

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
8. Jahrgang 2021

Aktive Lehr-Lern-Kultur

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe**
8. Jahrgang 2021

Eine aktive Lehr-Lern-Kultur ist Prädikat und Markenzeichen des Studienangebots an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Bei der Umsetzung hat sie in den vergangenen Jahren willkommene Unterstützung durch ein Hochschulentwicklungsprojekt erhalten, welches im bundesweiten Qualitäts-pakt Lehre gefördert wird. Von den Erträgen dieses Karlsruher Projekts, das „Bildungsinitiative L²: Für eine aktive Lehr-Lern-Kultur“ heißt, berichtet die aktuelle Ausgabe.

Einblicke in den digitalen Lehr- und Forschungsalltag während der Pandemie geben wir in der Rubrik IM FOKUS. Daneben erinnern wir an zwei Jubiläen, die umständehalber nicht gefeiert werden konnten. „MiniMa“, die mathematische Machmit-Werkstatt, bringt seit nunmehr zehn Jahren Kita-Gruppen und Grundschulklassen an die Hochschule. Ebenfalls in seinem zehnten Jahr ist der erfolgreiche interdisziplinäre Masterstudiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“.

In der Rubrik PERSPEKTIVEN erfahren Sie mehr über die aktuellen Veröffentlichungen der Lehrenden. Und in der Rubrik NACHGEFRAGT sprechen wir mit Dr. Anke Rigbers, Präsidentin des Statistischen Landesamts und zuvor Stiftungsvorständin der evalag, über vom Bund und Land geförderte Programme und Projekte sowie deren Verankerung an den Hochschulen.

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

nach einer aktiven Lehr-Lern-Kultur strebt jede Bildungseinrichtung, und umso mehr in pandemischen Zeiten, die zur Umstellung auf digitale Lehre zwingen. Die gegenwärtigen Verhältnisse machen deutlich, wie wichtig – und wie voraussetzungsreich – der offene, regelmäßige Austausch der Lehrenden und Lernenden über Studieninhalte, Studienbedingungen und Prüfungsanforderungen ist, gleich ob er online oder offline stattfindet.

Eine aktive Lehr-Lern-Kultur bleibt Prädikat und Markenzeichen des Studienangebots an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Bei der Umsetzung hat sie in den vergangenen Jahren willkommene Unterstützung durch ein Hochschulentwicklungsprojekt erhalten, welches im bundesweiten Qualitätspakt Lehre gefördert wird. Von den Erträgen dieses Karlsruher Projekts, das „Bildungsinitiative L²: Für eine aktive Lehr-Lern-Kultur“ heißt, berichtet die aktuelle Ausgabe.

Die Autorinnen und Autoren legen dabei einen klaren Schwerpunkt auf die Tutorienarbeit. Der Grundgedanke des Projekts ist, dass Tutorinnen und Tutoren einen bedeutsamen Beitrag zu dieser „Kultur“ des Lehrens und Lernens leisten. Ihre eigenen Studienerfahrungen sind taufrisch. Zugleich stehen sie den Lerngewohnheiten und Lebensverhältnissen der aktuellen Studierendengeneration am nächsten. Tutorielle Veranstaltungen sind dabei um so ergiebiger, je mehr sie Gelegenheiten zur individuellen und gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Lehrangebot schaffen.

Das Förderprojekt setzt deshalb auf eine gründliche, praxisbegleitende Qualifikation der Tutorinnen und Tutoren, die über zwei Semester reicht. Sie wird in mehreren „Teilprojekten“ angeboten und findet großen Zuspruch unter den Studierenden. Viele Kolleginnen und Kollegen bestärken sie darin. Sie begleiten die Initiative auch hochschuldidaktisch oder tragen individuell zum Projektziel bei – zum Beispiel in „Microprojekten“, in denen sie die tutorielle Unterstützung zur Einführung neuer Lehrformate nutzen,

zuletzt natürlich vor allem für die zügige Umstellung auf digitale Veranstaltungen.

