



# Die Entwicklung der Hochschullehre im kollegialen Austausch

## ABSTRACT

Mit dem Förderprojekt „Bildungsinitiative L2“ ist das fächer- und studiengangübergreifende Gespräch über die Lehre an der Hochschule deutlich intensiver geworden. Rund vierzig kollegiale „Abendtreffen“ haben einen weiten hochschuldidaktischen Bogen gespannt, von einzelnen Herausforderungen des Seminaralltags bis hin zu Grundfragen von Bildung und Studium. In den letzten Semestern zeigt eine ähnlich große Zahl einsemestriger, experimenteller Lehrvorhaben („Microprojekte“) den Einsatz vieler Lehrender für das Projektziel einer aktiven Lehr-Lern-Kultur. Wir fragen nach den Gründen für diese erfreuliche Entwicklung.

With the federally funded project “Bildungsinitiative L2”, the discussion about university education has become much more intense across many departments and study programs. Around forty “Abendtreffen” among colleagues have featured a wide range of topics, from the challenges of everyday seminar life to the fundamentals of higher education. In recent semesters, a similarly large number of experimental teaching plans (“Microprojekte”) have shown the commitment of many colleagues to the project’s goal of an active teaching-and-learning culture. We ask what led to this encouraging development.

Eine „Bildungsinitiative“ gibt es nicht ohne die Kolleginnen und Kollegen, die Tag für Tag an der Hochschule lehren und arbeiten. Dennoch richteten sich die Maßnahmen im Projektantrag – vor bald zehn Jahren – nicht zuerst an die Lehrenden und ihre Seminare und Vorlesungen. Sie zielten auf die Tutorinnen und Tutoren, also auf studentische Hilfskräfte, die ihre Mitstudierenden in Begleit- und Übungsveranstaltungen anleiteten. Sie sollten im Förderprojekt ein allgemeines didaktisches Konzept übernehmen und einüben, in welchem sich Instruktion, individualisierte und kooperative Lernformen in geregelter Weise ergänzten („Sandwich-Prinzip“, vgl. Traub 2020). Damit wollte man den aktuellen Studienbedingungen und studentischen Lernbedürfnissen besser genügen. Die Kolleginnen und Kollegen

hingegen sollten vor allem durch eine erfolgreiche Tutorienarbeit für die Sache der Bildungsinitiative gewonnen und dazu angeregt werden, sich ihrerseits für die neue „aktive Lehr-Lern-Kultur“ an der Hochschule stark zu machen.

Eine Strategie war mit dieser abgestuften Vorgehensweise wohl nicht verbunden, aber doch ein Bewusstsein von der enormen Herausforderung, einem bestimmten didaktischen Ansatz zur Breitenwirkung zu verhelfen. Einerseits musste es gelingen, den Tutorinnen und Tutoren das Konzept in einer Weise näherzubringen, dass sie auch danach handelten – ein Ziel, mit dessen Einlösung im Hochschulkontext nicht ohne Weiteres zu rechnen ist, weder aus empirischer noch aus studentischer Sicht (vgl. zuletzt Rosman, Mayer, Kerwen & Krampen 2017). Andererseits mussten die Lehrenden in die Initiative eingebunden werden. Das schien zwar einfacher an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule, wo man die Kolleginnen und Kollegen nicht erst vom Sinn und Zweck einer didaktisch-methodischen Qualifikation von Tutorinnen und Tutoren überzeugen musste. Jedenfalls lautete so das Urteil vieler, die das Karlsruher Förderprojekt von außerhalb wahrnahmen. Es schien aber auch schwieriger, weil man es nicht nur – wie überall – mit gut gefüllten Terminkalendern zu tun bekam, sondern auch mit Lehrenden, die ihren eigenen, manchmal „temperierten“ Auffassungen von guter Hochschul- und Lehrerbildung folgten (vgl. Rieger-Ladich 2019). Dass man in Karlsruhe dennoch regelmäßig zu hochschuldidaktischen Veranstaltungen zusammenkommt, ja seit dem zweiten Förderabschnitt einen kleinen hochschuldidaktischen Arbeitsbereich an der Pädagogischen Hochschule pflegt, ist insofern ein bemerkenswerter aber auch erklärungsbedürftiger Umstand.

