerte, in Gänze „vor Augen geführte“ Komplexität an Erwartungsbündeln, die bei den Studierenden einen (auch emotionalen) Eindruck hinterlässt – und die es für die gemeinsame Reflexion möglich macht, bestehende Unsicherheiten und Konflikte sehr konkret benennen und auf den Punkt bringen zu können. Gleichzeitig entlastet die abgebildete Komplexität insofern, als Studierende bestimmte Konflikte und Mechanismen in ihrer strukturellen Dimension bewusster erfassen und sich so von dem Druck freier machen können, diese Konflikte individualisiert selbst lösen zu müssen – oder überhaupt zu können (was allerdings nicht bedeutet, dass nicht gemeinsam nach umsetzbaren individuellen Umgangsweisen mit Intrarollenkonflikten gesucht wird).

Im Vergleich zur Biografiearbeit, die ebenfalls in diesem Kontext mit der Studierenden-Gruppe durchgeführt wurde (vgl. Roth-Vormann & Klenner, 2019), wurde die Arbeit mit dem Rollen-Set als vor allem emotional nicht so intensiv erlebt (was im Übrigen auch nicht intendiert ist – in der Supervision angewendet erlaubt das Instrument des Rollen-Sets Reflexion und Bewusstwerdung durch einen theoretisch orientierten Blick auf Rolle und Funktion, womit erlebte Gefühle nicht individualisiert werden; divergierende Rollen und Konflikte werden erkannt und die damit zusammenhängenden Probleme oder Ängste reflektiert). Nichtsdestotrotz sind ein geschützter Rahmen und vertrauensvoller Umgang zwischen den Studierenden einerseits und zwischen den Studierenden und der Reflexionsgruppenleitung andererseits unabdingbar. Ähnlich war die Rückmeldung, dass ein selbstreflexiver Prozess angestoßen wird, der sich in anderen Kontexten des Studiums – aber auch in privaten Gesprächen – so nicht findet. Der supervisorisch gerahmte und doch offene Austausch in einer Gruppe von Studierenden, die gegenwärtig ähnliche Erfahrungen in der Praxis machen, wurde als sehr wertvoll erlebt.

Literatur und Internetquellen

- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90216-6>
- Gröning, K. (2011). *Theorie der Organisationen und ihre Bedeutung für die Supervision. Studienbrief für den Weiterbildenden Masterstudiengang Supervision & Beratung*. Bielefeld: unveröffentlichtes Manuskript.
- Mackert, J., & Steinbicker, J. (2013). *Zur Aktualität von Robert K. Merton*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19040-2>
- Merton, R.K. (1967). Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie* (S. 255–267). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Merton, R.K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110871791>
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04487-9>
- Rosa, H., Strecker, D., & Kottmann, A. (2013). *Soziologische Theorien*. Konstanz: UVK.
- Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden. Arbeit mit dem Rollen-Set. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 30–38. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1539>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen

Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode

Julia Schweitzer^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Bielefeld School of Education / Bi^{professional}

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrags steht ein Lernvideo, das einen Zugang zum systematischen Beobachten im Rahmen der Lehrer*innenbildung eröffnet. Nach der Darstellung der Inhalte des Videos werden die verschiedenen Anwendungskontexte des Lernvideos konkretisiert. So kann es sowohl in der Lehrer*innenausbildung als auch von Lehrkräften im Rahmen von kollegialen Hospitationen zur Vorbereitung von systematischen Beobachtungen genutzt werden. Zudem wird im Beitrag die Abgrenzung einer Alltagsbeobachtung von einer wissenschaftlichen Beobachtung erläutert, es werden verschiedene paradigmatische Zugänge zur Methode Beobachtung skizziert sowie zwei Argumentationslinien für den Einsatz von Beobachtungen in der Lehrer*innenbildung aufgezeigt. Schließlich werden die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz des Lernvideos in der Lehre zusammengefasst.

Schlüsselwörter: Beobachtung, Forschungsmethode, Forschendes Lernen, Praxisphasen, Lernvideo



1. Einleitung

Die Forschungsmethode Beobachtung wird in der Lehrerbildung insbesondere im Rahmen von schulpraktischen Studien und bei der Arbeit mit videographiertem Unterricht eingesetzt. Dabei ist auch das methodische Vorgehen bei Beobachtungen Gegenstand von Lehrveranstaltungen.

Bei dem hier vorliegenden Material handelt es sich um ein Lernvideo, das methodische Grundlagen zur Durchführung einer systematischen Beobachtung im Kontext von Lehrerbildung in 05:46 Minuten zusammenfasst. Es ist in Form eines Legetechnik-Videos gestaltet und geht auf die folgenden Aspekte ein:

Gründe für die Arbeit mit Beobachtungen in der Lehrerbildung

- Definition von wissenschaftlicher Beobachtung und Abgrenzung von einer Alltagsbeobachtung;
- Strukturierungsaspekte zur Planung einer Beobachtung;
- Deskriptionsformen;
- Kriterien für Beobachtungsmitschriften inkl. Beispiel.

2. Didaktischer Kommentar

Das Lernvideo bietet einen kurzen Überblick über relevante Aspekte im Kontext von wissenschaftlichem Beobachten. Es kann keinesfalls eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Methode ersetzen. Beispielsweise werden die Aspekte der Auswertung von Beobachtungen oder der Ausgestaltung der Beobachterrolle im Feld im Video nicht thematisiert. Somit eignet es sich insbesondere als (Wieder-)Einstieg in die Thematik und kann einen ersten bzw. erneuten Zugang zur Methode liefern sowie für die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Beobachtung in der Lehrerbildung sensibilisieren.

Eingesetzt wurde das Video bisher u.a. in einem bildungswissenschaftlichen Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester im Master of Education. Zur Vorbereitung auf die Praxisphase und die von den Studierenden durchzuführenden Studienprojekte wurde u.a. die Forschungsmethode Beobachtung in zwei Sitzungen behandelt. In Vorbereitung auf die erste Sitzung hatten die Studierenden die Aufgabe, sich mit ihren bisherigen Beobachtungserfahrungen im Rahmen vorheriger Praxisphasen auseinanderzusetzen und zudem das Lernvideo anzuschauen.

Hier sollte das Lernvideo dazu dienen, die Systematik einer wissenschaftlichen Beobachtung zu wiederholen und diese mit dem bisherigen Beobachtungsvorgehen der Studierenden in Verbindung zu setzen. Außerdem sollten die Studierenden auf Grundlage des Lernvideos ihre weiteren Klärungsbedarfe hinsichtlich der Methode Beobachtung identifizieren.

Anwendung kann das Lernvideo zum einen in Veranstaltungen zur Vorbereitung und Begleitung von Praxisphasen finden. Zum anderen kann das Lernvideo auch im Kontext der Lehre mit videographiertem Unterricht genutzt werden. In beiden Kontexten kann das Video eine wiederholende bzw. zusammenfassende Funktion übernehmen, wie konkrete Beobachtungsaufgaben geplant und durchgeführt werden können. Außerdem kann es dazu genutzt werden, Schwerpunkte für die weitere vertiefende Auseinandersetzung mit der Methode zu finden.

Dabei kann das Lernvideo nicht nur für Hochschullehrende und die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen von Interesse sein, sondern auch für

- Studierende, die das Video zum Einstieg in die Planung von Beobachtungen im Rahmen von Praxisphasen nutzen können,
- Lehrer*innen, die Studierende in einer Praxisphase betreuen und mit ihnen gemeinsam Beobachtungsaufträge erarbeiten,

- Lehrer*innen, die das Lernvideo zum Ausgangspunkt für die Systematisierung von kollegialen Hospitationen nutzen können, sowie
- Fachleiter*innen/Kernseminarleiter*innen, die mit Referendar*innen das Thema Beobachtung behandeln.

