

Zum Nachdenken.

Hochschuldidaktische Konzepte und Materialien zur Reflexion von Lehre

Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion

Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung

Julia Schweitzer^{1,*}

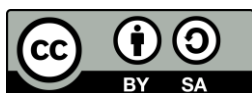
¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Bielefeld School of Education,

Zentrum Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld,
julia.schweitzer@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In Materialwerkstätten diskutieren Lehrende anhand von konkretem Lehrmaterial über Lehre in der Lehrer*innenbildung und entwickeln das Lehrmaterial weiter. Dabei folgt das konzipierte Reflexionsformat einer spezifischen Struktur, die sich in unterschiedliche Phasen gliedert. Um Personen zu unterstützen, die Interesse an der Durchführung von Materialwerkstätten haben, fokussiert der vorliegende Beitrag die Moderation von Materialwerkstatt-Sitzungen. Dafür werden zunächst der Ablauf einer Sitzung und die Funktion der Moderation erläutert. Als Material sind dem Beitrag neben einem Video zur Erläuterung des Sitzungsablaufs Impulsfragen für die Moderation der Diskussionsphasen beigelegt. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen von Materialwerkstätten geben die Impulsfragen einen Überblick darüber, worüber Lehrende bei der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien der Lehrer*innenbildung diskutieren, und können moderierenden Personen somit als Orientierung dienen. Im Rahmen der Erläuterung des theoretischen Hintergrunds wird im Beitrag auf das Reflexionsverständnis in Materialwerkstätten sowie drei Grundzüge bei der Moderation von Diskussionen eingegangen. Diese Ausführungen sollen als Hintergrundwissen bei der Ausgestaltung der eigenen Moderationsrolle helfen. Erfahrungen zu möglichen Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten schließen den Beitrag ab.

Schlagwörter: Lehrmaterial; Lehrmittel; Reflexion; Moderation; Lehrer*innenbildung; Hochschullehre; Hochschuldidaktik



1 Einleitung

(Angehende) Lehrkräfte sollen (ihren) Unterricht reflektieren. Diese Forderung ist weitgehend unbestritten – wenn es auch je nach professionstheoretischem Blickwinkel unterschiedliche Vorstellungen von Reflexion und deren Funktion gibt (vgl. zusammenfassend z.B. Kösel et al., 2022). So ist Unterrichtsreflexion regelmäßig Gegenstand von universitären Seminaren, und Lehramtsstudierende sollen darin eingeübt werden, um auch später in der beruflichen Praxis ihren Unterricht regelmäßig zu reflektieren. Doch wie steht es um die Reflexionspraxis derjenigen, die dies von den (angehenden) Lehrkräften fordern? Um auch universitären Lehrenden der Lehrer*innenbildung einen Reflexionsraum für ihre Lehre zu eröffnen, wurde das Konzept sogenannter *Materialwerkstätten* entwickelt. Hier kommen Lehrende unterschiedlicher Fächer zusammen, um anhand von konkreten hochschulischen Lehrmaterialien über Lehre in der Lehrer*innenbildung zu diskutieren. Die Ziele von Materialwerkstätten liegen darin, hochschuldidaktische Lehrmaterialien unter einem qualitätssichernden Blickwinkel weiterzuentwickeln, die Teilnehmenden im Sinne einer „Steigerung von Reflexivität“ (Häcker, 2017, S. 23) zu professionalisieren und zur Vernetzung der Lehrer*innenbildung auf einer organisationalen Ebene beizutragen. Das Format der Materialwerkstätten folgt idealtypisch einem bestimmten Ablauf, der nach der Kontextualisierung des Lehrmaterials und Rückfragen an die Materialgeber*innen insbesondere zwischen Phasen immanenter und exmanenter Diskussion unterscheidet (vgl. Kap. 2; für eine ausführliche Darstellung des Konzepts der Materialwerkstatt siehe Schweitzer et al., 2019).¹

Damit diese verschiedenen Phasen sichtbar werden, werden Materialwerkstätten von einer*inem Moderator*in begleitet. Auf dem Aspekt der Moderation liegt der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags. Nachdem in die Funktion der Moderation in Materialwerkstätten und den Umgang mit dem zur Unterstützung der Diskussionsphasen entwickelten Material eingeführt worden ist (Kap. 2), beleuchtet das Materialkapitel den Entstehungshintergrund der für diesen Beitrag entwickelten Impulsfragen für die Moderation von Materialwerkstätten, die als Online-Supplement 2 zur Verfügung gestellt werden (Kap. 3). Die Fragen veranschaulichen, was bei der Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand werden kann, können insbesondere für die Vorbereitung der Moderation herangezogen werden und geben Impulse für mögliche Vertiefungen der Diskussionen. Im darauffolgenden Kapitel werden theoretische Hintergründe zum Reflexionsverständnis sowie zu Moderationsaufgaben erläutert (Kap. 4). Es schließt sich ein Erfahrungsbericht zur Moderation von Materialwerkstätten an (Kap. 5).

Insgesamt liegt das Ziel des vorliegenden Beitrags vor allem darin, im Sinne einer Forschungs- und Entwicklungslogik den Transfer des Konzeptes zu unterstützen. Die allgemeinen Moderationshinweise zum Ablauf, zum Moderationsverständnis und zu möglichen Herausforderungen sowie die konkreten Impulse für die immanenten und exmanenten Diskussionsphasen sollen für am Format interessierte Personen einen Zugang zur Durchführung von Materialwerkstätten schaffen und „zum Nacherfinden“ einladen.

¹ Ein Video mit einer Kurzvorstellung des Ablaufs ist dem vorliegenden Beitrag für die Nachnutzung angehängt (vgl. Online-Supplement 1). Weitere theoretisch-konzeptionelle Ausführungen zum Evidenzverständnis in Materialwerkstätten finden sich in Schweitzer (2021). Der hier vorliegende Beitrag fokussiert die Moderation von Materialwerkstätten und setzt ein gewisses Maß an Vertrautheit mit den Grundgedanken des Formats bereits voraus.