Der Beitrag „Tutorinnen und Tutoren im Zentrum der Hochschulinitiative“ von *Max Bauer, Maresa Coly, Johann-Frédéric Freund, Udo Grün, Rebecca Sommer* und *Silke Traub* würdigt die Mitwirkung der über dreihundert Tutorinnen und Tutoren, die sich bislang für das – inzwischen bundesweit bekannte – „Karlsruher Tutorentaining“ am Lehr-Lern-Zentrum entschieden haben. Dabei zeigt die Evaluation deutlich, dass die Tutorinnen und Tutoren für ihre Aufgaben an der Hochschule und ebenso für ihre spätere Berufstätigkeit hinzugewinnen.

Anne Frenzke-Shims und *Kristina Matschkes* Aufsatz zur „Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Deutsch“ steht dafür, wie die Idee von der aktiven Lernkultur an der Hochschule weite Kreise gezogen und Fächer mit hohen Studierendenzahlen dazu veranlasst hat, eigene Schulungsangebote zu entwickeln. Die Autorinnen betonen die Rolle der Tutorinnen und Tutoren „zwischen den Peers und den Lehrenden“ und zeigen, wie es ihnen gelingen kann, den Studierenden das „Grundlagenwissen Deutsch“ näherzubringen: in der Sprachdidaktik, der Lesedidaktik und der Literaturwissenschaft.

Ein Qualifikationsangebot, welches Präsenzphasen des Karlsruher Tutorentainings nutzt und um eine forschungsorientierte Qualifizierung erweitert, stellen *Petra Panenka, Anne Pfeifer* und *Olga Kunina-Habenicht* vor. In „Die Bedeutung von Forschungsmethoden für den Theorie-Praxis-Transfer“ zeigen die Autorinnen, dass die Tutorinnen und Tutoren auch aus dieser erweiterten Qualifizierung nicht nur für die „Theorie“ lernen – und für die Begleitung junger Studierender bei ihren ersten forschungsorientierten Arbeiten –, sondern daraus „persönlich und beruflich profitieren“.

Im Mittelpunkt des Beitrags „Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Mathematik“ von *Benedikt Mattes*,

Lukas Brand und *Mutfried Hartmann* steht der Übergang von einer verfahrens- und kalkülorientierten Mathematik zur „Mathematikkompetenz“. Der Übergang stellt hohe Anforderungen und macht eine tutorielle Begleitung wünschenswert. Die Anforderungen spiegeln sich auch in der Qualifikation fürs Tutorenamt. Die fortgeschrittenen Semester fungieren zunächst als „Hilfstutor(inn)en“, bevor sie in die begleitete und in die eigenverantwortliche Übungsleitung wechseln.

Die Bildungsinitiative als kollegiales Projekt beschreiben *Udo Grün, Silke Traub* und *Brigitte Übel* gemeinsam mit *Marianne Soffin* in „Die Entwicklung der Hochschullehre im kollegialen Austausch“. Sie erinnern an die gute Tradition hochschuldidaktischer Arbeitsgruppen vor dem Qualitätspakt, zeigen ihren Ausbau im Projektverlauf und skizzieren Gelingensbedingungen für die zukünftige Arbeit auf kollegialer Basis.

Dass die Zusammenarbeit nicht auf Karlsruhe beschränkt ist, dokumentiert der Gastbeitrag von *Dennis Schäffer* und *Bettina Eller-Studzinsky*: „Innovationen in die Fläche tragen: PraxiS OWL“. Das Projekt an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe ist vom Projektträger als besonders zukunftsträchtiges Angebot ausgewählt worden, wie das Projekt in Karlsruhe. Daraus ergab sich der Kontakt und das hochschulübergreifende Gespräch zum Transfer und zur Verstetigung von Lehrinnovationen.

