

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

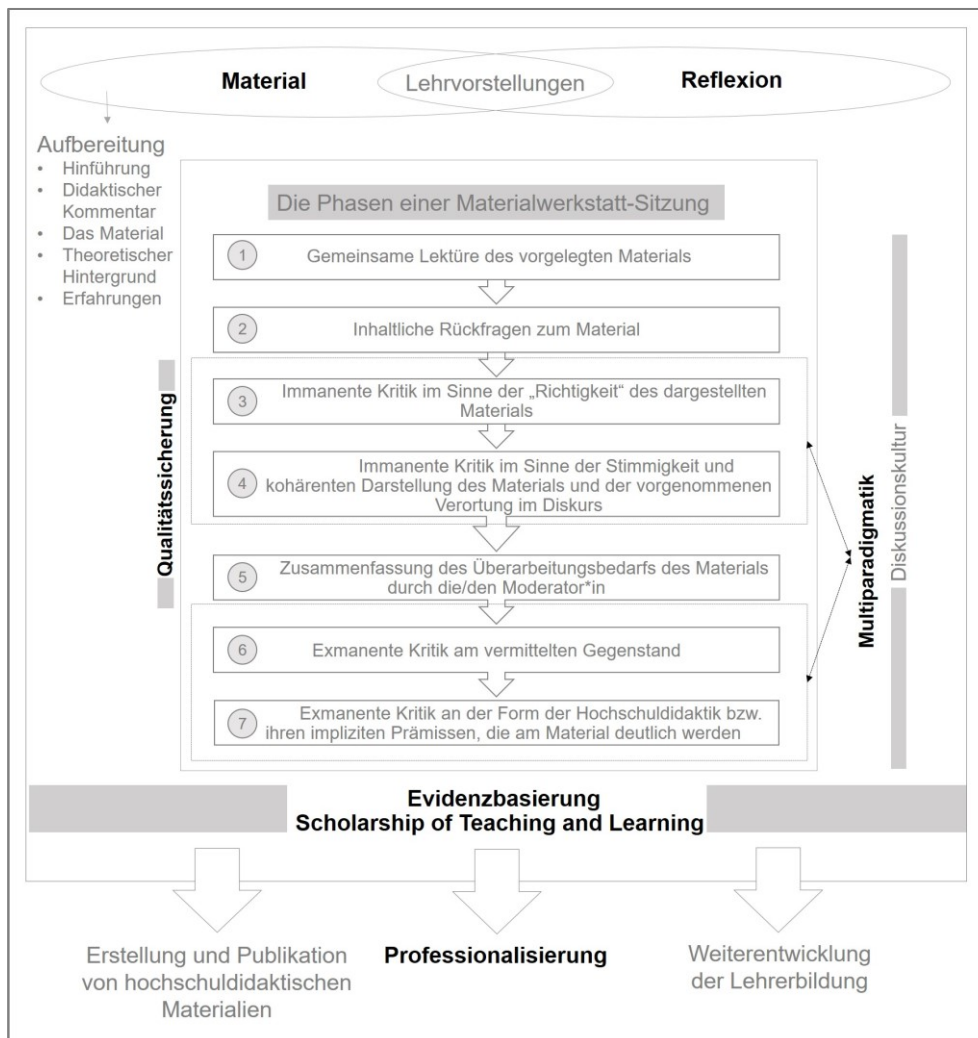


Abbildung 1: Kontextbedingungen im Arbeitsmodell

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 „Multiparadigmantik“ 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, Drahnann & 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 & Streblow, 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