2 Didaktischer Kommentar: Ablauf einer Materialwerkstatt, Funktion der Moderation und Umgang mit den Impulsfragen

Typischerweise ist die moderierende Person zugleich diejenige, die die Materialwerkstatt-Sitzung im Vorfeld organisiert und plant. Für die Durchführung einer Materialwerkstatt sollten für Lehrmaterialien im Umfang eines Arbeitsblatts im besten Fall wenigstens zwei Zeitstunden eingeplant werden. So kann (insbesondere bei wenig erfahrenen Gruppen) auch umfassend in das Format eingeführt werden. Die Sitzungszeit lässt sich auch auf 90 Minuten verkürzen, wodurch allerdings ggf. die Diskussion exmanenter Aspekte aus zeitlichen Gründen entfällt (vgl. Kap. 5.1). Die Diskussion umfangreicherer Materialien (z.B. einer gesamten Seminarsitzung) erfordert entsprechend mehr Zeit.

Neben dem Blick auf die zeitlichen Rahmenbedingungen kommt der moderierenden Person insbesondere die Funktion zu, *das Gerüst des Formats Materialwerkstatt in der Sitzung sichtbar zu machen*. Zur Strukturierung einer Sitzung bietet sich folgender Ablauf an:

1. Begrüßung der Teilnehmenden

Zur Einstimmung auf die Sitzung kann hier u.a. schon kurz auf das Thema des Materials eingegangen werden. Auch die Materialgeber*innen können kurz vorgestellt werden.

2. Erläuterung des Ablaufs

Zur Orientierung kann an dieser Stelle ein Überblick über den Ablauf gegeben und erläutert werden, dass die moderierende Person zunächst noch ein paar Worte zum Format Materialwerkstatt sagen wird, dann eine kurze Vorstellungsrunde folgt und schließlich an die Materialgeber*innen zur Einführung in das Material übergeben wird.

3. Kurzeinführung in das Format Materialwerkstatt

Im besten Fall haben die Teilnehmenden im Vorfeld das Video zur Erläuterung des Ablaufs einer Materialwerkstatt gesehen (vgl. Online-Supplement 1). Dennoch erscheint es sinnvoll, noch einmal knapp auf das Modell von Materialwerkstätten einzugehen und insbesondere die Unterscheidung von drei Phasen hervorzuheben: An die Erläuterung des Lehrkontextes des Materials durch die Materialgeber*innen schließt sich zunächst eine *Phase inhaltlicher Rückfragen* an. Dann folgt die *Phase der immanenten Diskussion*. Diese bezieht sich auf die innere Logik des Lehrmaterials, was ein Sich-Einlassen auf ebendiese Logik erfordert. Hier können Anmerkungen zur Stimmigkeit des Materials angeführt werden, z.B. zwischen den Zielen und der methodisch-didaktischen Umsetzung. Schließlich ist in Materialwerkstätten auch die *Phase der exmanenten Diskussion* mitgedacht. Hier kann grundsätzliche Standpunktkritik angeführt werden, z.B. am Lehrgegenstand, wenn die zugrunde gelegte Theorie fachlich kritisiert wird, oder an der Form der Hochschuldidaktik.

Die Teilnehmenden können an dieser Stelle von der moderierenden Person den Hinweis erhalten, dass es vor allem für die Materialgeber*innen hilfreich ist, dass zwischen der immanenten und der exmanenten Ebene unterschieden wird. So kann von den Materialgeber*innen eingeordnet werden, ob es bei der Kritik um das konkrete eigens entwickelte Lehrmaterial oder um grundsätzliche Fragen geht, die davon unabhängiger zu betrachten sind.

4. Vorstellungsrunde

Eine kurze Vorstellungsrunde aller Teilnehmenden bietet sich insbesondere dafür an, den Blickwinkel der Diskutierenden (z.B. Erziehungswissenschaft, Psychologie, Fachdidaktik Fremdsprachen) auf das Lehrmaterial einordnen zu können (Stichwort „Multiparadigmatik“; s.u.). Darüber hinaus kann so eine persönlichere Atmosphäre geschaffen werden, und die Teilnehmenden werden aktiv als Diskutierende eingebunden.

5. Einführung in das Material durch die Materialgeber*innen

An dieser Stelle übergibt die moderierende Person das Wort an die Materialgeber*innen, die thematisch zum Material hinführen, den didaktischen Kontext erläutern, das Material vorstellen und ggf. kurz den theoretischen Hintergrund und bisher gemachte Erfahrungen darlegen.

6. Phase inhaltlicher Rückfragen

Der*die Moderator*in sollte in dieser Phase insbesondere darauf achten, dass hier seitens der Teilnehmenden tatsächliche Verständnisfragen zum Lehrkontext und zum Lehrmaterial gestellt werden und keine als Frage formulierte immanente Kritik geübt wird. Sollte dies der Fall sein, sollte die moderierende Person den vorgebrachten Punkt zurückstellen und auf die nächste Phase verweisen.

7. Diskussionsphase

Zu Beginn dieser Phase kann der*die Moderator*in die Materialgeber*innen fragen, ob sie einen konkreten Feedback- oder Diskussionswunsch formulieren möchten bzw. ob sie sich einen Schwerpunkt für die Diskussion wünschen. Ebenso kann der*die Moderator*in das Prinzip erläutern, dass sich die Materialgeber*innen in der folgenden Diskussion auch zurückziehen und nur zuhören können (i.S. einer Ideensammlung). Ein Kommentieren der Wortbeiträge seitens der Materialgeber*innen ist nicht zwangsläufig notwendig, aber möglich.

In dieser Phase übernimmt die Moderation drei Funktionen. Erstens sollte die moderierende Person, wie oben bereits angesprochen, im Sinne des Formats *die unterschiedlichen Ebenen von immanenter und exmanenter Kritik sichtbar machen*. Auch wenn diese Phasen im Konzept als explizit getrennte, aufeinanderfolgende Phasen gedacht sind, vermischen sich in den Wortbeiträgen diese Kritikformen manchmal (siehe Kap. 5), weshalb es wichtig ist, dass der*die Moderator*in den Wechsel der Ebenen durch entsprechende Sprechakte markiert. Da in Materialwerkstätten im Sinne einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (Heinrich et al., 2019) unterschiedliche Lehrvorstellungen aufeinandertreffen können, sollte die moderierende Person mithilfe von Metakommentaren dabei unterstützen, die möglichen Differenzen zwischen den Paradigmen einordnen zu können. So soll die moderierende Person zweitens *die Wahrnehmung anderer Gegenstandstheorien und Vermittlungsformen gewährleisten und zu einer Differenzen wertschätzenden Atmosphäre beitragen* (vgl. Schweitzer et al., 2019, S. 16). Drittens besteht die Funktion der Moderation darin, *vertiefende Diskussionen anzuregen*, die zur Reflexion von Lehre in der Lehrer*innenbildung veranlassen (siehe Kap. 4). Die entwickelten Impulsfragen (vgl. Online-Supplement 2) können hierfür Anregungen geben (siehe unten).