Der Qualitätspakt Lehre läuft bald aus. Zentrale Neuerungen der Bildungsinitiative, deren Leitung zuletzt in den Händen des Prorektors für Studium und Lehre, Prof. Dr. Christian Gleser lag, wird die Pädagogische Hochschule Karlsruhe verstetigen. Die vorliegende Ausgabe von DIALOG bietet darum nicht nur einen Rückblick auf eine gelungene Projektarbeit, sondern markiert gute Gelegenheiten, sich weiter gemeinsam für eine aktive Lehr-Lern-Kultur stark zu machen. Die Bedeutung kontinuierlicher, kollegialer Hochschulentwicklung in der Lehre unterstreicht das In-

terview mit *Anke Rigbers*, die als Leiterin der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag) inzwischen zur Präsidentin des Statistischen Landesamts berufen wurde.

Über die Projektarbeit hinaus erfahren Sie auch in dieser Ausgabe Neues aus dem Lehr- und Forschungsalltag der Hochschule. Lehrende schildern interaktive Online-Formate und stellen ihre aktuellen Veröffentlichungen vor. Schließlich erinnern wir an zwei Jubiläen, die an der Hochschule umständehalber nicht recht gefeiert werden konnten. „MiniMa“, die mathematische Machmit-Werkstatt, bringt seit zehn Jahren Kita-Gruppen und Grundschulklassen an die Hochschule. Ebenfalls in seinem zehnten Jahr ist der interdisziplinäre Masterstudiengang „Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit“, der sich bei Studierenden aus Nah und Fern einer ungebrochen starken Nachfrage erfreut.



Prof. Dr. Klaus Peter Rippe und Udo Grün



Inhalt

- 2 **Editorial**
- 6 **AKTIVE LEHR-LERN-KULTUR: Bildungsinitiative L²**
- TEILPROJEKT TATORENTRAINING | TEILPROJEKT LERNBERATUNG
- 8 **Tutorinnen und Tutoren im Zentrum der Hochschulinitiative**
- TEILPROJEKT TATORENQUALIFIKATION DEUTSCH
- 16 **Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Deutsch**
- TEILPROJEKT WISSENSCHAFTLICHES ARBEITEN UND DENKEN
- 22 **Die Bedeutung empirischer Forschungsmethoden für den Theorie-Praxis-Transfer**
- TEILPROJEKT TATORENQUALIFIKATION MATHEMATIK
- 28 **Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Mathematik**
- TEILPROJEKT HOCHSCHULDIDAKTIK
- 34 **Die Entwicklung der Hochschullehre im kollegialen Austausch**
- GASTBEITRAG AUS DEM QUALITÄTSPAKT LEHRE
- 42 **Innovationen in die Fläche tragen: PraxiS OWL**
- 48 **IM FOKUS**
- 60 **PERSPEKTIVEN**
- 72 **Nachgefragt bei Dr. Anke Rigbers**
- Umschlag **Impressum**

Microprojekte

- 15 **Forschendes Lernen und Wissenschaftliches Arbeiten**
- 21 **„Singlish“ – Englisch lernen mit Musik, Bewegung, Tanz & Spiel**
- 27 **Geländearbeit im Sachunterricht**
- 33 **Der Lernort „Sprachwerkstatt Französisch“**
- 41 **Thematisches Tandem – ein digitales Interaktionsprojekt**
- 53 **Karlsruhe postkolonial**
- 65 **Heilkräuter in Poesie und Botanik**
- 67 **Beyond the classroom**
- 69 **Musikgeschichte didaktisch aufbereiten**
- 77 **Generationenübergreifende Hybridlehre**



AKTIVE LEHR-LERN-KULTUR

Bildungsinitiative L2



Max Bauer / Maresa Coly / Johann-Frédéric Freund /
Udo Grün / Rebecca Sommer / Silke Traub

TEILPROJEKT TUTORENTTRAINING | TEILPROJEKT LERNBERATUNG

Tutorinnen und Tutoren im Zentrum der Hochschulinitiative

ABSTRACT

Die Bildungsinitiative L² stellt in Karlsruhe erstmals den Beitrag der Tutorinnen und Tutoren zur Lehre und zum Studium in den Mittelpunkt eines Förderprojekts. Deren Einsatz in Begleit- und Übungsveranstaltungen, in der Lernberatung Peer-to-Peer, für selbst- und mitgestaltete Einführungskurse, für Workshops und Lehrprojekte macht sie zu *change agents* der „Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre“, welche sich der Qualitätspakt Lehre des BMBF zum Ziel gesetzt hat. Hierfür erhalten die Tutorinnen und Tutoren eine anspruchsvolle, praxisbegleitende Qualifizierung, die als „Karlsruher Tutorenttraining“ auch bundesweit Beachtung findet.