## EINE BESONDERE FORM VON „PRAXISNÄHE“

Die Initiatorinnen des Projekts dachten anfangs auch daran, die Lehrenden in „Workshops“ oder „Kursen“ in den Ansatz des Förderprojekts einzuführen. Begleitend konnte man individuelle Beratungsgespräche anbieten. Damit



hätte man die Praxis abgebildet, die in vielen größeren Hochschulprojekten und generell in der hochschuldidaktischen Weiterbildung üblich ist. Auch in Karlsruhe wird dies gelegentlich umgesetzt. Doch ein anderes Angebot der Initiative erwies sich als tragfähiger: die regelmäßige Besprechung in einem Arbeitskreis. In ihm konnten der ungewöhnliche Zuschnitt des Förderprojekts und sein hochschulstruktureller Hintergrund zur Sprache kommen. Vorrangig wurden dort aber konkrete und praktische Fragen behandelt. Man ging von tatsächlichen Schwierigkeiten in einem Seminar oder einer Vorlesung aus. Oder man machte ein bestimmtes didaktisches Ziel zum Mittelpunkt der Erfahrungen. Diese wurden zusammengetragen und ausgetauscht: vom Pädagogen zur Psychologin, von der Fachdidaktikerin zum Bildungswissenschaftler, von der jungen Hochschuldozentin zur erfahrenen Lehrerin, über Studiengänge und über Statusgruppen hinweg. In einem begrenzten zeitlichen Rahmen versuchte man, das zugrundeliegende Problem zu klären, Ideen zu entwickeln und geeignete Maßnahmen zu antizipieren.

Dieses kollegiale, im besten Sinne pragmatische Vorgehen war in Karlsruhe keine völlige Neuheit. Die Bildungsinitiative konnte an ein interdisziplinäres Mittelbau-Kolloquium und an eine seit vielen Jahren bestehende, offene Hochschuldidaktikgruppe anknüpfen. Schon einige Zeit vor Projektbeginn hatte man in dieser Gruppe das didaktische Profil geschärft, hatte „Tandems“ gebildet und war zu einer „kollegialen Praxisberatung“ zusammengekommen. Als Teil des Projekts zog der neue Arbeitskreis schließlich ins Studio des Lehr-Lern-Zentrums um, warb kräftig für das regelmäßige Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen und traf sich mehrfach im Semester. Seine Bausteine

„kollegialer Intervention“ (vgl. Schmidt 2001, Lippmann 2009) gehörten nun ähnlich zum Training der Tutorinnen und Tutoren. Analog übte man, die eigenen Veranstaltungen als „Lernumgebungen“ zu interpretieren, die man gezielt etwa zugunsten einer kooperativeren Lernpraxis verändern konnte (vgl. Konrad/Traub 2010). Hierzu wurden auch Lehrende und ihre Tutorinnen und Tutoren eingeladen, die von einer gelungenen Abstimmung von Haupt- und Begleitveranstaltung berichten konnten. Am Ende mancher Treffen bildete man „Vorsätze“, die den – in Karlsruhe fast schon sprichwörtlich gewordenen – „weiten Weg vom Wissen zum Handeln“ (Wahl 1991) ebneten halfen. Zu jeder Sitzung erschien ein Bericht auf der Homepage, der das Kollegium über die aktuellen Arbeitsthemen ins Bild setzte, und jährlich zu Beginn des Wintersemesters informierte ein leb- und nahrhaftes „Kollegiales Frühstück“ über die Pläne für die kommenden Monate.