8. Abschluss und Ausblick

Am Ende der Materialwerkstatt-Sitzung kann die moderierende Person als orientierungstiftende Maßnahme kurz zusammenfassen, welche Aspekte auf immanenter und exmanenter Ebene diskutiert wurden. Falls gewünscht, können die Materialgeber*innen auch kurz die Gedanken schildern, die ihnen nun nach der Materialbesprechung durch den Kopf gehen. Es kann sich auch mit der gesamten Gruppe ein Blick von einer Metaebene

auf die Sitzung und das Format anschließen. Falls weitere Materialwerkstätten geplant sind, bietet sich zuletzt ein Verweis auf die nächsten Termine und Themen an.

Das folgende Kapitel des Beitrags stellt die entwickelten Impulsfragen für die Moderation der immanenten und exmanenten Diskussionsphase von Materialwerkstätten vor. Im Rahmen des didaktischen Kommentars werden an dieser Stelle zunächst noch einige Hinweise zum Umgang mit den Impulsfragen gegeben. So stellen diese keine Anleitung oder keinen Leitfaden zur Moderation dar, sondern sind als Anregungen zu verstehen. Sie zeigen die Möglichkeiten auf, was bei der Auseinandersetzung mit hochschulischen Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand werden kann, und können daher bereits zur inhaltlichen Vorbereitung der Moderation genutzt werden. Während der Moderation dienen die Fragen insbesondere dem Vertiefen einzelner thematischer Aspekte. Dabei sind die Moderationsimpulse nicht so zu verstehen, dass alles im Rahmen der Materialdiskussion beleuchtet werden müsste. Es geht *nicht* um das „Abarbeiten“ der Fragen. Stattdessen werfen die Impulsfragen Schlaglichter auf mögliche Diskussionsaspekte, auf die der*die Moderator*in je nach Verlauf der Diskussion besondere Augenmerke (auch im Sinne der Wünsche der Materialgeber*innen) legen kann. Die Impulse können den*die Moderator*in dabei unterstützen, mit vertiefenden Fragen auf Anmerkungen der Teilnehmenden zu reagieren. Die Moderationsimpulse sind im folgenden Material so allgemein formuliert, dass eine Übertragbarkeit auf unterschiedliches Lehrmaterial möglich ist. Da sie aus der Diskussion *hochschuldidaktischer* Materialwerkstätten abgeleitet wurden (siehe Kap. 3), sind sie auf Hochschullehrende als Diskutierende und auf Studierende als Lernende der besprochenen Lehrsettings ausgerichtet. Sie könnten aber auch für die Durchführung von Materialwerkstätten *in* Lehrveranstaltungen oder Fortbildungen genutzt werden, in denen dann die Lehramtsstudierenden bzw. schulischen Lehrkräfte die Diskutierenden darstellen, schulisches Lehrmaterial diskutiert wird und Schüler*innen dann die Lernenden der besprochenen Unterrichtssettings darstellen. Die Übertragung des Formats Materialwerkstatt in diese Varianten würde mit anderen Zielsetzungen einhergehen. Die Impulsfragen bieten Anregungen für die Diskussion und können jeweils situativ adaptiert werden. Weitere bzw. andere Diskussionsgegenstände bei der Betrachtung von Schulmaterial sind sehr wahrscheinlich.

3 Das Material: Erläuterungsvideo und Impulsfragen für die Moderation von Materialwerkstätten

Um die Einführung in die Grundidee und den Ablauf von Materialwerkstätten zu erleichtern, wurde ein 13-minütiges Erläuterungsvideo erstellt. Dieses kann den Teilnehmenden im Vorfeld einer Sitzung im Sinne einer orientierenden Funktion zur Verfügung gestellt werden. Das Video kann als Anhang dieses Beitrags (Online-Supplement 1) heruntergeladen oder unter www.uni-bielefeld.de/bised/materialwerkstaetten abgerufen und dort direkt gestreamt werden.

Neben dem Video, das primär zur Vorbereitung der Teilnehmenden auf das Format dient, sind dem Beitrag auch Impulsfragen angehängt (Online-Supplement 2), die insbesondere die Moderation der Diskussionsphasen unterstützen sollen. Die Impulsfragen sind im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes entstanden, in dem das Konzept der Materialwerkstätten ausgearbeitet und empirisch betrachtet wird. Dazu wurden Materialwerkstätten im Sinne eines eigenethnographischen Ansatzes (vgl. Alvesson, 2003) mittels teilnehmender Beobachtung begleitet und die entstandenen Sitzungsprotokolle inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz, 2018) ausgewertet. Als Ergebnis der induktiven Kodierung formierte sich ein thematisch geclustertes (nicht hierarchisches) Kategoriensystem, dessen Hauptkategorien darüber Aufschluss geben, was in der Auseinandersetzung mit *hochschulischen* Lehrmaterialien zum Diskussionsgegenstand gemacht wird:

- *Lehrgegenstand und -inhalt,*
- *Intentionen und Ziele,*
- *didaktisch-methodische Umsetzung und Aktivitäten,*
- *Aufbereitung von Lehrmaterial,*
- *wissenschaftstheoretische Aspekte und Forschungszugänge,*
- *Lehrer*innenbildung allgemein,*
- *systemisch-strukturelle Aspekte von Hochschullehre,*
- *Lehrendenrolle,*
- *Schule und Unterricht,*
- *Sonstiges.*

Entlang der kategorienbasierten Auswertung wurden ausführliche thematische Zusammenfassungen der Diskussionsinhalte erstellt (vgl. Schweitzer, 2023). Diese inhaltliche Systematisierung der Diskussionen bildete wiederum die Grundlage für die Ableitung möglicher Impulsfragen.² Das im Online-Supplement 2 befindliche Material wurde demnach evidenzbasiert (i.S. eines forschungsmethodisch erzeugten empirischen Wissens) entwickelt.