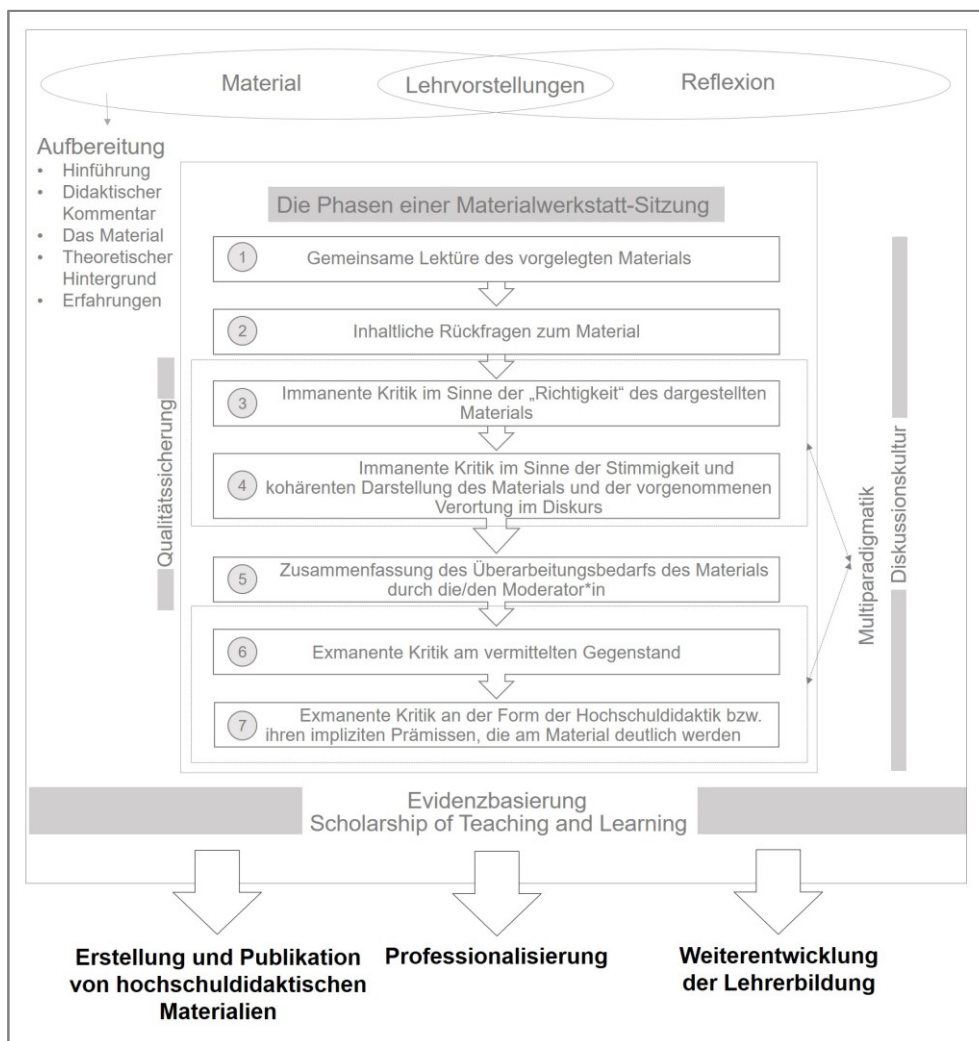


Abbildung 2: Ziele im Arbeitsmodell

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).