For the first time in Karlsruhe, a university program with government support emphasizes tutors' contributions to Higher Education. Through their engagement in tutorials and practice sessions, peer learning, self-designed and co-designed introductory courses, workshops and innovative teaching projects, tutors become change agents for the "improvement of study conditions and of teaching quality," which is the goal of the "Qualitätspakt Lehre," the federal program funding this learning initiative. For this purpose, the tutors receive a thorough qualification, the "Karlsruher Tutorenttraining," which is recognized nationwide.

Die Grundidee der Karlsruher Bildungsinitiative reicht noch etliche Jahre hinter den Qualitätspakt des BMBF (2011-2020) zurück. Steigende Studierendenzahlen, größere Vorlesungen und Seminare, neue Studienmodule, vielfältigere Lebensentwürfe und Lerngewohnheiten der Studierenden ließen auch in Karlsruhe die Zahl an Tutorien ansteigen, die man begleitend zu den Hauptver-

anstaltungen anbot. Anders als früher waren es nun aber vorwiegend Studierende, höhere Semester, welche die Tutorien durchführten. So lag es nahe, diese Studierenden auch didaktisch und methodisch für ihre Tutorienarbeit zu qualifizieren, zumal an einer bildungswissenschaftlichen Hochschule. Ein Konzept, das sich am lange bewährten Weingartener und Karlsruher „Kontaktstudium Erwachsenenbildung“ ausrichtet (Wahl 2006, vgl. Traub 2020), bildet deshalb seit 2008 die Basis des freiwilligen zentralen Trainings. Es wird praxisbegleitend zur Tutorientätigkeit angeboten und erstreckt sich über zwei Semester. Die Teilnehmenden setzt es Schritt für Schritt in Stand, Tutorien fundiert zu planen und sie abwechslungsreich und effektiv zu gestalten.

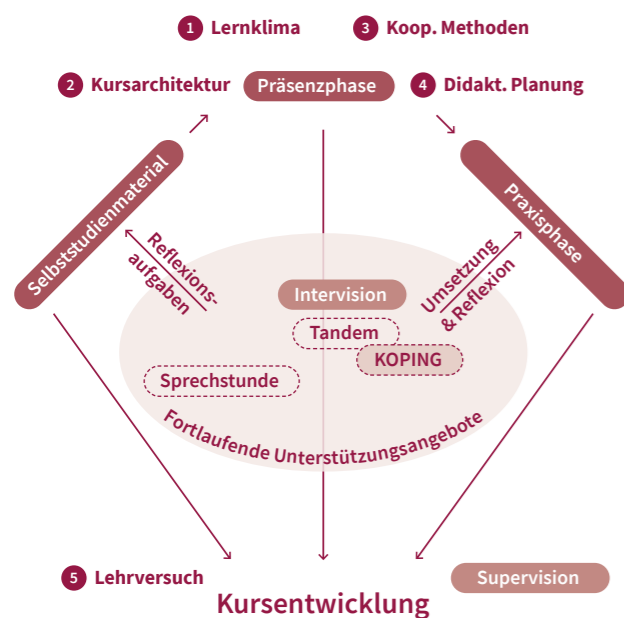
An dieser – im Jahr 2010 mit dem Hochschullehrpreis ausgezeichneten – Grundidee hat sich seither nichts geändert. Und doch ist vieles anders geworden in den acht Jahren, in denen das Tutorenttraining zum Kernstück und Motor des bis dahin größten Förderprojekts an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wurde.