Die Impulsfragen im Online-Supplement 2 sind in Tabellenform dargestellt. Es gibt eine Tabelle für Impulsfragen zur immanenten Diskussion und eine Tabelle für Impulsfragen zur exmanenten Diskussion. Die Impulse gliedern sich entlang der kategorienbasierten Diskussionsgegenstände. So findet sich jeweils in der ersten Spalte die Kategorie (z.B. *Lehrgegenstand und -inhalt*), in der zweiten Spalte mögliche Moderationsfragen (z.B. *Fallen Ihnen sachlich-fachliche Ungenauigkeiten bei der Darstellung des Lehrgegenstands auf?*) und in der dritten Spalte illustrierende Beispiele (z.B. *synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten*). Die folgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau der Tabellen.

| Immanente Diskussion | | |
|--|---|--|
| Kategorie | Moderationsimpuls | Beispiel |
| Lehrgegenstand und -inhalt | • Fallen Ihnen sachlich-fachliche Ungenauigkeiten bei der Darstellung des Lehrgegenstands auf? | z. B. synonyme Verwendung von Begrifflichkeiten |
| | • Was macht den Lehrgegenstand für sich stehend aus? Was soll auf inhaltlicher Ebene daran deutlich werden? | z. B. Wandel von Erziehungsbegriffen |
| | • Wie ist der Lehrgegenstand zu verorten? | z. B. autoritäres Verständnis von Erziehung |
| | • Wofür eignet sich der Lehrgegenstand (nicht)? | z. B. ein bestimmtes theoretisches Konstrukt ist schwer beobachtbar |
| | • Inwiefern gehen mit dem Lehrgegenstand bestimmte Setzungen und damit (normative) Implikationen einher? | z. B. bei der Verwendung von fiktiven Forschungsdaten als Lehrgegenstand |
| | • Welche Schwierigkeiten bringt der Lehrgegenstand mit sich? | z. B. hohe Komplexität |
| | • Warum wurde sich für genau diesen Lehrgegenstand entschieden? | z. B. fachspezifische, didaktische, pragmatische, motivationale Gründe |
| | • In welchem Verhältnis steht die Auswahl des Lehrgegenstands zu den verfolgten Lehrzielen? | z. B. Lehrgegenstand ist kontraintuitiv und eignet sich daher zum Auslösen von Irritationen hinsichtlich der eigenen Überzeugungen |
| • Inwiefern traten bei der Auswahl des Lehrgegenstands Probleme auf? | z. B. das Problem des zu hohen Umfangs an Lehrinhalt oder das Spannungsfeld von Lebensweltbezug (motivationaler Aspekt) und Distanznahme (Zielaspekt) | |

Abbildung 1: Auszug aus dem Online-Supplement 2 „Moderationsimpulse für Materialwerkstätten“

² Eine ausführliche Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens sowie der Forschungsergebnisse findet sich in Schweitzer (2023). Im Gegensatz zu dem vorliegenden Beitrag sind dort elf Hauptkategorien angeführt. Bei der Erarbeitung der Impulsfragen wurde jedoch deutlich, dass der Kategorie „Lehrkontextbedingungen des Materials“ keine Moderationsimpulse für die immanente bzw. exmanente Diskussionsphase zu entnehmen waren, da sich in den codierten Segmenten vornehmlich die Einführung in das Material durch die Materialgeber*innen wiederfand. Daher wird diese Kategorie für den Schwerpunkt der Moderation von Materialwerkstätten nicht weiter berücksichtigt.

4 Theoretischer Hintergrund: Reflexionsverständnis und Moderationsaufgaben

4.1 Reflexionsverständnis in Materialwerkstätten

Das Format der Materialwerkstätten ist als handlungs- und zeitentlasteter Reflexionsraum konzipiert, der Möglichkeiten bieten soll, den eigenen Blick auf Lehre durch Diskussionen mit anderen Lehrenden zu befremden (vgl. Häcker, 2017, S. 40). Um nicht nur zu diskutieren, sondern zu reflektieren, bedarf es der „Herstellung von Bezügen“ (Häcker, 2017, S. 25). Es geht darum, „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). Dies kann die moderierende Person durch gezielte Fragen (vgl. Online-Supplement 2) unterstützen. In Schweitzer (2023) ist in Form einer Concept-Map dargestellt, welche Bezüge die Lehrenden in den untersuchten Materialwerkstätten zwischen den Diskussionsgegenständen kommunikativ hergestellt haben (z.B., dass man als Wissenschaftler*in in der *Lehrendenrolle* eine Position zum *Lehrgegenstand/-inhalt* innehat). Inwiefern sich hier über die *rückbezügliche Form* von Reflexion (*Theorie- und Strukturreflexion*) hinaus auch eine *selbstbezügliche Form* (*Selbstreflexion*) (vgl. Häcker, 2017, S. 23) bei den Teilnehmenden vollzieht, kann auf Grundlage der bisherigen Forschung nicht beurteilt werden. Im Rahmen der Moderation einen solchen Selbstbezug anzuregen, wäre mit Blick auf ein Reflexionsverständnis, das zum Ziel hat, „die eigenen Kenntnisse, Einstellungen [...] und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln“ (von Aufschnaiter et al., 2019, S. 148; Hervorh. i.O.), wünschenswert.

4.2 Zur Moderation von Diskussionen

Der Moderation von Diskussionen kommen in unterschiedlichen Settings unterschiedliche Aufgaben zu. Um diese für Materialwerkstätten näher zu charakterisieren, wird im Folgenden auf drei Grundzüge der Moderation von Diskussionen eingegangen. Dafür wird auf die Systematisierung von Kühn und Koschel (2018) zurückgegriffen. Zwar beziehen die Autoren ihre Ausführungen auf die Moderation von Gruppendiskussionen i.S. eines Erhebungsverfahrens der qualitativen Forschung (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 2); es handelt sich also um ein anderes Format mit anderen Zielen (Erhebungsformat vs. Reflexionsformat). Dennoch lassen sich die von Kühn und Koschel (2018) angeführten *Grundzüge* der Moderation sehr gut auf die Moderation von Materialwerkstätten übertragen.

4.2.1 Moderation als Prozessgestaltung

Auch in Materialwerkstätten kann *Moderation als Prozessgestaltung* verstanden werden (vgl. Kühn & Koschel, 2018, S. 5ff.). Die Voraussetzung dafür ist, dass die moderierende Person „präsent und aufmerksam“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 5) ist.

„Moderation sollte [...] nicht mit Gesprächsleitung gleichgesetzt werden. Es geht nicht darum, Anmeldungen für Wortbeiträge zu registrieren und dann dafür zu sorgen, dass jede/r der Reihe nach drankommt, sondern um das Anregen, Gestalten und Steuern von Prozessen auf verschiedenen Ebenen“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 7).