Die Einführung des Konzepts an der Hochschule glich insofern einer „Prüfung“, als es um seine Bewährung im Hochschulalltag ging. Und wäre es bei diesen Treffen nicht gelungen, für viele Lehraufgaben zustimmungsfähige Vorschläge zu erarbeiten – abseits pädagogischer Grundsatzdiskussionen –, hätte sich der neue Kreis sicherlich innerhalb von zwei, drei Semestern wieder aufgelöst. So aber entwickelte er sozusagen genug Masse und genug Schwung, auch weiterreichende (oder breiter angelegte) bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Fragen gemeinsam zu besprechen.

Bis heute finden daher im Wechsel mit den Arbeitskreissitzungen zugleich hochschulöffentliche oder öffentliche „Informations- und Diskussionsabende“ statt; unterbrochen nur durch die Einschränkungen der Pandemie. Auch



ihre Themen und die Moderation stammen häufig aus dem Kollegium, das diese Abende zur Meinungsbildung oder zur Vorbereitung auf die Gremienarbeit der Hochschule nutzt. Das Förderprojekt besorgt dann die Organisation, die Bewerbung oder die Einladung (und Finanzierung) externer Referentinnen und Referenten. Die „vollen Häuser“ beispielsweise zur neuen, digitalen Studierendengeneration, zum Problem erhöhter Selbststudienanteile, zur fächer- und studiengangübergreifenden Frage der Praktikumsbegleitung oder zu den pädagogischen Anforderungen an Bachelor- und Masterarbeiten werden vielen Lehrenden noch in guter Erinnerung sein.

Aus der kollegialen Intervention des ursprünglichen Projektkonzepts ist so eine „kollegiale Hochschuldidaktik“ entstanden, wie es sie in dieser gemeinschaftlich organisierten Form nur selten gibt. Dabei weiß man natürlich, dass man mit sechs Abendtreffen im Jahr nicht alle Fortbildungsbedürfnisse befriedigt, und setzt sich seit langem dafür ein, mit den eigenen Angeboten Anschluss an ein größeres hochschuldidaktisches Netzwerk zu finden. Mit dem Eintritt der Pädagogischen Hochschulen ins Hochschuldidaktik-Zentrum der Universitäten im Jahr 2019 ist diese Forderung erfüllt, und es besteht sogar die Möglichkeit, Karlsruher Veranstaltungen auf das Hochschuldidaktik-Zertifikat des Landes anrechnen zu lassen.



„Als damals noch frische und unerfahrene Dozentin bot mir die Kollegiale Hochschuldidaktik von ihrer ersten Stunde an eine Möglichkeit des kritischen

Austauschs – unabhängig ob im Tandem oder in der Großgruppe – zu hochschuldidaktischen Fragestellungen unter Kolleginnen und Kollegen aus den unterschiedlichen Disziplinen: Psychologie, Mathematik, Theologie, Erziehungswissenschaft, Geographie. Ausgehend von einer theoriegeleiteten Einführung in eine hochschuldidaktische Fragestellung, zeichneten sich die Abendtreffen besonders durch die Vielfalt an Personen aus, die an unterschiedlichen Meilensteinen in ihrem Professionalisierungsprozess standen und jeweils als Novize oder Experte ihrer Disziplin zum Austausch beitrugen.“

**DR. ASTRID WEISSENBURG**  
INSTITUT FÜR TRANSDISZIPLINÄRE SOZIALWISSENSCHAFT,  
GEOGRAPHIE

## KOLLEGIALE ACHTSAMKEIT

Ein besonderer Vorzug der kollegialen Hochschuldidaktik ist die pragmatische Perspektive auf Lehraufgaben und Studententhemen. Dieser Vorzug ist aber sicher nicht die einzige Erklärung dafür, weshalb Kolleginnen und Kollegen immer

wieder zu hochschuldidaktischen Veranstaltungen der Bildungsinitiative zusammenkommen, die am Mittwoch spät-abends stattfinden. Zusätzlich trägt besonders der persönliche Umgang dazu bei, der in der Hochschuldidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gepflegt wird.