DAS ZENTRUM DER HOCHSCHULINITIATIVE

Die Förderung mit Bundesmitteln ermöglichte es den Initiatorinnen, jede Tutorienstunde, die von Fakultäts- oder Institutsseite bewilligt wurde, um eine weitere Stunde aufzustocken. Im Gegenzug durchliefen die Tutorinnen und Tutoren die Qualifikation vollständig und konnten auch nach deren Abschluss kofinanziert werden. Auf diese Weise wollte man Massenvorlesungen stärker entlasten, betreuungsintensive Seminare qualifiziert begleiten und generell die Zahl der Studierenden erhöhen, die an der Hochschullehre mitwirkten. Die Initiative bezog im Frühjahr 2012 ein gut ausgestattetes Lehr-Lern-Zentrum und

beschäftigte neue Mitarbeitende für die Trainingsleitung und die Mittelverwaltung, aber auch für die Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit. Denn zugleich sollte das neue Angebot dazu dienen, Lehrende und Studierende regelmäßig und dauerhaft ins Gespräch zu bringen, über „die Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre“ (vgl. BLK 2010, in Wissenschaftsrat 2017) oder, in den Worten der Karlsruher Initiative: zugunsten einer „aktiven Lehr-Lern-Kultur“.

Schon in den ersten beiden Jahren der Projektlaufzeit verdreifachten sich die Teilnehmendenzahlen, so dass man bald halbjährlich eine neue „Generation“ von Tutorinnen und Tutoren in die Qualifikation aufnehmen konnte. Die Mitarbeitenden am Lehr-Lern-Zentrum hatten alle Hände voll zu tun, den Trainingsplan aus sieben – heute fünf – ganztägigen Präsenzphasen, Tandems, begleiteten KOPING-Gruppen, aus Videolehrproben und der Abschluss-Supervision zu verwirklichen (Abb. 1). Von einem erfolgreichen Training hing wesentlich ab, ob man die Teilnahme an dem weiterhin freiwilligen Angebot stabil halten und mit der Hochschulinitiative die erhoffte Breitenwirkung erreichen konnte.



Das Karlsruher Tutorentraining besteht heute aus fünf eintägigen Präsenzphasen. Durch flankierende Maßnahmen wie die Tandem- und KOPING-Arbeit („Kollegiale Praxisberatung in Gruppen“), die fortlaufende Intervision und die abschließende Supervision wird erreicht, dass die Trainingsinhalte auch in den Tutorien wirksam werden können (Kursentwicklung).

Das galt umso mehr, als die Kursleitenden am Zentrum nicht nur einen didaktischen „Baukasten“ vermitteln oder einen „Methodenrucksack“ schnüren, sondern ein handlungsorientiertes, gemäßigt-konstruktivistisch ausgerichtetes Konzept erfahrbar machen wollten. Dieses Konzept verlangte geradezu, dass das Schulungsangebot am Lehr-Lern-Zentrum vorbildlich organisiert und didaktisch struk-

turiert war, selbst wenn man an der Kapazitätsgrenze arbeitete. Denn nur so war es möglich, dass die Tutorinnen und Tutoren ihre Trainingserfahrungen als Folie für ihre eigenen Begleit- und Übungsveranstaltungen verwenden konnten: für ihre individuelle Kursentwicklung, für einen reflektierten Methodeneinsatz, aber auch für ihren Umgang mit den Studierenden („Pädagogischer Doppeldecker“).

Mit der starken Konzentration des Förderprojekts auf die tutorielle Lehrpraxis und mit der konsequenten Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts ist die Hochschulinitiative ein Sonderfall im Qualitätspakt Lehre. Das Qualifikationsangebot ist als „Karlsruher Tutorentraining“ darum bundesweit bekannt. Wohl auch deshalb fand die erste Tagung für alle Projekte im Qualitätspakt, die einen Schwerpunkt auf die Tutoren- und Mentorenarbeit legten, an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe statt – in Kooperation mit den Universitäten RWTH Aachen, der Freien Universität Berlin und der Technischen Hochschule Mittelhessen. Und weil man schneller als andernorts bereits Ergebnisse der Begleit-Evaluation vorlegen konnte, blieb man auf verschiedenen Tagungen zur Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik auch weiterhin gut im Gespräch.