3. Das Material

Das Lernvideo steht als Online-Supplement dieses Beitrags zum Download zur Verfügung.



Abbildung 1: Der Beginn des Lernvideos zur Methode Beobachtung

4. Theoretischer Hintergrund

4.1 Wissenschaftliche Beobachtung

Im Rahmen der Beschäftigung mit der Methode Beobachtung ist es insbesondere wichtig, zwischen naivem und wissenschaftlichem Beobachten zu unterscheiden (vgl. König, 1973, S. 1). Während Beobachten im Alltag zumeist routinisiert und unreflektiert verläuft, ist wissenschaftliches Beobachten methodisch systematisiert (vgl. Atteslander, 2008, S. 67). Entscheidend für die Unterscheidung ist außerdem der Zweck des Beobachtens (vgl. Jahoda, Deutsch & Cook, 1966, S. 77). So hilft alltägliches Beobachten den Akteuren bei der Orientierung in der Welt, während wissenschaftliche Beobachtung auf „die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ (Atteslander, 2008, S. 67) zielt.

Die Methode Beobachtung kann unterschiedlichen Paradigmen folgen und sich dabei eher an quantitativer oder qualitativer Sozialforschung orientieren, wobei die Unterschiede vor allem in der wissenschaftlichen Grundposition, dem Status von Hypothesen und Theorien sowie dem Methodenverständnis liegen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 69f.). In dem analytisch-nomologischen Wissenschaftsverständnis quantitativer Forschung (vgl. Häder, 2015, S. 62) dient die Beobachtung vorrangig dem Prüfen der vorangestellten Theorien und Hypothesen. Besonders wichtig ist dabei die methodische Standardisierung der Beobachtung, um so vor allem die Häufigkeit, Dauer oder Intensität des beobachteten Geschehens numerisch zu erfassen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 342). Meist erfolgt die Datensammlung und -auswertung zeitlich und personell getrennt voneinander (vgl. Atteslander, 2008, S. 70). Dahingegen basiert die qualitative Sozialforschung auf einem interpretativen Paradigma. Das Ziel der Beobachtung besteht darin, Hypothesen zu generieren. Dafür wird sich bei der Ausgestaltung der Methode am Untersuchungsgegenstand und nicht an konstruierten Beobachtungsschemata orientiert (vgl. Atteslander, 2008, S. 70ff.). So soll der jeweilige Untersuchungsgegenstand möglichst detailreich beobachtet werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 333). Eine ausführlichere vergleichende Darlegung der methodologisch-theo-

retischen Grundlagen quantitativer und qualitativer Sozialforschung findet sich z.B. in Häder (2015, S. 61ff.). Ein Schema zur Klassifikation der Beobachtungsformen liefern beispielsweise Lamnek & Krell (2016, S. 525).

In dem hier vorliegenden Video geht es um allgemeine Systematisierungsformen von wissenschaftlicher Beobachtung, was dem Überblick über die Methode dienen soll. Ausführliche Konzeptionen der Methode mit unterschiedlicher paradigmatischer Ausrichtung sind zum Beispiel:

- Friedrichs & Lüdtke (1973): quantifizierende teilnehmende Beobachtung;
- Dechmann (1978): quantitative Elemente, aber geprägt vom qualitativen Paradigma;
- Girtler (1984): qualitativer ethnographischer Ansatz.

Eine vergleichende Darstellung dieser drei Ansätze findet sich in Lamnek & Krell (2016, S. 582–591).

4.2 Beobachtung in der Lehrerbildung

Für den Einsatz der Methode Beobachtung in der Lehrerbildung lassen sich in der Literatur zwei Argumentationslinien finden. Erstens wird die Relevanz für das spätere Lehrerhandeln betont und behauptet, dass Beobachtungskompetenz die Grundlage professionellen Lehrerhandelns darstelle (vgl. Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 243). So „[gehören] Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen [...] zu den Handlungsaufgaben von Lehrern und Lehrerinnen und sind jeweils ohne vorausgegangene Beobachtungen kaum angemessen zu bewältigen“ (de Boer & Reh, 2012, S. V). Auch vor dem Hintergrund der wachsenden Heterogenität sind Beobachtungen für pädagogisch-diagnostische Entscheidungen wichtig (vgl. Fabel-Lamla & Pietsch, 2012, S. 298). Zudem gilt es, wiederum die Wirkungen des Handelns zu beobachten, „um ein vertieftes Verständnis gewinnen und weitere pädagogische Schritte planen zu können“ (Fabel-Lamla & Pietsch, 2012, S. 282). De Boer (2012a, S. 303f.) sieht Beobachtung auch im Sinne von Fallverstehen als Mittel der Professionalisierung von Lehrkräften und setzt dies mit den Antinomien des Lehrerhandelns (vgl. Helsper, 2011) in Beziehung. „Der geschulte beobachtende Blick und das schriftliche Beobachtungsprotokoll ermöglichen das Durchbrechen von Automatismen und Routinen“ (de Boer, 2012a, S. 309), wodurch eine tiefergehende Reflexion des Falls erfolgen kann.

Daran anschließend wird zweitens in der Literatur darauf verwiesen, dass Beobachtung in der Lehrerbildung für die Förderung reflexiven Denkens relevant sei, zum Beispiel „um eine Sensibilisierung in der Wahrnehmung, ein Bewusstsein für die sprachliche Darstellung pädagogischer Situationen und schulischer Kontexte sowie eine Steigerung von Selbstbeobachtung und -reflexion zu erreichen“ (de Boer & Reh, 2012, S. V). Auf der Grundlage von Beobachtungen können Lehramtsstudierende und Lehrer*innen theoriegeleitet Antworten auf Problemlagen finden und diese reflektieren, was eine besondere Art des Problemlösens darstellt (vgl. Dewey, 1951). „Prozesslernen in der Lehrer/innenbildung ist insoweit auf Beobachtung der Situation und auf die Suche nach adäquaten theoriegeleiteten Lösungen rückführbar“ (Rahm & Lunkenbein, 2014, S. 245, mit Bezug auf Schröder (2001) und Neuweg (2004)). Insgesamt reicht alltägliches Wahrnehmen als methodisches Instrument für Lehrkräfte nicht aus, sondern es bedarf einer gezielten Beobachtung (vgl. Topsch, 2002, S. 98). Ein solcher geschulter beobachtender Blick „hilft, eine fragend-forschende Grundhaltung aufzubauen und fallbezogenes Wissen zu entwickeln“ (de Boer, 2012a, S. 309f.).

Bestimmte wissenschaftliche Konzepte der Forschungsmethode wurden auch für den Einsatz in der Lehrerausbildung bzw. der Schule diskutiert. So überträgt Breidenstein (2012) die Prinzipien ethnographischen Forschens auf die Beobachtung in schulpraktischen Studien. An die Verfahren der ethnographischen Beobachtung schließt sich ein weiteres Konzept an: Beim pädagogischen Beobachten steht das Lernen von Schü-

ler*innen im Fokus (vgl. de Boer, 2012b, sowie de Boer & Braß, 2019). Es unterscheidet sich vom ethnographischen Beobachten durch die deutliche Konzentration der Beobachtungen auf Lernprozesse und nimmt somit vor allem auf fachdidaktische und diagnostische Fragestellungen Bezug (vgl. Braß, 2018, S. 259). Pauli (2012) diskutiert das quantifizierende Verfahren der kodierenden Beobachtung im Kontext der Lehrerbildung.