Eine dieser Ebenen stellt die *zeitliche Ebene* dar. Für die Moderation von Materialwerkstätten ist hier besonders relevant, *Zeit* für die Phase der exmanenten Diskussion einzuräumen. Kühn und Koschel (2018, S. 7) nennen darüber hinaus die *thematische Ebene*, die sich in Materialwerkstätten auf die Diskussionsgegenstände anhand von Lehrmaterial bezieht. Der Moderation kommt in Materialwerkstätten insbesondere die Aufgabe zu, den Bezug zum Wunsch der Materialgeber*innen nicht zu verlieren, falls sie einen konkreten Diskussionsschwerpunkt formuliert haben, und gleichzeitig Raum für da-

rüberhinausgehende Aspekte der Teilnehmenden zu eröffnen. Zudem sollten auch in Materialwerkstätten Fragen „nicht nur andiskutiert werden“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 7). Um eine vertiefende Diskussion zu ermöglichen, können die diesem Beitrag zugrunde liegenden Moderationsimpulse herangezogen werden. Als letzte Ebene der Prozessgestaltung nennen Kühn und Koschel (vgl. 2018, S. 7f.) die *gruppendynamische Ebene*. Für Materialwerkstätten ist diesbezüglich seitens der moderierenden Person besonders auf die multiparadigmatische Zusammensetzung der Teilnehmenden sowie auf eine wertschätzende Atmosphäre zu achten.

„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“ (Schweitzer et al., 2019, S. 15).

Im Kontext von Materialwerkstätten sind die von Kühn und Koschel (2018, S. 7) aufgeführten Ebenen der Prozessgestaltung noch um eine *strukturelle Ebene* zu ergänzen, da die moderierende Person den Ablauf der Sitzung i.S. der spezifischen Phasierung gewährleisten sollte.

4.2.2 Moderation als Balanceakt

Im Rahmen des zweiten Grundzugs beschreiben Kühn und Koschel (2018, S. 10ff.) *Moderation als Balanceakt*. Sie führen sieben Spannungsfelder aus, innerhalb derer die moderierende Person „das rechte Maß“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 10) finden muss. Im Folgenden werden die Spannungsfelder in einer Tabelle dargestellt und um Beispiele für den Kontext der Moderation einer Materialwerkstatt ergänzt.

Tabelle 1: Spannungsfelder der Moderation im Kontext von Materialwerkstätten

| | <i>Spannungsfelder der Moderation</i> (nach Kühn & Koschel, 2018, S. 11) | <i>Beispiel für den Kontext der Materialwerkstätten</i> |
|-----|---|---|
| (1) | Zwischen Offenheit und Struktur | Wenn sich bereits in der immanenten Phase eine exmanente Diskussion entwickelt. |
| (2) | Zwischen Eingreifen und Lauflassen | Wenn die Diskussion durch Moderationsimpulse gelenkt wird. |
| (3) | Zwischen Gleichbehandlung und Freiheit des Besonderen | Wenn eine Person die Diskussion mit ihrer Position stark dominiert und andere Positionen durch Teilnehmende wenig Raum haben. |
| (4) | Zwischen Wir und Ihr: Das Spiel mit der fluiden Zugehörigkeit zu Gruppen | Wenn sich Teilnehmende nicht mit der Gruppe „Lehrende“ identifizieren, sondern primär eine Forschungsperspektive einnehmen. |
| (5) | Zwischen Widerspiegeln und Aushalten von Inkonsistenz und Ambivalenz | Wenn eine Person widersprüchliche Aussagen über die Erfahrung mit Studierendenverhalten trifft. |
| (6) | Zwischen Meta-Ebene und Themenzentrierung | Wenn Anmerkungen von Teilnehmenden als immanent oder exmanent markiert werden sollten. |
| (7) | Zwischen Ruhe und Bewegtheit | Wenn die Mimik und Körperhaltung der Materialgeber*innen als sehr angespannt interpretiert wird. |

4.2.3 Moderation als Aufbruch

Als dritten Grundzug nennen Kühn und Koschel (2018, S. 19f.), dass *Moderation als Aufbruch* dienen kann und Gruppendiskussionen Resonanz fördern. Dies schreiben die Autoren der qualitativen Erhebungsmethode eher als implizite Auswirkungen zu:

„Auch für die eingeladenen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bedeutet die Gruppendiskussion ein Austreten aus dem Alltag und die Gelegenheit, im geschützten Rahmen die eigene Praxis zu reflektieren. Mit Gruppendiskussionen werden besondere Ausdrucks- und Reflexionsräume geschaffen. Denn während der Alltag häufig durch überbordende To-Do-Listen und den Druck, möglichst viel in kurzer Zeit zu erledigen geprägt ist und daher routinisiertes Handeln erfordert, schaffen Gruppendiskussionen eine Möglichkeit, um sich in Ruhe einem Thema zu widmen und aus der Routine herauszutreten. Wenn es gut läuft, ist man mit mehreren Menschen zusammen, die ähnliche Bezüge zum Thema haben und interessiert zuhören. Außerdem gibt es einen Moderator oder eine Moderatorin mit Prozesskompetenz, so dass man sich in Gruppendiskussionen Aspekten gewahr werden kann, die man vorher nicht so scharf hätte auf den Punkt bringen können. In diesem Sinne fördern Gruppendiskussionen das Erleben von Resonanz: Man stößt mit dem selbst im Raum der Gruppendiskussion Ausgedrückten auf einen Widerhall, der eine eigene Dynamik von (Selbst-)Reflexion in Gang setzt. Für den Moderator oder die Moderatorin bedeutet diese Erkenntnis eine hohe Verantwortung, denn es ist immer wieder zu beobachten, dass die Gruppendiskussion bei den Teilnehmenden etwas auslöst und sie nicht unverändert aus dem Raum hinausgehen lässt.“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 20)

Für die Materialwerkstätten ist die Förderung von Resonanz bzw. (Selbst-)Reflexion sogar explizites Ziel (siehe Kap. 4.1), weshalb der Moderation hier eine besondere Rolle bei der Vermittlung zwischen differierenden Zugängen und unterschiedlichen Lehrvorstellungen zukommt.