Die Auswertung am Lehr-Lern-Zentrum zeigte lange vor Abschluss der ersten Förderphase (2012-2016), dass das erweiterte Angebot von den Tutorinnen und Tutoren sehr gut angenommen wurde. Die überwältigende Mehrheit der Teilnehmenden verstand und versteht die Bindung an ein klares Konzept, in das man sich sukzessive einarbeitet. Sie sieht sich deutlich besser vorbereitet auf die tutoriellen Aufgaben. Den Mitstudierenden empfiehlt sie generell die Teilnahme am Training, auch mit Blick auf spätere pädagogische Aufgaben in Schule, Aus- und Weiterbildung (vgl. Traub & Grün 2018, S. 64). Dies gab den Ausschlag für die Fortsetzung der Projektförderung bis heute wie auch für die Erweiterung der Hochschulinitiative um neue Felder der Tutorenqualifikation und um einen eigenen hochschuldidaktischen Arbeitsbereich. Die aktuelle Evaluation zeichnet von diesen bemerkenswerten Ergebnissen ein nochmals differenzierteres Bild.



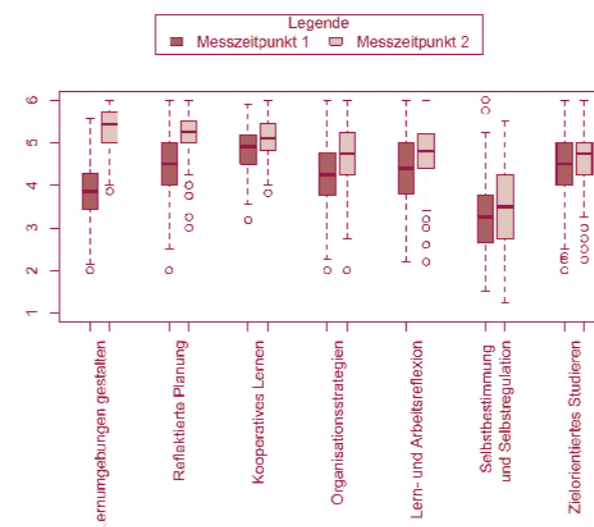
„Ich sehe das Tutorentraining als einen Meilenstein in meiner Professionalisierung. Bei mir hat es sehr viel bewegt. Ich bin Schritt für Schritt weitergekommen zunächst im Studium, dann im Referendariat und schließlich im Berufsalltag – schon bei der Gestaltung meiner Tutorien, und später bei der Leitung meiner ersten eigenen Klasse. Ich finde, es wäre für jeden Studierenden wichtig, das Tutorentraining auch selbst zu erleben.“

VERA BÜHLER
WAR TUTORIN UND LERNBERATERIN

ÜBERZEUGENDE ERGEBNISSE

Evaluert wurde das Karlsruher Tutorentraining fortlaufend mithilfe von Fragebögen, die sowohl vor als auch nach dem Training ausgegeben wurden. Die Ergebnisse der Evaluation stellen dem Qualifikationsangebot hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein exzellentes Zeugnis aus. Die Zufriedenheit spiegelt sich nicht nur in der Gesamtbewertung, sondern auch in der Zufriedenheit mit der Struktur und dem Aufbau, den inhaltlichen Schwerpunkten und der Betreuung durch die Lehrenden. Auch zeigte sich in der abschließenden Bewertung, dass die zu Beginn des Trainings durchaus hohen Erwartungen an das Qualifizierungsprogramm erfüllt oder gar übertroffen worden waren.