Anzumerken ist, dass die Implikationen, die mit der Forderung nach wissenschaftlichem Beobachten in der Lehrerbildung einhergehen, bisher kaum explizit gemacht werden. Für die Übertragung der Forschungsmethode auf die Lehrerbildung wird vornehmlich die Notwendigkeit der Zielgerichtetheit und der Deskription von Beobachtungen hervorgehoben (vgl. z.B. Topsch, 2004, S. 45ff.). Dahingegen bleiben Spannungsfelder z.B. zwischen den Zielsetzungen und Anforderungen an eine wissenschaftliche Beobachtung und Beobachtungen im Rahmen der Lehrerbildung undiskutiert (vgl. Schweitzer, 2018, S. 33ff.).

4.3 Methodisch-didaktischer Hintergrund

Der bisherige Einsatz des Lernvideos folgte dem „Inverted Classroom Model“, auch „Flipped Classroom“ genannt, denn die Inhaltsvermittlung zur Methode Beobachtung fand durch das Video außerhalb der Präsenzzeit des Seminars statt. In der folgenden Seminarsitzung konnte dann mit Bezug auf das Video direkt an die bisherigen Erfahrungen der Studierenden mit der Methode Beobachtung angeknüpft werden. Nähere Erläuterungen zu diesem Konzept finden sich z.B. in Handke & Sperl (2012).

5. Erfahrungen

Die Erfahrung mit dem Einsatz des Lernvideos in dem bildungswissenschaftlichen Seminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester zeigt, dass der komprimierte Überblick über die Methode Beobachtung in dem Video zielführend ist, um mit den Studierenden vertiefend über ihre bisherigen Erfahrungen mit der Methode ins Gespräch zu kommen. So stellten zum Beispiel einige Studierende fest, dass sie in den vorherigen Praxisphasen nie derart systematisch an Beobachtungen herangegangen waren, und hinterfragten ihre bisherige Vorgehensweise. Außerdem konnten die Studierenden durch den Austausch über das Video weitere Bedarfe für die detaillierte Auseinandersetzung mit der Methode Beobachtung vorbringen, wie zum Beispiel sich näher mit der Passung zwischen Forschungsfrage und Deskriptionsform zu beschäftigen.

In einer Metareflexion zum Einsatz des Lernvideos merkten die Studierenden an, dass das Video eine angemessene Länge aufweist und es sich um ein ansprechendes Medium handelt. Außerdem wurde der anwendungsorientierte Aufbau des Videos positiv bewertet. Ein Studierender hat zurückgemeldet, dass ihm das Video geholfen habe, die Methode Beobachtung in einen Kontext zu verorten und die verschiedenen Perspektiven seiner jeweiligen Studienfächer auf die Methode Beobachtung einzuordnen.

Literatur und Internetquellen

- Atteslander, P. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12., durchgesehene Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Braß, B. (2018). Pädagogisches Beobachten in der Lehrerbildung. Relationierungsformen zwischen universitären Seminaren und berufsfeldbezogenen Erfahrungen aus Studierendensicht. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grund-*

- schulpädagogik im Diskurs* (S. 259–264). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-658-13502-7_31
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18938-3_2
- de Boer, H. (2012a). Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 301–311). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18938-3_17
- de Boer, H. (2012b). Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 65–82). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18938-3_4
- de Boer, H., & Braß, B. (2019). Beobachten lernen in der Lehrer*innenbildung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 221–238). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-19496-3_10
- de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18938-3
- Dechmann, M.D. (1978). *Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten*. Bern: Haupt.
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung*. Zürich: Morgarten.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-41089-5
- Fabel-Lamla, M., & Pietsch, S. (2012). Vom Beobachten zum Handeln im Lehrberuf. Herausforderungen und Prozessstrukturen bei der Bearbeitung pädagogischer Problemsituationen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen* (S. 281–300). Wiesbaden: VS. doi:10.1007/978-3-531-18938-3_16
- Friedrichs, J., & Lüdtke, H. (1973). *Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung* (2., überarb. und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Girtler, R. (1984). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien: Böhlau.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-531-19675-6
- Handke, J., & Sperl, A. (Hrsg.). (2012). *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–171). Münster: Waxmann.
- Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S.W. (1966). Beobachtungsverfahren. In R. König (Hrsg.), *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung* (S. 77–96). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- König, R. (1973). *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil* (3. Aufl.). Stuttgart: dtv.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Pauli, C. (2012). Kodierende Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachtung lernen* (S. 45–63). Wiesbaden: VS. http://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_3
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Schweitzer, J. (2018). *Beobachtung als Forschungsmethode in schulpraktischen Studien*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Topsch, W. (2002). Beobachten im Unterricht. In H. Kiper, H. Meyer, W. Topsch & R. Hinz (Hrsg.), *Einführung in die Schulpädagogik* (S. 97–108). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Schweitzer, J. (2019). Beobachtung für (angehende) Lehrer*innen. Ein Lernvideo zu Grundlagen der Methode. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 39–45. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1540>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung

Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs
in externen Forschungswerkstätten

Martin Heinrich^{1,*}, Lilian Streblow² & Carolin Dempki²

¹ Universität Bielefeld / Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

² Universität Bielefeld / Bielefeld School of Education

* Kontakt: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg,
Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld
martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In den letzten Jahren finden in verschiedenen Kontexten der empirischen Bildungsforschung vermehrt externe Forschungswerkstätten für Nachwuchswissenschaftler*innen statt in denen Qualifikationsprojekte vorgestellt, reflektiert und kritisch diskutiert werden. Im Gegensatz zur Betreuung eigener Doktorand*innen oder Habilitand*innen sind hierbei strukturell andere Beratungsmodi zu berücksichtigen. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass Hochschullehrende hier vermehrt in Beratungsprozesse involviert sind – ohne professionelle Berater*innenausbildung. Ausgehend von einer umfassenderen Evaluation von Forschungswerkstätten (Online-Fragebogen, Gruppendiskussion mit teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler*innen, Gruppeninterview mit beratenden Hochschullehrenden) werden drei grundlegende Empfehlungen für den beratenden Umgang mit den Nachwuchswissenschaftler*innen gegeben. Diese beziehen sich auf:

- die Klärung des Beratungsinteresses und des Status der Nachwuchswissenschaftler*innen,
- die Forschungspragmatik (Was ist realistisch zu bewältigen?) sowie
- die plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung.

Schlüsselwörter: Beratung, Doktorand*innen, Post-Docs, Graduiertenförderung, wissenschaftlicher Nachwuchs



1. Einleitung und hochschuldidaktische Einbettung

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Strukturierung von Promotionsphasen in eigens dafür entwickelten Programmen wird die strukturell angelegte Antinomie von gleichzeitig unterstellter Betreuungsbedürftigkeit und dem für die eigene Qualifizierung notwendigen Autonomiestreben besonders virulent:

„Angesichts der starken Formalisierung der strukturierten Promotion stellt sich vor allem die Frage, wie sich das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle in der Betreuungspraxis von strukturierten Promotionsprogrammen gestaltet.“ (Düz & Szakeser, 2015, S. 74)

Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass die betreuenden Hochschullehrenden typischerweise für diese Tätigkeit nicht in Form einer Berater*innenausbildung qualifiziert wurden. So müssen Hochschullehrende sich des faktischen Hierarchiegefälles bewusst werden und sich damit streng genommen eingestehen, dass ihre Tätigkeit nicht dem eigenen Ideal herrschaftsfreier Wissenschaftlichkeit entspricht. Gelingt keine Ausbalancierung der Widersprüche, indem die Hochschullehrenden die Problematik der notwendigen Bezugnahme auf unterschiedliche Autoritäten reflektieren, müssten sie ihre eigene Beratungspraxis als nicht nur unprofessionell, sondern als strukturell nicht professionalisierbar begreifen, wie Oevermann (2002) dies vergleichbar für den Lehrberuf beschrieben hat (ausf. Heinrich, 2017).

2. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten

In den letzten Jahren finden in verschiedenen Kontexten der empirischen Bildungsforschung vermehrt Tagungen und andere Veranstaltungen mit dem Ziel statt, den bildungswissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern (vgl. BMBF, 2015). Bewährt hat sich in diesem Kontext das Format der Forschungswerkstätten, in denen Nachwuchswissenschaftler*innen ihre Qualifikationsprojekte einer Gruppe aus Doktorand*innen und Post-Docs sowie beratenden Hochschullehrenden vorstellen, reflektieren und kritisch diskutieren. Dies ist insbesondere deswegen zu begrüßen, da Nachwuchswissenschaftler*innen auf diese Art und Weise im Sinne einer „Kunstlehre“ die Entwicklung und Diskussion von gegenstandsangemessenen Forschungsdesigns erlernen können, die sich in Methodenhandbüchern nur schwer vermitteln lässt. Die Diskussion der Projekte der Kolleg*innen bietet ihnen hier eine erfahrungsgesättigte Lerngelegenheit. Bedeutsam ist zudem, dass Professor*innen, zu denen man i.d.R. nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis steht, sich kritisch mit dem eigenen Qualifikationsprojekt auseinandersetzen (vgl. Goerigk, Brandhorst & Kölzer, 2017, S. 188). Die in diesen Settings beratenden Hochschullehrenden stehen gleichzeitig vor mehreren Herausforderungen im Hinblick auf eine adäquate Beratung, welche sich insbesondere daraus ergibt, dass es nicht die eigenen Doktorand*innen, sondern die von Kolleg*innen sind, welche es zu beraten gilt. Strukturell gesehen sind insofern andere Beratungsmodi zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund und basierend auf den Evaluationsergebnissen der Forschungswerkstätten im Kontext der Bielefelder Frühjahrstagung 2016 möchten wir drei grundlegende Empfehlungen für den beratenden Umgang mit Nachwuchswissenschaftler*innen geben.

2.1 Klärung des Beratungsinteresses und des Status der Nachwuchswissenschaftler*innen

Signalisieren Sie den Nachwuchswissenschaftler*innen vor Beginn der Forschungswerkstatt sehr deutlich, welchen zeitlichen Rahmen sie für ihre Darstellung des Qualifikationsvorhabens haben und wie viel Diskussionszeit zur Verfügung stehen wird. Weisen Sie sie explizit darauf hin, je nach Erkenntnis- bzw. Beratungsinteresse unterschiedliche Darstellungsformen – auch jenseits der Power-Point-Präsentation – zu wählen (Handout, Auszüge aus Interviewmaterial etc.) und zudem ihr Beratungsanliegen klar und deutlich herauszustellen. Dies schützt vor späterer Enttäuschung und gibt Ihnen als Moderator*in der Forschungswerkstatt die Möglichkeit, die Diskussion wieder auf das Beratungsinteresse der Nachwuchswissenschaftler*innen zu lenken, sollte die Diskussion in der Gruppe zerfransen oder ausufern.

Beachten Sie bei der Beratung von Nachwuchswissenschaftler*innen, dass deren Erwartungen und Bedarfe variieren, je nachdem, ob sie sich zu Beginn ihrer Qualifikationsphase befinden, weiter fortgeschritten in der Bearbeitung oder in der Promotionsendphase sind. Dabei positionieren sich Nachwuchswissenschaftler*innen meist selbst und nutzen den jeweiligen Projektfortschritt auch als Distinktionsmerkmal (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 168ff.). Beachten Sie außerdem, dass der Umgang mit Kritik und Irritation sowie das Verständnis von Wissenschaft und Forschung unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob sich der/die Doktorand*in am Anfang oder am Ende der Promotionsphase befindet (vgl. Goerigk et al., S. 184). So erweisen sich Anfänger*innen meist als offener gegenüber Irritation oder gar Dekonstruktion ihres Qualifikationsprojektes und haben klar adressierbare Bedarfe im Hinblick auf Theorien, Methodologien und Methoden (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 183, 186f.). Hingegen gehen Fortgeschrittene i.d.R. sehr selektiv mit Kritik um und lassen weniger Irritation ihres Forschungsprojektes zu. Besondere Sensibilität erfordert die Beratung von Nachwuchswissenschaftler*innen, die eine diffuse Zwischenposition zwischen Anfänger*innen und Fortgeschrittenen einnehmen (vgl. Goerigk et al., 2017, S. 175–180). Auch zeigt sich, dass gerade die oftmals sehr spezifischen Fragen der Fortgeschrittenen sowohl für die Beratenden eine große Herausforderung darstellen, da sie sich sehr gut auf den Gegenstand einlassen müssen, als auch für die anderen Nachwuchswissenschaftler*innen, die oftmals mit Spezialdiskursen überfordert sind (zum Vorgehenden vgl. ausf. Goerigk et al., 2017, S. 186–188). Überlegen Sie hier im Vorfeld ggfs. Formen der äußeren oder inneren Differenzierung (unterschiedliche Gruppeneinteilung oder Zeit für ergänzende Einzelberatung etc.). Im Sinne der zuvor thematisierten „Kunstlehre“ der Entwicklung und Diskussion von gegenstandsangemessenen Forschungsdesigns müssen Sie hier auch selbstkritisch die eigenen Beratungskompetenzen je nach unterschiedlichem Status der Nachwuchswissenschaftler*innen reflektieren: hinsichtlich der Bereiche vielfältige Forschungsdesigns (Anfänger*innen), Anleitung zur strukturierten Fokussierung und Abgrenzung (Fortgeschrittene) oder Sensibilität für das Darstellungsproblem und Kenntnis unterschiedlicher Darstellungsformate (Promotionsendphase).

Neben der sozialpsychologischen Dynamik in der Gruppe etwa durch Konkurrenz- oder Profilierungseffekte, die Sie moderierend bearbeiten müssen, bedarf es auch der kritischen Selbstreflexion einer möglichen Gruppendynamik zwischen den beratenden Hochschullehrenden, wenn sie die soziale Situation missverstehen als Profilierungssituation vor dem Kollegen oder der Kollegin. Sollten Sie zu mehreren Hochschullehrenden beraten, ist es sinnvoll, sich vor der Beratung auf die Selbstverpflichtung zu einigen, sich gegebenenfalls wechselseitig zu korrigieren bzw. zu „disziplinieren“.