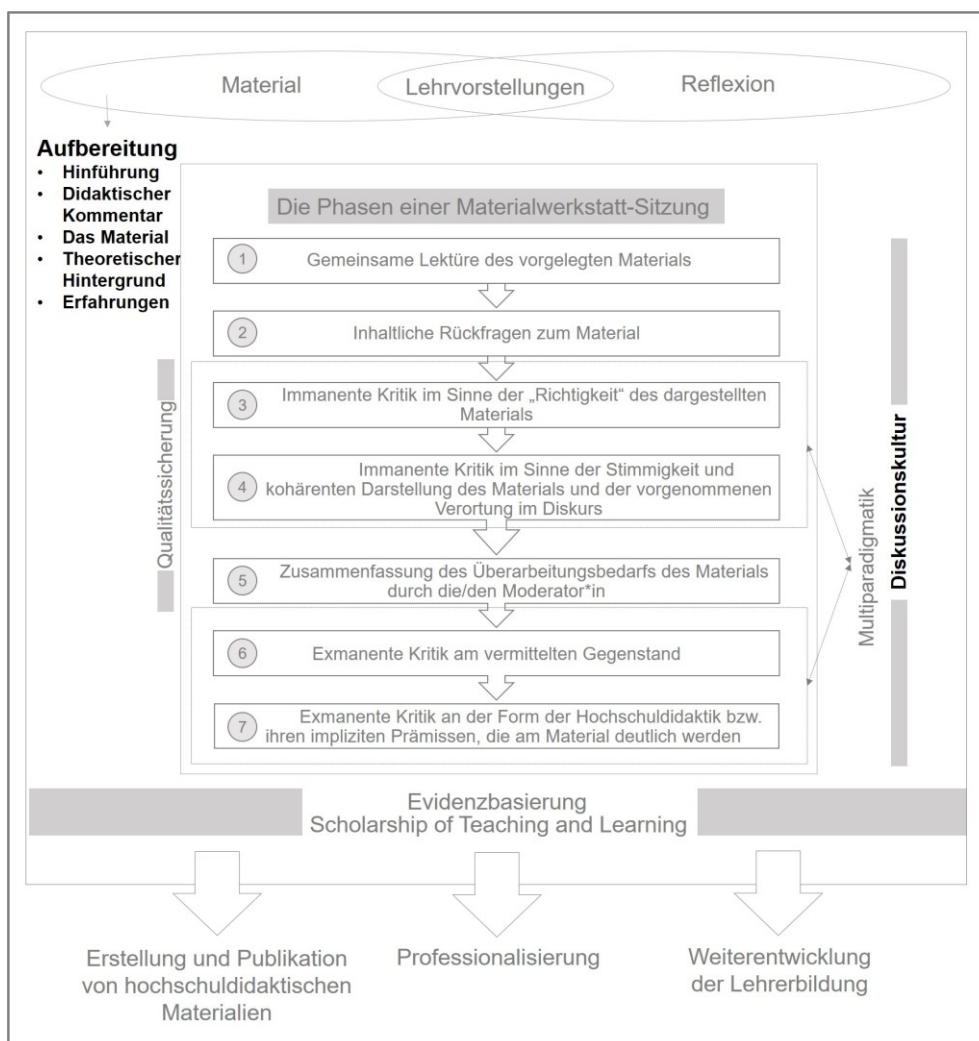


Abbildung 3: Vorüberlegungen und Aufbereitung im Arbeitsmodell

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.