Man könnte die Atmosphäre in der Hochschuldidaktik „entspannt“ nennen. Damit wäre aber nicht angemessen beschrieben, wie konzentriert die Treffen selbst zu später Stunde verlaufen, und wie vielseitig, ja gegenläufig die Vorschläge bisweilen sind. Gerade die Offenheit, mit der dort Fragen der Lehre verhandelt werden, und die Beachtung, die man dabei auch selbst erfährt, scheinen das Angebot für zahlreiche Kolleginnen und Kollegen attraktiv zu machen und neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufhorchen zu lassen. Die Beratungen haben etwas Einladendes, ja etwas Wohltuendes, das wohl am besten mit Begriffen aus der pädagogischen Psychologie zu beschreiben ist: Sie schaffen Aufmerksamkeit für die eigenen Überzeugungen, für individuelle Erwartungen und persönliche Ressourcen und unterstützen so die Vergewisserung über die „Selbstwirksamkeit“ in der Lehre (vgl. Bandura 1977, Deci & Ryan 1993). Wenn sich diese Selbstwirksamkeitserwartung im Tagesgeschäft abschleift, kann sie die Hochschuldidaktik wieder in Erinnerung bringen und ihre Bedeutung für eine gelungene Seminarvorbereitung und -durchführung betonen (vgl. Bauer 2007, Soff 2017). Es ist darum vielleicht sogar richtig, von einer „kollegialen Achtsamkeit“ zu sprechen – nicht, weil die Kolleginnen und Kollegen die Anteilnahme an fremder Lehre auf die Spitze treiben, sondern weil der kollegiale Austausch und Zuspruch die eigenen Möglichkeiten klärt und stärkt.

Am Lehr-Lern-Zentrum hat man versucht, aus dieser Einsicht ein niederschwelliges, unbürokratisches Unterstützungsangebot für alle Kolleginnen und Kollegen zu machen. Seit Beginn der zweiten Förderphase können Lehrende zusätzliche Tutoren- und Sachmittel der Bildungsinitiative anfragen, wenn sie in einem Seminar oder einer Vorlesung eine Neuerung einführen oder ihre Lehrpraxis „experimentell“ verändern wollen. Lehrveranstaltungen werden auf diese Weise zu einem eigenständigen Kleinst-Projekt im großen Förderprojekt, bei minimalem Antrags- und Berichtsaufwand für die Lehrenden (vgl. Salden 2013). Verläuft ein Lehrvorhaben unbefriedigend, kann ein zweiter Versuch unterstützt werden. Weit über dreißig dieser „Microprojekte“ sind auf diese Weise in wenigen Semestern entstanden und haben als Fördermaßnahme auch das Interesse von Projektträger und Ministerium gefunden. Einige der neueren Lehrvorhaben finden sich in diesem Heft.

## FREIHEIT DER LEHRE

Die eigentliche Entdeckung der kollegialen Hochschuldidaktik in Karlsruhe ist wohl die, dass es keiner besonderen Anstrengung bedarf, den hochschuldidaktischen Einsatz und Einfallsreichtum der Lehrenden ins Gespräch zu bringen und im Spiel zu halten: Wenn man sich dazu an den tatsächlichen Aufgaben und Schwierigkeiten des Hochschulbetriebs orientiert, und wenn man, bei allem Interes-





se an handfesten Lösungen, die individuellen Möglichkeiten beachtet, die sich am besten im gemeinsamen Gespräch abzeichnen. Natürlich lassen sich diese Karlsruher Erfahrungen nicht einfach als „Lehre“ für die Hochschuldidaktik ausgeben. Aber es kommt nicht von ungefähr, dass in den *Think Tanks* zum Nachfolgeprogramm des Qualitätspakts nach einer Zeit großer und größter Förderprojekte heute die kleineren, „schlanken“ Projektformate favorisiert werden (vgl. Sonntag 2019, Deimann 2020; auch Huber 2014). Man kann das eine „Pädagogisierung“ oder „Psychologisierung“ der Hochschullehre nennen und finden, dass sich mit kleinräumigen kollegialen Interventionen die großen Linien der künftigen Hochschulentwicklung nicht ziehen lassen. Aber ganz so einfach ist es nicht. Die Karlsruher Erfahrungen mit der Hochschuldidaktik spiegeln nicht nur lokale Besonderheiten oder persönliche Befindlichkeiten. Sie sind immer auch eine Antwort auf eine Grundfrage der Lehre und Lehrerbildung: Wie sich „Theorie“ und „Praxis“ zueinander verhalten.