2.2 Forschungspragmatik: Was ist realistisch zu bewältigen?

Bitte lassen Sie die Nachwuchswissenschaftler*innen zu Beginn ihrer Präsentation bzw. Darstellung explizit vor der Gruppe äußern, in welchem Stadium ihrer Qualifikationsphase sie sich befinden bzw. welche Rahmenbedingungen ihre Forschung zur Qualifikationsarbeit unterworfen ist (auslaufendes Stipendium, parallele Lehrbelastung auf Hochdeputatsstelle, auslaufende Restzeiten nach WissZeitVG etc.). Dies sollten Sie nicht nur im Vorfeld erfragen, um sich selbst darauf einstellen zu können, sondern dies auch öffentlich in der Gruppe äußern lassen, um auf die Sensibilität der Kolleg*innen zu hoffen, nicht eine komplette Neuerhebung von Daten in der Promotionsendphase vorzuschlagen. Hier ist insbesondere Ihre Expertise zur Vielfalt der möglichen Dimensionierungen von Qualifikationsarbeiten notwendig, da Nachwuchswissenschaftler*innen typischerweise nur ihre eigene Einbindung in den Wissenschaftsbetrieb kennen (bspw. vielfach begleitetes Graduiertenkolleg zu einer gemeinsamen Thematik vs. Individualpromotion auf Hochdeputatsstelle). Achten Sie in Ihrer Beratung darauf, dass am Ende der Sitzung für die Nachwuchswissenschaftler*innen eine realistische Perspektive entsteht. Insgesamt stellt sich auch hier die Frage, wie viel Irritation hilfreich ist und von den Teilnehmenden auch zugelassen werden kann.

2.3 Plurale Relationierung des gewählten Forschungszugangs ohne Relativierung

Bedenken Sie, dass Ihre Beratung für die Nachwuchswissenschaftler*innen im Kontext eines langfristigen Beratungsprozesses mit den am Hochschulstandort zuständigen Betreuer*innen steht und in Konkurrenz zu deren Deutungen treten kann – die im Zweifelsfall für die Nachwuchswissenschaftler*innen aufgrund der strukturell gegebenen Abhängigkeit relevanter sind. Für diese Formate der strukturierten Nachwuchsförderung ist strukturell systematisch angelegt, dass unterschiedliche Deutungen in Konkurrenz zueinander treten. Dies ist im Sinne des Anregungspotenzials solcher Formate gewünscht, darf aber nicht zur Verunsicherung führen. Reaktivieren Sie Ihr Wissen um die paradigmatische Vielfalt von Wissenschaft und die daraus resultierende Multidimensionalität von Zugängen, verbunden mit der Konsequenz, nur Deutungsangebote machen zu können. Fordern Sie sich und die anderen in der Forschungswerkstatt daher dazu auf, für jedes infrage stehende Phänomen alternative Deutungen zu versuchen, um von einer wissenschaftstheoretisch nicht legitimierbaren monoparadigmatischen „Wahr-Falsch-Logik“ wegzukommen. Dies bedeutet nicht, methodische Fehler innerhalb eines Paradigmas nicht klar zu benennen und zu kritisieren, heißt aber zugleich, dass die Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge es erfordert, auch die eigene Einschätzung explizit als Deutungsangebot zu kommunizieren, das angenommen oder abgelehnt werden kann.

3. Theoretischer Hintergrund

In der vorliegenden Handreichung wird ausgehend von der Perspektive soziologischer Professionstheorie (vgl. Torka, 2015) sowie strukturtheoretischer Annahmen über pädagogische Praxis (Helsper, 1996) die Beratungspraxis auf Tagungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses als antinomisch strukturierter Prozess verstanden, der insbesondere in einem sowohl theoretisch als auch empirisch dokumentierbaren Autonomie-Beratungs-Dilemma besteht (ausf. Heinrich, 2017). Professionelle Beratungspraxen müssen dementsprechend diese Antinomie(n) reflektieren.

4. Erfahrungen / Begleitforschung

Seit dem Frühjahr 2013 organisiert die Bielefeld School of Education (BiSEd) in Kooperation mit lehrerausbildenden Fakultäten der Universität Bielefeld und seit dem Jahr 2017 auch in Zusammenarbeit mit dem BMBF-Projekt Bi^{professional}1 jährlich eine Tagung zur Förderung des bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Nachwuchses und des interdisziplinären Austausches im Bereich der empirischen Bildungsforschung.

Herzstück der Frühjahrstagung sind Forschungswerkstätten, in denen diskursiv die für empirische Projekte notwendigen zirkulären Praxen der Abstimmung und wechselseitigen Adaption von Methode und Gegenstand in der Erstellung und Umsetzung eines Forschungsdesigns verhandelt werden.

Anhand des Feedbacks von online-basierten Teilnehmerbefragungen wurde die Konzeption der Bielefelder Frühjahrstagung beständig weiterentwickelt, sodass sie im Jahr 2016 unter dem Titel „Forschungspraxen der Bildungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Förderkennzeichen: 01JG1608) (vgl. Heinrich, Kölzer & Streblov, 2017, S. 7–9). Mit den zusätzlichen Ressourcen konnte in diesem Jahr die Frage, inwiefern die Bielefelder Frühjahrstagung die Nachwuchswissenschaftler*innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Forschungspraxis angeregt hat, differenzierter verfolgt werden. Neben der Evaluation der Veranstaltung mithilfe eines Online-Fragebogens, der einen hohen Anteil offener Fragen enthielt, konnten eine Gruppendiskussion zwischen drei an der Tagung teilnehmenden Doktorand*innen sowie ein Gruppeninterview mit vier Hochschullehrer*innen durchgeführt werden.

Die Gruppendiskussion wurde in Form einer qualitativen Evaluationsstudie mit einer um die Analyse von Praktiken der Positionierung ergänzten Variante der dokumentarischen Methode ausgewertet. Ausgehend von den Positionierungspraktiken der Promovierenden wurden die heterogenen Bedarfe von Nachwuchswissenschaftler*innen nachgezeichnet und Konsequenzen für die Konzeption zukünftiger Veranstaltungen im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses abgeleitet (ausf. Goerigk et al., 2017).

Die im Anschluss an die Forschungswerkstätten der Bielefelder Frühjahrstagung mit vier dort als Beratende vertretenen Hochschullehrenden durchgeführte Gruppendiskussion bietet zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage ein besonders geeignetes Setting: Die vier am Gespräch Beteiligten waren in den Forschungswerkstätten im Sinne der Nachwuchsförderungsprogrammatis aktiv, standen aber zugleich mit den meisten Promovierenden nicht im direkten Betreuungsverhältnis, sondern der Kontakt wurde im Rahmen der Tagung ad hoc hergestellt. Vor dem Hintergrund der Prämissen strukturanalytischer Professionstheorie wurden – verbunden mit einem geringeren Generalisierungsanspruch, als dies bei Deutungsmusteranalysen der Fall ist (Oevermann, 2001) – Argumentationsmusteranalysen durchgeführt (Heinrich, 2015, S. 783). Die vorliegenden Empfehlungen rekurrieren auf diese Argumentationsmusteranalysen (ausf. Heinrich, 2017).