Über die Analyse der Zufriedenheit mit dem Tutorentraining hinaus interessierte im Zuge der Evaluation vor allem der Lern- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden. Primäres Ziel des Qualifizierungsprogramms ist es, die Kompetenzen zur Gestaltung erwachsenengerechter Lernumgebungen, zur reflektierten Planung und zum selbstgesteuerten Lernen zu erweitern. Tutorinnen und Tutoren werden damit in die Lage versetzt, an ihre Studierenden angepasste und optimierte Lernumgebungen zu gestalten und zu einer aktiven Lehr-Lern-Kultur an der Pädagogischen Hochschule beizutragen. Die Ergebnisse (vgl. Abb. 2) zeigen, dass insbesondere die selbsteingeschätzte Kompetenz zur Gestaltung „erwachsenengerechter“ Lernumgebungen und der reflektierten Planung sehr stark zunimmt. Kleine bis mittlere Effekte finden sich für die Lern- und Arbeitsstrategien des selbstgesteuerten Lernens. Keine Veränderung zeigt die Dimension des zielorientierten Lernens. Diese ist bei denen, die sich für eine Qualifikation als Tutorin oder Tutor interessieren, bereits zu Beginn sehr gut ausgeprägt.



Die Abbildung zeigt die Selbsteinschätzung der Tutorinnen und Tutoren (Kursteilnahme 2018-2020) zu zentralen Zielen der Tutorenqualifikation, am Beginn des Trainings und an dessen Ende. Skalierte Antworten (6 = „Trifft völlig zu“, 1 = „Trifft überhaupt nicht zu“).



„Die Bildungsinitiative war für mich eine echte Chance. Im Tutorentraining habe ich Grundlagen erworben, die ich überall gut einsetzen konnte: als

Tutorin, als Referendarin, und vor allem auch jetzt als Lehrkraft und Mentorin. Damit habe ich schon zwei Lehramtsanwärter(innen) erfolgreich ausgebildet. Gerade für die neuen Kräfte ist es wichtig, das Gestalten von Lernumgebungen zu beherrschen, und den Einsatz kooperativer Methoden. Das hilft enorm, auch beim Classroom Management. Obwohl ich eine zarte Person bin, gibt's bei mir selten bis keine Unterrichtsstörungen. Das liegt an den Inhalten des Tutorentrainings, an seiner didaktischen Planung, und an seinem Sandwich-Prinzip. Wenn ich heute zurückschauen, ist das Tutorentraining eine der Veranstaltungen, die mich schon im Studium für die Praxis weitergebracht haben.“

MAREN HOFMANN
WAR TUTORIN IN MATHEMATIK

Insgesamt belegt die Evaluation, dass die qualifizierten Tutorinnen und Tutoren ihre Kompetenzen deutlich erweitern und günstige sowie funktionale Lern- und Arbeitsstrategien selbstgesteuerten Lernens entwickeln. Sie bringen dadurch optimale Voraussetzungen mit, qualitativ hochwertige Tutorien zu gestalten. Im Einzelnen lassen sich diese Befunde im Hinblick auf die interindividuelle zeitliche Stabilität und die Begutachtung individueller Entwicklungsverläufe weiter konkretisieren. Statistische Kennwerte zu diesen Aspekten der Evaluation stehen inzwischen ebenfalls zur Verfügung (vgl. Bauer, Freund, Coly & Sommer 2020).





„Ich habe das LLZ als einen Ort erlebt, wo man nicht nur fachlich enorm weiterkommen kann, sondern auch die Chance hat, sich aktiv mit Kommilitoninnen

und Kommilitonen und den Lehrenden auszutauschen, sich auch selbst immer wieder zu hinterfragen und eigenes Handeln zu reflektieren. Gerade in meinem Psychologietutorium, das vor allem von Studierenden im zweiten Semester besucht wird, stelle ich immer wieder fest, wie sehr sie von Tutorien profitieren können. Grundlage hierfür ist natürlich eine gute Ausbildung, was dem Tutorentaining auf jeden Fall gelingt.“