5 Erfahrungen: Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten

Die nachfolgend geschilderten Erfahrungen fokussieren insbesondere Herausforderungen bei der Moderation von Materialwerkstätten. Sie legen z.T. Schwerpunkte auf meine erfahrungsbasierten, subjektiv empfundenen Herausforderungen (Kap. 5.2 und 5.3), die sicherlich je nach moderierender Person mehr oder weniger stark empfunden werden und auch je nach Gruppenkonstellation variieren können. Möglicherweise stehen andere Spannungsfelder der Moderation (vgl. Kap. 4.2.2) bei anderen Moderator*innen stärker im Fokus. Die in Kapitel 5.1 und 5.4 erläuterten Herausforderungen sind durch die empirische Begleitung der Materialwerkstätten gestützt.

5.1 Herausforderung Phasierung & Struktur

In Materialwerkstätten entwickelt sich häufig eine dynamische Diskussion, in der viele Anmerkungen von Teilnehmenden nach und nach platziert werden. Dabei kommt es vor, dass während der Phase der immanenten Diskussion Kommentare angeführt werden, die eher exmanenter Natur sind. Ebenso gibt es Sitzungen, in denen die exmanente Diskussion so gut wie keine Rolle spielt (z.T. aus Gründen des konkreten Lehrmaterials, z.T. aus zeitlichen Gründen). Die folgenden Abbildungen veranschaulichen Variationen des Verlaufs von Materialwerkstätten hinsichtlich immanenter und exmanenter Anmerkungen. Sie basieren auf Protokollen von Materialwerkstatt-Sitzungen, die mithilfe der Software MAXQDA im Sinne der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) kodiert wurden. Im Zuge des deduktiven Vorgehens wurden a priori die Kategorien immanente Diskussion und exmanente Diskussion gebildet und alle 13 Protokolle entlang dieser Logik kodiert (vgl. Schweitzer, 2023). Die nachstehenden Abbildungen sind als Dokument-Portrait je eines Protokolls zu lesen und zeigen die als immanente

Diskussion kodierten Segmente in hell (rosa) und die als exmanente Diskussion kodierten Segmente in dunkel (lila).

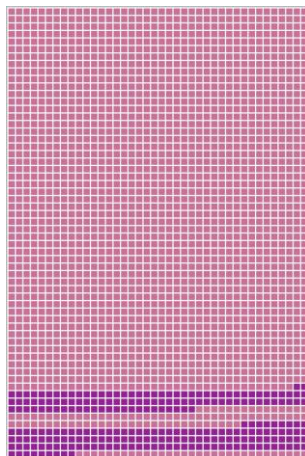


Abbildung 2: Nahezu modellhafter Verlauf einer Materialwerkstatt-Sitzung (Protokoll Nr. 7)

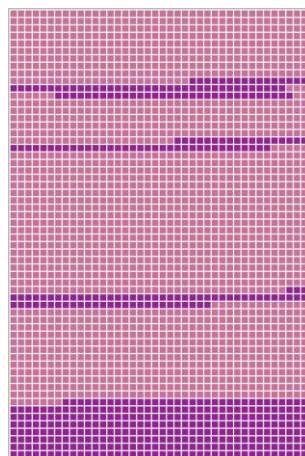


Abbildung 3: Materialwerkstatt-Sitzung mit exmanenten Einschüben (Protokoll Nr. 11)

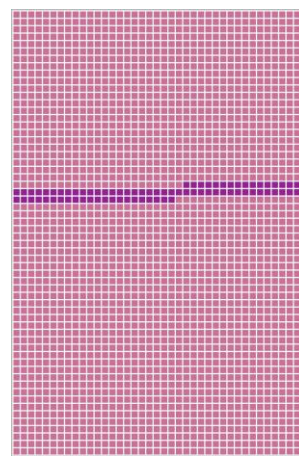


Abbildung 4: Materialwerkstatt-Sitzung mit kaum exmanenter Diskussion (Protokoll Nr. 16)

Im Fall der dargestellten Sitzungen hat immer dieselbe Person moderiert. Es zeigt sich beispielhaft, dass die modellhaften Materialwerkstatt-Phasen der immanenten und exmanenten Diskussion nicht immer eingehalten werden – was auch nicht zwangsläufig das Ziel sein muss (vgl. Spannungsfeld (1) Zwischen Offenheit und Struktur; Kap. 4.2.2). Der folgende Auszug aus einem Sitzungsprotokoll³ macht deutlich, dass dies für die Moderationsrolle als herausfordernd empfunden werden kann: „*Daraufhin merkte P2 an: ‚Ich bin in der blöden Situation, immer auf die Phasen achten zu müssen.‘ und fügte an, dass diese Diskussion wohl nicht mehr zur dritten Phase gehören würde.*“ (5_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 12)

Für die moderierende Person gilt zu entscheiden, wann Orientierung stiftende Meta-Kommentare für die Teilnehmenden hilfreich sind (vgl. Spannungsfeld (6) Zwischen Meta-Ebene und Themenzentrierung; Kap. 4.2.2). Sinnvoll erscheint dies insbesondere dann, wenn die Kritikebenen stark vermischt werden oder die Teilnehmenden noch nicht viel Erfahrung mit dem Format Materialwerkstatt haben. Denn es zeigt sich, dass Teilnehmende selbst Verunsicherungen hinsichtlich der Phasierung der Materialwerkstatt und ihrer eigenen Anmerkungen verbalisieren. Deutlich wird dies z.B. in folgendem Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll: „*Daraufhin warf P6 ein, dass sie dazu gerne etwas sagen würde, erkundigte sich aber zunächst, in welcher Phase der Materialwerkstatt sie sich befinden würden.*“ (4_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 7) Teilnehmende, die routinierter und vertrauter mit dem Format sind, treffen teilweise selbstständig Aussagen auf einer Meta-Ebene: „*P8 merkte an, dass sie ihre Begleitveranstaltungen ganz anders aufbauen und sehr viele fachdidaktische Inhalte vermitteln. Darauf könne aber in einer späteren Phase der Sitzung nochmal eingegangen werden.*“ (10_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 6) In diesen Fällen muss durch die moderierende Person dann weniger Orientierung gestiftet werden. Sinnvoll erscheinen Meta-Kommentare allerdings auch dann, wenn die moderierende Person das Gefühl hat, dass eine exmanente Anmerkung bei den Materialgeber*innen als Kritik an ihrem spezifischen Setting missverstanden werden könnte. Falls die moderierende Person weniger Meta-Kommentare innerhalb der Diskussionsphasen platzieren möchte, kann auch die Abschlussphase der

³ Die Protokolle wurden im Rahmen der ethnographischen Begleitung der Materialwerkstätten verfasst und basieren auf einer teilnehmenden Beobachtung. „P“ steht hier für Person.