¹ Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

Literatur und Internetquellen

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2015). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinie zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungsforschung im Rahmen von Veranstaltungen*. Zugriff am 06.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1060.html>.
- Düz, F., & Sazkeser, S. (2015). Promovieren und Betreuen in den Sozialwissenschaften: Ein regionales Netzwerk der internationalen Ökonomie. In M. Torca (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 65–83). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Goerigk, P., Brandhorst, A., & Kölzer, C. (2017). „ich bin überhaupt nicht ganz am Anfang“. Positionierungen von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern und ihre heterogenen Bedarfe als Herausforderung für die Konzeption von Veranstaltungen. Erkenntnisse aus der Evaluation der Bielefelder Frühjahrstagung 2016. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 155–194). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt oder Innovation? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 778–792.
- Heinrich, M. (2017). Promovieren zwischen Autonomieanspruch und Nachwuchsförderung? Professionstheoretische Antinomien aus soziologischer und pädagogischer Perspektive. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 195–223). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Heinrich, M., Kölzer, C., & Streblov, L. (2017). Forschungspraxen der Bildungsforschung. Analysen zur forschungsmethodischen Praxis in der Bildungsforschung und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 7–12). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: <http://www.bised.uni-bielefeld.de/nachwuchsfoerderung/graduierennetzwerk/fruehjahrstagung>.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2001). Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 35–82. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Torka, M. (2015). Wissenschaftliche Sozialisation als theoretische, praktische und institutionelle Herausforderung. In M. Torca (Hrsg.), *Disziplinäre Sozialisation in die Wissenschaft: Fallstudien einer Lehrforschung* (Discussion Paper SP III 2015–602) (S. 1–17). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Heinrich, M., Streblow, L., & Dempki, C. (2019). Klärung des Beratungsinteresses, Forschungspragmatik und plurale Relationierung des Forschungszugangs ohne Relativierung. Empfehlungen zur Beratung von Doktorand*innen und Post-Docs in externen Forschungswerkstätten. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 46–52. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1541>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung

Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit
Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“

Manuela Roth-Vormann¹ & Denise Klenner^{2,*}

¹ Supervision und Beratung
info@roth-vormann-supervision.de

² Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft / B^{professional}
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
denise.klenner@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der hier vorgestellte methodische Input für eine supervisorisch begleitete Biografiearbeit mit angehenden Lehrer*innen ist insbesondere für Reflexionsangebote oder Seminare in der Begleitung von Praxisphasen vorgesehen und zielt auf eine bewusste Auseinandersetzung mit dem emotionalen Erleben im Praxisfeld Schule. Die Biografiearbeit soll ermöglichen, Parallelen zwischen dem Erleben in der schulischen Praxis und in bedeutsamen Phasen der eigenen Biografie zu entdecken und so Zusammenhänge und die Bedingtheit eigener Reaktionsweisen und Erwartungen bewusst zugänglich zu machen. Auf diese Weise werden die aktuellen (emotionalen) Erlebnis- und Reaktionsweisen einer Bearbeitung zugänglich gemacht, und es kann selbstkritisch hinterfragt werden, inwieweit diese für das zukünftige berufliche Handeln als Lehrer*in angemessen oder womöglich auch hinderlich sind. Durch die Perspektiverweiterung können neue Handlungsalternativen entstehen, und die aufgedeckten Bezüge zur eigenen Lebensgeschichte bleiben als Ressource für eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis wie auch sich selbst in dieser Praxis für die Zukunft bestehen.

Schlüsselwörter: Lehrer*innenbildung, Praxisphase, Praxisreflexion, Biografiearbeit, Supervision



1. Einleitung / Hinführung zum Material

Im Rahmen ihrer Praxisphasen sind Lehramtsstudierende – anders als im vom Handlungsdruck entlasteten Raum universitärer Seminare – ganz konkret und drängend mit der Frage nach ihrer Rolle als Lehrkraft konfrontiert: mit ihren Zuständigkeiten, den an sie gestellten Anforderungen und auch mit der Realisierbarkeit ihrer eigenen Erwartungen und Ansprüche (an Schüler*innen wie auch an sich selbst). Unabhängig davon, ob die Erfahrungen in der schulischen Praxis als überwiegend positiv oder negativ erlebt werden, wirken sie kaum allein bestärkend, sondern auch verunsichernd und häufig (Selbst-)Zweifel auslösend. Studierende sind in ihren Praxisphasen also immer auch in hohem Maße emotional involviert, und die eigenen Reaktionsweisen und Gefühle können bisweilen von ihnen selbst als störend und unerwünscht erfahren werden.

Der hier vorgestellte methodische Input für eine Biografiearbeit mit Lehramtsstudierenden zielt in diesem Sinne auf die bewusste, supervisorisch angeleitete Auseinandersetzung mit eben diesem emotionalen Erleben im Praxisfeld Schule.

2. Didaktischer Kommentar

Der methodische Input ist spezifisch für die Reflexion von Praxiserfahrungen vorgesehen, als Stimulus für eine Biografiearbeit, die unmittelbar an konkrete Erfahrung – und d.h. auch konkretes emotionales Erleben – anknüpft. Die hier intendierte Art der Biografiearbeit soll in diesem Sinne ermöglichen, Parallelen zwischen dem Erleben in der schulischen Praxis und in bedeutsamen Phasen der eigenen Biografie zu entdecken und so Zusammenhänge und die Bedingtheit eigener Reaktionsweisen und Erwartungen bewusst zugänglich zu machen. Hier geht es also um mehr, als nur die Motive für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums zu beleuchten. Im Fokus stehen die aus der eigenen Biografie hervorgegangenen Vorstellungen von und der eigene, spezifisch konturierte Wunsch nach Wirksamkeit in diesem Feld – als Hintergrundfolie für die aktuellen Erfahrungen und die Reaktionen, die durch diese ausgelöst werden.

Insofern ist der methodische Input weniger für eine rein kognitive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie vorgesehen (und in diesem Sinne keinesfalls als rein theoretischer „Input“ misszuverstehen). Einsatzmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung bestehen vielmehr im Kontext von Reflexionsangeboten oder Seminaren in der Begleitung von Praxisphasen als Teil der Entwicklung pädagogischer Professionalität.

3. Biografiearbeit – Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“

Die supervisorisch begleitete Biografiearbeit mit angehenden Lehrer*innen verfolgt das Ziel, die Zusammenhänge zwischen den je individuellen biografischen Prägungen und Erfahrungen und den aktuellen (emotionalen) Erlebnis- und Reaktionsweisen in der schulischen Praxis bewusst – und damit einer Bearbeitung zugänglich – zu machen. Die Biografie, die individuelle Lebensgeschichte der Studierenden, wird hier umfassend auch als persönliche *Lern*geschichte verstanden, als begründetes So-geworden-Sein – und wird so auch zum Schlüssel für das Verstehen der eigenen professionellen Identität, eigener Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Handlungsmuster, Überzeugungen und Erwartungen in der aktuellen berufsbiografischen Situation.

Im Kern der mit Hilfe des hier vorgestellten methodischen Inputs anvisierten berufsbio-graphischen Reflexion mit angehenden Lehrer*innen stehen dabei vor allem die Fragen:

- Welche Motive haben dazu geführt, ein Lehramtsstudium aufzunehmen?
(Bsp.: der Wunsch, Wissen zu vermitteln)
- Wie sind die gegenwärtig bestehenden Erwartungen (an sich selbst wie auch an die Schüler*innen) in der eigenen Lebensgeschichte entstanden, und inwieweit werden sie jetzt in das Feld Schule transferiert?
(Bsp.: ungebrochene Übertragung der eigenen Bildungsaspiration auf die Schüler*innen)
- Welche persönlichen Reaktionsweisen sind aus der Erfüllung und insbesondere Nicht-Erfüllung eigener Erwartungen entstanden – und kommen nun ebenfalls im Kontext des beruflichen Handelns zum Tragen?
(Bsp.: starke Frustration, wenn Schüler*innen Lernangebote und Förderung nicht dankbar annehmen)

Diese Art der Biografiearbeit/Praxisreflexion kann so zum Ausgangspunkt werden, um zum einen

auf individueller Ebene die Funktionalität und Angemessenheit der eigenen Erwartungen und (emotionalen) Reaktionsweisen in der Rolle als Lehrer*in zu reflektieren

und zum anderen

in der Gruppe darüber ins Gespräch zu kommen, wie die Lehrer*innenrolle sinnvoll ausgefüllt werden kann: im Spannungsfeld individueller Erwartungen, Reaktionsweisen und Haltungen auf der einen Seite – gegenüber professioneller, an die Rolle herangetragenener Anforderungen auf der anderen Seite.