Gemessen an den ursprünglichen Plänen ist es der Bildungsinitiative im Tutorenbereich tatsächlich gelungen, viele Studierende von der praktischen Tauglichkeit des Ansatzes und Konzepts des Förderprojekts zu überzeugen (vgl. Sommer, Freund & Bauer 2020). Die kollegiale Seite der Hochschulinitiative hingegen macht noch einmal deutlich, wie voraussetzungsvoll diese Aufgabe im Grunde ist. Ein praktischer Erfolg in der Tutorenqualifikation sagt noch wenig über das hochschuldidaktische Angebot, das sich im kollegialen Kontext bewährt (vgl. Wildt 2013). Und freilich liegen nicht alle Beiträge der Kolleginnen und Kollegen zur aktiven Lehr-Lern-Kultur auf der „Linie“ des Ansatzes der Initiative. Das liegt aber auch daran, dass solche Linien nicht leicht zu ziehen sind.



**ALEXANDER EWALD**  
LEITER DER HOCHSCHULBIBLIOTHEK KARLSRUHE

Die Erwartung, ein Ansatz oder eine Theorie könne – zumindest auf längere Sicht – bis auf die individuelle Praxis „durchgreifen“, begleitet die Pädagogik seit ihren wissen-

„Der Hörsaal als Zirkus, die Dozierenden als Artist\*innen – gefühlt war das für mich oft nicht weit hergeholt. Die Bildungsinitiative L<sup>2</sup> überwindet diesen

Dualismus. Sie bezieht sich auf die Perspektive der Studierenden und bringt die Agierenden zusammen, die Distanz fällt. Auch die Bibliothekar\*innen nehmen an dem Austausch teil. Sie sind Teil der Lernumgebung und liefern neben der Infrastruktur für das selbstorganisierte, individualisierte und kooperative Lernen im digitalen Zeitalter auch die „Gebrauchsanweisung“ dazu gleich mit. Und damit befinden sie sich mitten in der Hochschuldidaktik, die nur im offenen Dialog mit Studierenden und Hochschullehrenden gelingen kann. Ein charakteristisches Beispiel sind für mich dabei die „hochschuldidaktischen Abendtreffen“. Die Bildungsinitiative L<sup>2</sup> sehe ich als Katalysator für eine erfolgreiche Zusammenarbeit an der Hochschule.“

schaftlichen Anfängen (vgl. Radtke 2006). Sie hat auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung der Gegenwart einen starken Rückhalt (vgl. Baumert & Kunter 2006). Daneben ist aber ein anderes Verhältnis vorstellbar: Dass die Theorie nur einen kleinen Teil des praktischen Geschehens anspricht, ohne es darum lenken und leiten zu können. Von der Komplementarität von Praxis und Theorie gehen verschiedene Denkschulen aus, darunter die hermeneutische, die analytische oder die gestalttheoretische (vgl. Herzog 2018, Soff 2019, Cramer & Drahmman 2019).

Auch über solche Fragen kann man reden, in einer kollegialen Hochschuldidaktik. ■



**UDO GRÜN** ist in der Hochschuldidaktik und Öffentlichkeitsarbeit des Lehr-Lern-Zentrums tätig. An der Hochschule lehrt er zu Bildungstheorie, Lehrerprofessionalität, Wissens- und Bildungsmanagement.



**PD DR. MARIANNE SOFF** ist Dipl.-Psychologin, Psychologische Psychotherapeutin, habilitierte Erziehungswissenschaftlerin und seit 1998 als Akad. (Ober-)Rätin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Lehre im Fach Psychologie. Forschungs- und Lehr-Schwerpunkte sind Gestalttheorie und Feldtheorie in den Praxisfeldern Lehrer\*innenbildung und Beziehungsgestaltung in der Schule.