Sitzung noch einmal dazu genutzt werden, die Diskussionsaspekte zusammenfassend in immanente oder exmanente Punkte einzuordnen.

Die Abbildungen (sowie die Analyse der restlichen Sitzungsprotokolle) verdeutlichen darüber hinaus, dass in den untersuchten Materialwerkstatt-Sitzungen tendenziell mehr Zeit auf die immanente denn auf die exmanente Diskussion der Lehrmaterialien verwendet wird. Hier bewegt sich die Moderation im Spannungsfeld (2) Zwischen Eingreifen und Laufenlassen (vgl. Kap. 4.2.2). Einerseits ist es im Sinne der Anregung zur Strukturreflexion wünschenswert, dass in Materialwerkstatt-Sitzungen auch exmanente Aspekte diskutiert werden (vgl. Schweitzer, 2023), sodass der*die Moderator*in auf zeitlicher Ebene darauf achten sollte, dass ausreichend Raum für die exmanente Phase bleibt. Andererseits sollten dem Prinzip der Offenheit folgend die von den Teilnehmenden und Materialgeber*innen eingebrachten Diskussionschwerpunkte ausreichend Berücksichtigung finden.

5.2 Herausforderung Unsicherheit hinsichtlich der Diskussionsgegenstände

Sofern noch wenig Erfahrung mit dem Format Materialwerkstatt (nicht nur als Moderator*in, sondern auch in der Rolle als Teilnehmer*in) besteht, kann es für die Moderation von Materialwerkstätten als herausfordernd empfunden werden, dass unklar ist, was bei der Auseinandersetzung mit dem Lehrmaterial zum Diskussionsgegenstand werden kann. Insbesondere wenn die Teilnehmenden in neuen Konstellationen zusammenkommen und keine dem*der Moderator*in bekannte Gruppe diskutiert, kann die Diskussionsdynamik im Vorfeld schwer eingeschätzt werden. Möglicherweise macht sich der*die Moderator*in Gedanken darüber, ob ausreichend Wortbeiträge seitens der Teilnehmenden eingebracht werden, wie sie*er reagieren kann, wenn die Diskussion stockt, oder auf welche Aspekte hinsichtlich des Lehrmaterials die Teilnehmenden wohl eingehen könnten.

Diesen Unsicherheiten kann mithilfe der Moderationsimpulse (vgl. Online-Supplement 2) begegnet werden. Sie liefern einen Überblick darüber, was in den untersuchten Materialwerkstätten als Diskussionsgegenstände eingebracht wurde. Im Rahmen der Vorbereitung der Moderation können entlang der Impulse ggf. schon Aspekte identifiziert werden, die in Bezug auf das konkrete zu diskutierende Lehrmaterial besonders spannend erscheinen und dann ggf. bei einem stockenden Verlauf der Diskussion durch die moderierende Person eingebracht werden können. Ebenso können die Moderationsimpulse Anregungen für das Initiieren einer exmanenten Diskussion liefern, sofern es seitens der Teilnehmenden diesbezüglich keine Wortbeiträge gibt.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass das Online-Supplement 2 sehr umfangreich ist und sich in dieser Form eher weniger als direktes Moderationsdokument *innerhalb* einer Sitzung eignet. Zum Umgang mit den Moderationsimpulsen sind individuelle Wege auszugestalten (z.B. Übertragung einzelner Fragen direkt in das zu diskutierende Lehrmaterial im Vorfeld der Sitzung). Eine weitere Option besteht darin, die Impulse im Vorfeld der Sitzung zu nutzen, um mit den Materialgeber*innen über mögliche Schwerpunktsetzungen und Feedbackwünsche ins Gespräch zu kommen.

5.3 Herausforderung Moderationsimpulse bei redefreudigen Gruppen platzieren und eigene Diskussionsbeiträge einbringen

Die im Online-Supplement 2 zusammengestellten Moderationsimpulse können auch als Anregung für das Initiieren der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Aspekt genutzt werden, z.B. wenn die Anmerkung einer teilnehmenden Person eher oberflächlicher Natur war. Jedoch zeigt sich erfahrungsgemäß, dass viele Teilnehmende ganz bestimmte Anmerkungen haben, die sie unbedingt platzieren möchten. Zum Teil können sie es kaum abwarten, bis sie ihren Punkt endlich vorbringen können, was sich beispielsweise in diesem Auszug aus einem Sitzungsprotokoll zeigt: „P2 schlug vor, nun mit der

dritten Phase, der immanenten Kritik, weiterzumachen. P1 sagte, dass sie auf diese Phase gewartet hätte. Es gab erneut Lacher in der Gruppe.“ (5_Protokoll zur Materialwerkstatt, Pos. 12) Es kommen z.T. recht spezifische Perspektiven auf das Lehrmaterial zum Ausdruck, die alle einen Raum finden wollen. Manchmal werden Wortbeiträge von Teilnehmenden hintereinander gereiht, ohne dass sie in direktem Bezug zueinander stehen – z.T. widersprechen sich die Anmerkungen auch (vgl. Spannungsfeld (5) Zwischen Widerspiegeln und Aushalten von Inkonsistenz und Ambivalenz; Kap. 4.2.2). In diesen Gesprächskonstellationen ist es teilweise schwierig, als moderierende Person „dazwischen zu kommen“ – sei es, um Anmerkungen auf einer Meta-Ebene zu machen oder eben um einen thematischen Aspekt durch einen entsprechenden inhaltlichen Moderationsimpuls weiter zu vertiefen. Bei einer Diskussion, in der die Teilnehmenden einen Aspekt aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und aufeinander Bezug nehmen, scheint ein Eingreifen durch die moderierende Person dann weniger erforderlich, weshalb ein „Nicht-Dazwischenkommen“ auch kaum gravierend ist (vgl. Spannungsfeld (2) Zwischen Eingreifen und Laufenlassen; Kap. 4.2.2). Wenn die moderierende Person hingegen bei einer Diskussion, die eher den Charakter von kumulativ aneinandergereihten Wortbeiträgen annimmt, kaum Wege findet, „dazwischen zu kommen“, um die Diskussion durch Impulse zu bereichern, hat dies möglicherweise Auswirkungen auf die Tiefe der Diskussion und Reflexion der Teilnehmenden (i.S. der Angebote zu Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der Herstellung von Bezügen; vgl. Häcker, 2017, S. 25).