So erhalten die Studierenden einen selbstreflexiven und zugleich rollenreflexiven Input, der es ihnen ermöglicht, sich intensiv mit ihren Vorstellungen vom Lehrer*in-Sein (Haltung/Ethos, Zuständigkeiten, Grenzen, Überforderung etc.) auseinanderzusetzen – und der gleichzeitig verstehbar werden lässt, wie diese Vorstellungen spezifisch lebensgeschichtlich geprägt sind. Damit kann schließlich selbstkritisch hinterfragt werden, inwieweit diese Vorstellungen für das zukünftige berufliche Handeln angemessen oder womöglich auch hinderlich sind; die eigene Wahrnehmung kann sich verändern, neue Handlungsalternativen können entstehen.

3.1 Setting

Die Biografiearbeit wird idealerweise in einer Kleingruppe von fünf (bis acht) Personen durchgeführt; größere Gruppen werden in Tandems aufgeteilt. Die Studierenden erhalten Papier im Format eines Flipchartblocks, verschiedenfarbige Stifte und 30 bis 45 Minuten Zeit, um ihre individuelle Lebens-/Lerngeschichte grafisch darzustellen. Im Anschluss an die Arbeitsphase stellen sich die Studierenden ihre Lerngeschichten wechselseitig vor. In der Variante der Kleingruppe ist die Reflexionsgruppenleitung bei der Vorstellung der Lerngeschichten anwesend und leitet möglichst naturwüchsig zur gemeinsamen Reflexion über; in der Tandem-Variante stellen sich die beiden Studierenden ihre Lerngeschichte wechselseitig vor, woran dann unmittelbar eine Phase in der Großgruppe anschließt, in der die gemeinsame Reflexion durch die Leitung initiiert wird.

3.2 Arbeitsauftrag

Die Studierenden sollen ein Bild gestalten, in dem die – für ihr Empfinden – bedeutsamen, zentralen Ereignisse ihrer Lebens-/Lerngeschichte dargestellt sind. Dies kann in der Form eines Zeitstrahls oder einer Stimmungskurve geschehen, oder es kann ein Bild als Ausgangspunkt verwendet werden (ein Berg, ein Weg, ein Baum, etc.) – alles,

was als treffend erachtet wird, um den eigenen Lebensweg abzubilden. Das Bild kann wichtige Entscheidungen und Ereignisse enthalten, Wendungen/Krisen oder auch ganz konkrete Erinnerungen an Situationen oder Menschen, die prägend und einflussreich für die eigene Lebensgeschichte waren.

Wichtig ist dabei, dass die abgebildeten Ereignisse/Situationen/Erfahrungen nicht der linearen, lückenlosen Logik eines Lebenslaufs folgen müssen oder sollen, sondern dass die Studierenden ganz individuell Akzente setzen können. Bei der Gestaltung des Bildes sollten bereits folgende Fragen im Hintergrund stehen (die für die Arbeitsphase gut sichtbar dokumentiert sein sollten):

- Was hat mich besonders geprägt?
- Wie ist meine Motivation entstanden, Lehrer*in zu werden?
- Welche Ideale und Erwartungen – aber auch offene Fragen und Ängste habe ich?

Auf diese Fragen soll bei der Vorstellung der eigenen Lerngeschichte schließlich wieder Bezug genommen werden. Für mögliche Nachfragen aus der Kleingruppe bzw. des Tandempartners sollte Raum gegeben werden. Hierdurch soll eine lebhafteste, möglichst selbstläufige Darstellung ermöglicht werden, die zeitlich nicht begrenzt ist.

3.3 Gemeinsame Reflexion

In der gemeinsamen Reflexionsrunde wird schließlich der Bogen zur Praxisphase geschlagen – zu den konkreten Erfahrungen der Studierenden, spezifisch unter dem Blickwinkel ihrer Erwartungen und (emotionalen) Reaktionsweisen, die sich vielleicht erst in der Praxis so deutlich gezeigt haben:

- Welche Erwartungen an sich selbst als Lehrer*in und an die Schüler*innen sind wann und unter welchen Bedingungen in der eigenen Lerngeschichte entstanden?
→ Inwieweit sind sie im beruflichen Kontext (noch) passend/angemessen?
Erwartungen, Ansprüche, Ideale – und auf der Kehrseite Ängste, Unsicherheiten, fehlende Vorstellungen
- Welche (emotionalen) Reaktionsweisen haben sich im Laufe des eigenen Lebens auf erfüllte und unerfüllte Erwartungen gebildet?
→ Finden sich diese auch in der schulischen Praxis – und wie passend/angemessen sind sie in diesem Kontext? Welche Reaktionen rufen sie beim Gegenüber (insbesondere den Schüler*innen) hervor? Inwieweit sind eigene Reaktionsweisen mit denen der Schüler*innen verwoben?
persönliches Empfinden von Motivation, Bestärkung, (Selbst-)Sicherheit – und auf der Kehrseite Frustration, Ärger, Enttäuschung

Wird die Biografiearbeit in einer Kleingruppe in Anwesenheit der Reflexionsgruppenleitung durchgeführt, greifen das Vorstellen der Lerngeschichten und die Reflexionsphase möglichst naturwüchsig ineinander. Hierbei können seitens der Leitung auch Bezüge zu Erzählungen aus der Schulpraxis hergestellt werden, die derselben oder auch vorausgehenden Sitzungen der Reflexionsgruppe entstammen – jedoch nicht im Sinne vorgenommener Deutungen (von Zusammenhängen oder Mustern), sondern im Sinne einer gemeinsamen Exploration, die das entstehende Bild verdichtet und Reflexionsimpulse anbietet.

Schließlich kann auf einer Metaebene auch nach möglichen Gemeinsamkeiten in den Lebensgeschichten angehender Lehrer*innen gesucht und nach deren Bedeutung für den Lehrerberuf gefragt werden.

4. Theoretischer Hintergrund

Innerhalb der professionstheoretischen Diskussion – besonders unter strukturtheoretischem Vorzeichen – gelten sowohl Fallarbeit als auch Biografiearbeit als zentrale (selbst-)reflexive Formate für die Professionalisierung angehender Lehrer*innen. So

postuliert bspw. Helsper (2001), dass es gerade das kasuistisch-rekonstruktive Wissen, flankiert durch „biographisch-selbstreflexive[s] Wissen“ (Helsper, 2001, S. 15), sei, durch welches „die Vermittlung von Theorie und Praxis als antinomische Aufforderung im Lehrerhandeln eine Basis erhält“ (Helsper, 2001, S. 15). Da professionelles Handeln im Allgemeinen – und demnach spezifisch auch das pädagogische Lehrerhandeln – durch unaufhebbare Antinomien geprägt sei, hänge die Qualität der professionellen Praxis ganz wesentlich von einer bewussten, reflektierten Handhabung dieser Antinomien ab, während es paradoxe Verstrickungen möglichst zu vermeiden gelte (vgl. Helsper, 2000, S. 41f). In diesem Sinne erhält die Fähigkeit, „die eigene fallspezifische Verstrickung in die Antinomien hinsichtlich der eigenen LehrerInnenbiographie und der eigenen spezifischen Handlungsmuster und ausgebildeten Routinen zu reflektieren“ (Helsper, 2000, S. 42), eine zentrale Bedeutung. Für die Lehrer*innenbildung bedeutet das, eine selbstbezüglich-biografische Arbeit am eigenen Lehrerhabitus gezielt zu fördern (vgl. Helsper, 2001, S. 15) – d.h. die „(berufs-)biographische[] Reflexion auf das eigene professionelle Selbst“ (Helsper, 2000, S. 42).