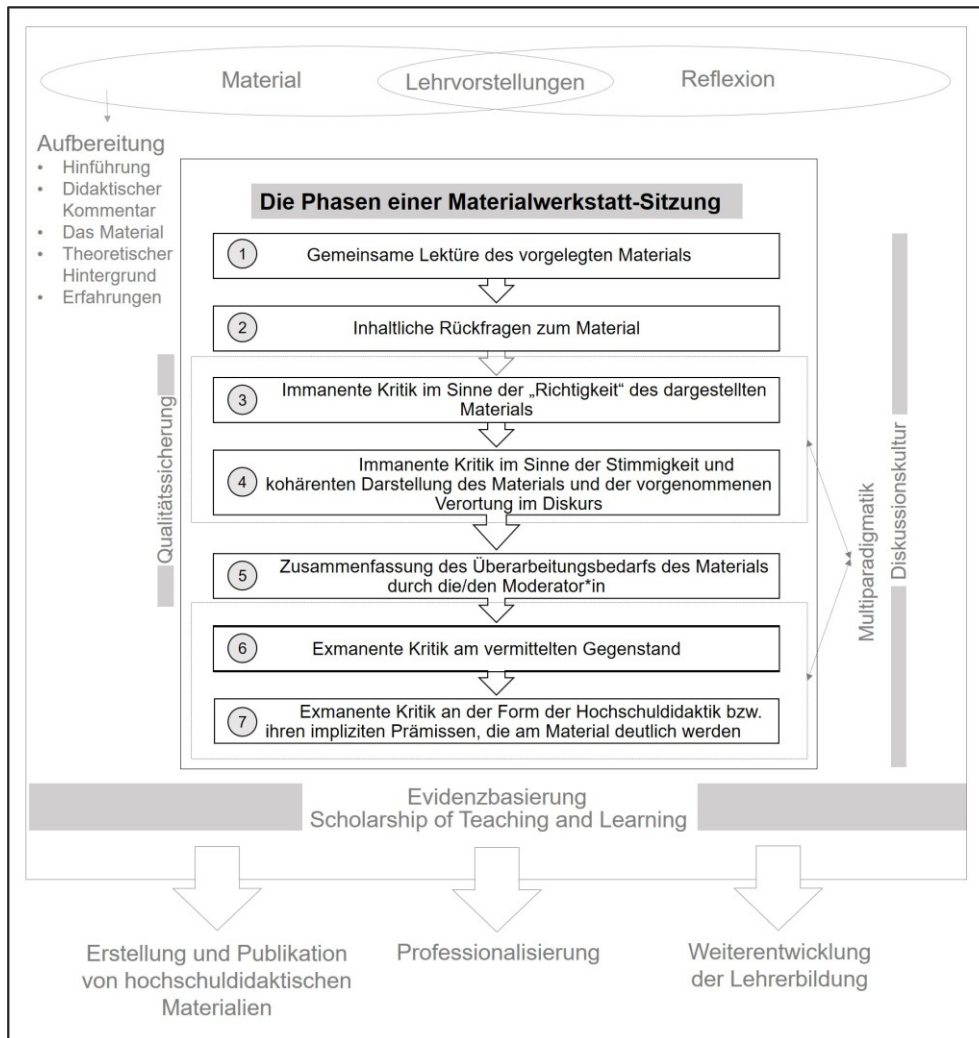


Abbildung 4: Phasen einer Materialwerkstatt-Sitzung im Arbeitsmodell

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.“

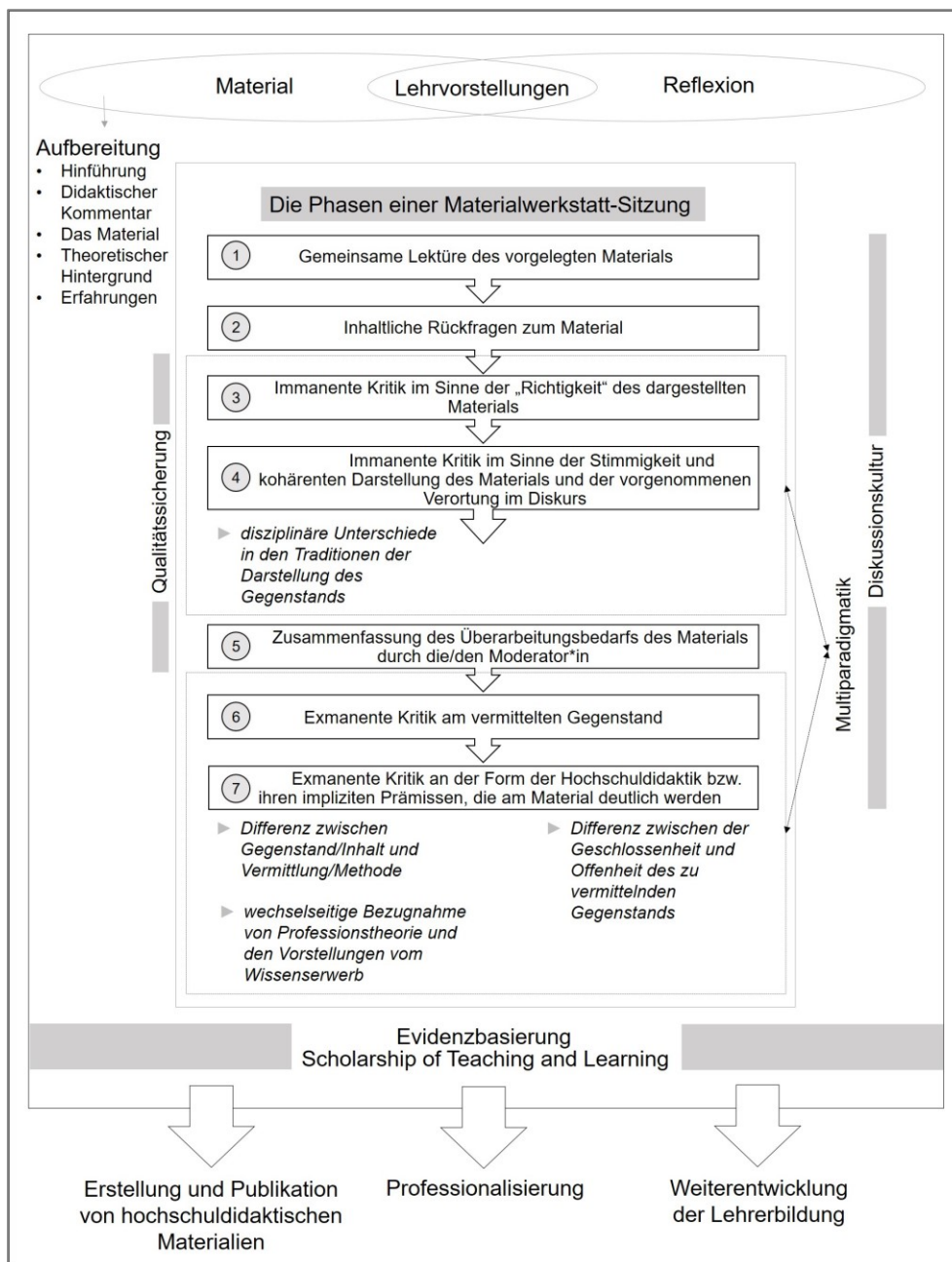


Abbildung 5: Das Arbeitsmodell von Materialwerkstätten mit ersten Erfahrungen

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 Gegenstands-darstellung 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. Feyerer, 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 Lehrerinnen- und Lehrerbildung mitwirken. *Beiträge zur Lehrerinnen- 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 Lehrerinnen 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 Lehrerinnen- 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.

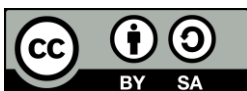
- Sailer, M., & Figas, P. (2015). Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. *bildungsforschung*, 12 (1), 77–99. <http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.188>
- Salmhofer, G. (2016). „Karriere mit Lehre?“ Der Stellenwert 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 Lehrpersonenausgebildenden. *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 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>