Diese Herausforderung kann nicht nur je nach Gruppenkonstellation und -dynamik variieren, sondern sich auch zwischen Präsenz- oder Online-Sitzungen unterschiedlich gestalten. Im Detail kann im Rahmen dieses Beitrags darauf nicht eingegangen werden. Es macht aber z.B. für das Platzieren von Moderationsimpulsen einen Unterschied, ob im digitalen Setting durch das „Handheben“ (z.B. bei Zoom) für alle Teilnehmende dauerhaft sichtbar ist, welche Person als nächstes „dran“ ist, oder ob dies in einer Präsenzsitzung stärker durch Blickkontakt mit der moderierenden Person ausgehandelt wird.

An das Platzieren von Beiträgen schließt sich darüber hinaus ein weiteres grundsätzliches Spannungsfeld an, welches als „Zwischen Moderation und Beteiligung“ bezeichnet werden könnte. So kann es nicht nur herausfordernd sein, *Moderationsimpulse* einzubringen, sondern ggf. würde sich die moderierende Person auch selbst gern *inhaltlich an der Diskussion beteiligen*. Schließlich hat auch sie als Lehrende*r und Forschende*r eine bestimmte Perspektive auf das Lehrmaterial. Es kann möglicherweise als schwierig empfunden werden, sich auf die Rolle als Moderator*in zu beschränken. Inwiefern sich die moderierende Person selbst an der Diskussion beteiligt, stellt also ebenfalls einen Balanceakt (vgl. Kap. 4.2.2) dar, welchen es in jeder Materialwerkstatt-Sitzung neu zu gestalten gilt. Dies kann z.B. von der Teilnehmenden-Zahl abhängig gemacht werden. In jedem Fall gilt es, einen Modus zu finden, in dem (sprachlich) markiert wird, sofern die moderierende Person nicht mehr bzw. wieder in der Rolle als Moderator*in spricht.

5.4 Herausforderung Förderung der Verbalisierung von Selbstreflexionen

Es scheint nicht nur grundsätzlich herausfordernd, in Materialwerkstätten (je nach Gruppenkonstellation) Moderationsimpulse zu setzen, sondern es können sich auch die Zielperspektiven der Impulse unterscheiden. So können die Impulse stärker das Vertiefen einzelner thematischer Aspekte adressieren (vgl. Online-Supplement 2). Die inhaltsanalytische Auswertung der beobachteten Materialwerkstatt-Sitzungen hat gezeigt, dass Selbstreflexionen im Vergleich zu Theorie- oder Strukturreflexionen in der dialogischen Form der Diskussionen eher weniger verbalisiert wurden (vgl. Schweitzer, 2023). Um diese zu fördern und den Selbstbezug der Teilnehmenden anzuregen, könnten in der Moderation von Materialwerkstätten gezieltere Impulse in diese Richtung gesetzt werden, z.B.: Wie steht das im Verhältnis zu Ihren Erfahrungen? Wie stehen Sie als Lehrende*r dazu? Hat das Konsequenzen für Ihre zukünftige Lehre?

5.5 Chancen der Moderationsrolle

Neben den Herausforderungen, die die Moderation von Materialwerkstätten mit sich bringt, bietet sie auch die Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten dahingehend weiterzuentwickeln, Formatstrukturen in einer Diskussion zu etablieren und bewusst mit gruppendynamischen Prozessen umzugehen. Und schließlich eröffnet die Moderation von Materialwerkstätten die Möglichkeit, Kolleg*innen in der Weiterentwicklung ihrer Lehrmaterialien zu begleiten sowie die Teilnehmenden durch gezielte Impulse zum Nachdenken anzuregen und „Aha-Momente“ über Lehre in der Lehrer*innenbildung zu kreieren.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei Carolin Dempki und Daniela Neuhaus für den Austausch über die Moderationserfahrungen in Materialwerkstätten bedanken. Ihr habt mir so die Möglichkeit zum Abgleich meiner eigenen Perspektive gegeben und neue Blickwinkel eröffnet. Eure konkreten Hinweise zu diesem Beitrag waren sehr hilfreich – vielen Dank für das kollegiale Feedback!

Literatur und Internetquellen

- Alvesson, M. (2003). Methodology for Close up Studies – Struggling with Closeness and Closure. *Higher Education*, 46 (2), 167–193. <https://doi.org/10.1023/A:1024716513774>
- Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Kösel, S., Unger, T., Hering, S. & Haupt, S. (2022). Mythos Reflexion? In S. Kösel, T. Unger, S. Hering & S. Haupt (Hrsg.), *Mythos Reflexion. Zur pädagogischen Verhandlung von Reflexion zwischen Notwendigkeit und Unsicherheit* (S. 7–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742570>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2018). *Einführung in die Moderation von Gruppendiskussionen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22398-4>
- Schweitzer, J. (2021). Gemeinsame Professionalisierung von Hochschullehrenden durch SoTL – zur Bedeutung eines weiten Evidenzbegriffs im Rahmen des hochschuldidaktischen Konzepts „Materialwerkstatt“. *die hochschullehre*, 7, 58–68. <https://doi.org/10.3278/HSL2107W>
- Schweitzer, J. (2023). Was reflektieren universitäre Lehrende bei der Diskussion von hochschulischen Lehrmaterialien? Eine inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionsgegenstände im Format Materialwerkstatt. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 400–418. <https://doi.org/10.11576/hlz-6293>

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>

Beitragsinformationen⁴

Zitationshinweis:

Schweitzer, J. (2023). Von einzelnen Wortbeiträgen zur dialogischen Reflexion. Moderationshilfen für die Gestaltung von Materialwerkstätten in der Lehrer*innenbildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt, 5* (4), 11–24. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6367>

Online-Supplements:

- 1) Julia Schweitzer, Martin Heinrich, Carolin Dempki & Lilian Streblow: Erläuterungsvideo zur Grundidee und zum Ablauf von Materialwerkstätten
- 2) Julia Schweitzer: Moderationsimpulse für die Diskussionsphasen in Materialwerkstätten

Online verfügbar: 29.11.2023

ISSN: 2629–5598



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

⁴ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.