Diese selbstbezüglich-biografische Arbeit am „eigenen Fall“ erfolgt idealerweise im Rahmen einer (Ausbildungs-)Supervision bzw. unter supervisorischer Begleitung (vgl. Helsper, 2001, S. 13; Oevermann, 2003; Oevermann, 2009), denn für Professionen erscheine es „strukturell erforderlich, [...] die eigenen Verwicklungen durch eine Außenperspektive aufzuhellen“ (Helsper, 2000, S. 42). Praxisphasen sollten in diesem Sinne durch die Institutionalisierung reflexiver Räume und Zeiten gerahmt sein, und „die Möglichkeit der Befremdung des eigenen Blicks durch einen exzentrischen ‚Dritten‘“ (Helsper, 2001, S. 15) sollte gezielt genutzt werden.

Im Sinne Schützes (1983) werden bei der hier vorgestellten Biografiearbeit die sequentielle Struktur der Lebensgeschichte und insbesondere die Übergänge zwischen End- und Anfangspunkten beachtet:

„Die Lebensgeschichte ist eine sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen. Mit dem Wechsel der dominanten Prozeßstruktur im Fortschreiten der Lebenszeit ändert sich auch die jeweilige Gesamtdeutung der Lebensgeschichte durch den Biographieträger.“ (Schütze, 1983, S. 284)

Durch die Biografiearbeit sollen für die Studierenden die *gegenwärtig virulenten* Prozesse ihrer biografisch gefärbten Erzeugung von Bedeutung und Sinn sowie von Deutungsmustern und Weltbildern erfahrbar werden: (aktuell vielleicht auch Neu- oder Um-)Deutungen mit Blick auf die Institution Schule, ihre Rolle in dieser, auf Schüler*innen – auf das Praxisfeld als Ganzes, in dem sie sich jetzt gerade für eine begrenzte Zeit (Praxisphase) und zukünftig dauerhaft bewegen. Ein wesentlicher Teil dessen wird die „Rekonstruktion des Zusammenspiels von Schule und Selbst im Verlauf der eigenen Biographie“ (Helsper, 2001, S. 15) sein, d.h. eine Auseinandersetzung mit der eigenen Schulzeit und den Erfahrungen als Schüler*in, dieser Zeit entstammenden positiven und negativen Lehrer*innenbildern und den Motiven für die Studienwahl Lehramt (vgl. Helsper, 2001, S. 15; Helsper, 2000, S. 43), auch rückbezogen auf die Frage der eigenen sozialen Herkunft. Durch die gezielte Verbindung der Reflexion der eigenen Biografie mit der Reflexion konkreter Erfahrungen aus der schulischen Praxis können die Studierenden die „Verflochtenheit des eigenen Selbst in das schulisch-pädagogische Handeln“ (Helsper, 2001, S. 15) plastisch erfahren. In diesem Sinne gilt, dass die supervisorisch begleiteten Reflexionssitzungen,

„in denen berufliche Situationen durch ergänzende Betrachtung biografischer Daten besser verstanden werden, [...] neben den konkreten Verstehenszugängen auch die Erkenntnis [vermitteln], dass Erleben und Handeln von Rollenträgern in Institutionen nicht nur durch Organisation, Aufgaben und Ziele geprägt sind. Erst das Verstehen des Zusammenspiels von Person und Rolle, die Entdeckung der Nahtstellen, an denen Institutionelles und Persönliches zusammentreffen, [...] ermöglichen oft eine bewusstere und freiere Gestaltung

der beruflichen Rolle und erweitern das Reflexionsvermögen in zukünftigen schwierigen Situationen.“ (Zimmer-Leinfelder & Leinfelder, 2008, S. 2f.)

In diesem Sinne kann deutlich werden, dass der Lehrerberuf mehr ist als eine (Berufs-)Rolle.

5. Erfahrungen und Begleitforschung

Der hier vorgestellte Impuls zur Biografiearbeit wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Bielefeld – „Bi^{professional}: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel“ – in der wissenschaftlichen Maßnahme „Lehramtsbezogene Fallarbeit: Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung im Übergangssystem“ verwendet.¹ Dies geschah im Rahmen einer supervisorischen Begleitung² der Berufsfeldorientierenden Praxisstudie. Die Biografiearbeit in einer Kleingruppe mit fünf Studierenden wurde als durchweg positiv erlebt. Gleichzeitig wiesen die Studierenden darauf hin, dass ein geschützter Rahmen und vertrauensvoller Umgang zwischen den Studierenden einerseits und Studierenden und Reflexionsgruppenleitung andererseits unbedingt gegeben sein müsse, um sich auf diese intensive Arbeit einzulassen. Der spezifische Wert dieser Form der Biografiearbeit wurde darin gesehen, dass eine tiefgreifende Selbstreflexion angestoßen wird, die sich in anderen Kontexten des Studiums – aber auch in privaten Gesprächen – so nicht findet. Diese Arbeit verlange Ehrlichkeit sich selbst gegenüber und die Bereitschaft, sich in der Gruppe zu öffnen; aber gerade der supervisorisch gerahmte und doch offene Austausch in einer Gruppe von Studierenden, die gegenwärtig ähnliche Erfahrungen in der Praxis machen, wurde als sehr wertvoll erlebt. Die aufgedeckten Bezüge zur eigenen Lebens-/Lerngeschichte bleiben als Ressource und Ansatzpunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis wie auch sich selbst (bzw. sich selbst in der Praxis) für die Zukunft erhalten.

Literatur und Internetquelle

- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmazyk & H. Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation* (S. 29–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer ‚doppelten Professionalisierung‘ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (3), 7–15.
- Oevermann, U. (2003). *Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Humanities Online.

¹ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1608).

² Im gegebenen Projektkontext wird der hier vorgestellte Input zur Biografiearbeit von ausgebildeten Supervisor*innen (Kooperation mit dem weiterbildenden Masterstudiengang „Supervision und Beratung“ der Universität Bielefeld) eingesetzt. Dies ist natürlich nicht zwingend erforderlich, um in den Reflexionssitzungen das Biografische konsequent durch das Nadelöhr des beruflichen Fokus bzw. der Fallarbeit zu fädeln (vgl. Zimmer-Leinfelder & Leinfelder, 2008, S. 2); jedoch gehöre es insbesondere zum Handwerkszeug von Supervisor*innen, „immer wieder aktuell zu entscheiden, ob biografische Hintergründe zum Verstehen beruflicher Szenen notwendig werden, wann die Ausflüge in die persönliche Geschichte oder Gegenwart der Supervisand*innen angebracht scheinen und möglich sind, wie viel Zeit darauf zu verwenden ist“ (Zimmer-Leinfelder & Leinfelder, 2008, S. 2) oder wo doch der berufliche Fokus gestärkt werden sollte.

- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91896-9_6
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293
- Zimmer-Leinfelder, I., & Leinfelder, F. (2008). Vorwort zum Themenheft Supervision und Biografie. *Forum Supervision*, 16 (32), 2–5.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis: Roth-Vormann, M., & Klenner, D. (2019). Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 1 (1), 53–59. <https://doi.org/10.4119/dimawe-1542>

Online verfügbar: 27.06.2019

ISSN 2629-5598



© Die Autor*innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>