**PROF. DR. SILKE TRAUB** lehrt und forscht am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie leitet das Zentrum für Schulpraktische Ausbildung und das Lehr-Lern-Zentrum der Hochschule. Sie ist Initiatorin des Karlsruher Tutorentrainings.



**DR. BRIGITTE ÜBEL** arbeitet in der Mittelverwaltung und der Hochschuldidaktik des Lehr-Lern-Zentrums sowie im Fach Geschichte des Instituts für transdisziplinäre Sozialwissenschaft. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Sozial- und Kulturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, die Frauen- und Geschlechtergeschichte.



## LITERATUR

**BANDURA, ALBERT (1977).** Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, S. 191-215.

**BAUER, JOACHIM (2007).** Beziehungen gestalten – Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen. In: *Schule verändern!*, 16, S. 90-95.

**BAUMERT, JÜRGEN & KUNTER, MAREIKE (2006).** Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469-520.

**CRAMER, COLIN & DRAHMANN, MARTIN (2019).** Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus & Weiß, Sabine (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 17-33.

**DECI, EDWARD L. & RYAN, RICHARD M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.

**DEIMANN, MARKUS (2020).** Ein Erfahrungsbericht zum Think Tank „Visionäre für die Lehre“. Online unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/Innovation-in-der-Lehre-toepfer-stiftung> (abgerufen am 14.10.2020).

**HERZOG, WALTER (2018).** Die ältere Schwester der Theorie. Eine Neubetrachtung des Theorie-Praxis-Problems. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, S. 813-830.

**HUBER, LUDWIG (2014).** Scholarship of Teaching and Learning. In: Huber, Ludwig u.a. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im eigenen Fach*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-36.

**KONRAD, KLAUS & TRAUB, SILKE (2010).** Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**LANGFELDT, HANS-PETER (1999).** „The Practical Theorist“ – wer war es? In: Lück, Helmut E. & Miller, Rudolf (Hrsg.): *Illustrierte Geschichte der Psychologie*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 96.

**LIPPMANN, ERIC D. (2009, 2. AUFL.).** *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg: Springer.

**RADTKE, FRANK-OLAF (2006).** Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, Barbara, Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 99-149.

**RIEGER-LADICH, MARKUS (2019).** Abschied vom Feldherrnhügel. In: Ders.: *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius, S. 16-20.

**ROSMAN, TOM, MAYER, ANNE-KATHRIN, KERWER, MARTIN & KRAMPEN, GÜNTER (2017).** The differential development of epistemic beliefs in psychology and computer science students: A four-wave longitudinal study. In: *Learning and Instruction*, 49, S. 166-177.

**SALDEN, PETER (2013).** Der „Third Space“ als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, Miriam u.a. (Hrsg.): *Junge Hochschul- und Medendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog*. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg, S. 27-36.

**SCHMIDT, EVA MARIA (2001).** Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung kommunikativer



Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess von ErwachsenenbildnerInnen. Diss. Univ. Tübingen.

**SOFF, MARIANNE (2017).** Gestalttheorie für die Schule. Unterricht, Erziehung und Lehrergesundheit aus einer klassischen psychologischen Perspektive. Wien: Krammer.

**SOFF, MARIANNE (2019).** Gestalttheorie und Feldtheorie. Klassische psychologische Fundamente pädagogischer Praxis. Habilitationsschrift Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

**SOMMER, REBECCA, FREUND, JOHANN-FRÉDÉRIC & BAUER, MAX (2020).** Nachhaltigkeit des Karlsruher Tutor\*innen-trainings: Eine Mixed-Methods-Untersuchung. In: Traub (Hrsg.), (2020), S. 82-106.

**SONNTAG, RALPH (2019).** Innovative Lehre fördern. Ein Praxisbericht. Online unter <https://hochschulforum-digitalisierung.de/de/blog/innovative-lehre-foerdern-ralph-sonntag> (abgerufen am 14.10.2020).

**TRAUB, SILKE (HRSG.) (2020).** Tutor\*innentraining – fundiert konzipiert, erfolgreich durchgeführt. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

**WAHL, DIETHELM (1991).** Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

**WILDT, JOHANNES (2013).** Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes & Heiner, Matthias (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27-56.



## MICROPROJEKT

# Thematisches Tandem – ein digitales Interaktionsprojekt zur Inklusiven Pädagogik

PD Dr. Anke Redecker mit Christine Riede-Hallak und Selina König  
Fach Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt in außerschulischen Feldern, Sommersemester 2020

*Diversity Education* richtet sich nicht nur auf die Vielfalt (gemeinsam) Lernender, sondern in Corona-Zeiten auch in besonderer Weise auf die Varietät medialer Möglichkeiten in der Hochschullehre. Während des Sommersemesters 2020 wurde die gleichnamige Vorlesung in der Kindheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe so konzipiert, dass sie durch regelmäßige Aufzeichnungen die Studierenden in den teils entlastenden, teils flexibilisierenden Genuss des *always on, anytime anywhere* und *mobile learning* kommen ließ. Flankiert wurde die Veranstaltung durch verschiedene Seminare, die sich auf einzelne Diversitätsaspekte richteten. So entstand das thematische Tandem aus der Vorlesung „Diversity Education“ und dem Seminar „Behindern und Behinderung“.

Wiederum vielfältig war die thematische Allianz zwischen beiden Veranstaltungen, handelte es sich doch um eine Kombination aus Input und Interaktion, Wissensaneignung und Weiterfragen, aspektreicher Anregung und studentischer Selbsterprobung – und dies komplett digital. Umso wertvoller war die Unterstützung durch die beiden im Microprojekt engagierten Tutorinnen. Als wissenschaftliche Hilfskraft war Christine Riede-Hallak bei der Konzeption der einzelnen Veranstaltungen aktiv, und Selina König sorgte als studentische Hilfskraft für ansprechende Lehrmaterialien. Beide waren zudem über verschiedene Kanäle kommunikationsstark für die Studierenden erreichbar – mit Chats, Foren, Mails und Wikis.

Eine entscheidende Herausforderung der digitalen Vorlesung bestand darin, Aufmerksamkeit und Interesse auf Distanz aufrechterhalten und steigern zu können. Hierzu wurde der Vortrag immer wieder durch Reflexionsphasen unterbrochen und jeweils mit einem ritualisierten kleinen Cliffhanger in Form einer weiterführenden Fragestellung beendet, um diesen thematisch überleitend in der nächsten Vorlesungsfolge wieder aufzugreifen. Im Seminar konnten Ansätze und Positionen zur Diversity Education in Bezug auf Behinderung vertieft und diskutiert, offene Fragen besprochen, Konzepte kritisch problematisiert und praxisrelevant erprobt werden.

Nicht zuletzt bot das thematische Tandem vielfältige Synergie-Effekte. Die Ausrichtung von Vorlesung und Seminar konnte nachhaltig von der offenen, unterstützenden und humorvollen Kommunikation der Studierenden profitieren, für die es bald selbstverständlich zu sein schien, dass kooperative Verständigung keine Frage der räumlichen Nähe sein muss. Zwischen den Sitzungen ließen sich Forenbeiträge nicht nur nutzen, um Organisatorisches zu klären. Sitzungsthemen wurden eigenständig weitergedacht und nachrecherchiert, um dann den anderen dazu passende Links und Artikel bekannt zu geben.

Das thematische Tandem lebte von gemeinsamen Bewegungen und einer digitalen Aufbruchsstimmung. Eine Studentin mit landwirtschaftlicher Anbindung bedankte sich besonders pointiert – mit einem Foto aus ihrem Stallbüro, durch dessen Fenster eine interessierte Kuh den Computerbildschirm taxierte –, das macht Mut, weiterhin diversitätsorientiert in die Pedale zu treten.