NICOLAS FETH
TUTOR IN PSYCHOLOGIE UND GEOGRAPHIE

NEUE EINSATZFELDER FÜR TUTORINNEN UND TUTOREN

Mit der erfolgreichen Einführung des Trainings wollte man am Lehr-Lern-Zentrum den qualifizierten Tutorinnen und Tutoren weitere Einsatzfelder erschließen, innerhalb und außerhalb der Hochschule, auf denen sie ihr didaktisch-methodisches Kapital nutzen konnten. Beispielsweise suchte man früh die Kooperation mit der Badischen Landesbibliothek und ihrer „Bib-Werkstatt“, so dass Absolventinnen des Tutorentrainings dort regelmäßig Gelegenheit erhielten, Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten anzubieten. Ein Jahr später rief man die erste „Workshopreihe“ ins Leben, mit der die Praktikumsphasen des Lehramtsstudiums ins Konzept des Förderprojekts einbezogen wurden, und an der Tutorinnen und Tutoren maßgeblich mitwirkten („Fit“). Überwiegend in eigener Regie planten die Tuto-



rinnen und Tutoren die nächsten Angebote des Lehr-Lern-Zentrums von und für Studierende, vom Microteaching Video in Kleingruppen („Visible“) bis hin zum zweistündigen Brush Up fürs Semesterpraktikum an den Schulen – der letzten Workshopreihe vor Beginn der Corona-Krise („Drei im Mai“, „Vier im Oktober“).

Im Zuge einer Kooperation mit dem Lern-Labor des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) entschied die Projektleitung, den Studierenden der Hochschule eine qualifizierte Lernberatung anzubieten. Auch sie sollte am Ende von Studierenden für Studierende organisiert werden, als „Lernberatung Peer-to-Peer“, und allen Interessierten zuverlässig über den Mittagsblock zur Verfügung stehen. Waren Schulungsinhalte für die Lernberatung anfangs im Tutorentaining enthalten, wurden sie später zu einer Zusatzqualifikation, die wichtige Elemente des Trainings aufgriff und Tutorinnen und Tutoren darüber hinaus im Bereich von Lernstrategien und Gesprächsführung ausbildete (vgl. Coly 2020).

Zu den in der Lernberatung eingesetzten Techniken gehörten und gehören beispielsweise Lesestrategien, Markierungstechniken und Techniken der Notation in Seminaren. Um das Lernen zu verbessern, zu vereinfachen oder auch zu intensivieren, arbeiten die Lernberaterinnen und Lernberater mit Mnemotechniken und kognitiven Landkarten wie Mindmaps, aber auch mit Organisations- und Zielsetzungsstrategien, die den Studierenden dabei helfen, das Lernpensum in sinnvolle kleinere „Pakete“ aufzuteilen. Schließlich bildet die Beziehungsgestaltung und die Gesprächsführung einen wichtigen Abschnitt der Qualifikation zur Lernberaterin oder zum Lernberater, die – wie das Tutorentaining – nach der Idee des „pädagogischen Doppeldeckers“ vermittelt wird. Die Tutorinnen und Tutoren erfahren sich also zunächst selbst in Beratungssituationen und lernen deren entscheidende Merkmale kennen, bevor sie darangehen, die Mitstudierenden in deren Lernprozess zu unterstützen. Dabei kann eine Lernberatung von Studierenden für Studierende eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen.

Weil auch auf diese Weise zunehmend mehr Studierende für die Angebote des Förderprojekts gewonnen werden konnten – selbst, wenn sie keine tutorielle Tätigkeit an der Hochschule wahrnahmen –, kam es im zweiten Förderabschnitt zu einer nochmaligen Diversifikation der Qualifikationsmaßnahmen der Bildungsinitiative. Das Lehr-Lern-Zentrum mit dem Karlsruher Tutorentaining und mit der Lernberatung steht als Trainingszentrum weiterhin allen Fächern und Studiengängen offen. Nun aber können die „Massenfächer“ im Lehramtsstudium, Deutsch und Mathematik, auch eigene, fachdidaktisch ausgerichtete Tutorenschulungen anbieten (vgl. Frenzke-Shim & Matschke sowie Mattes, Brand & Hartmann in diesem Heft). Die Angebote des Förderprojekts zum wissenschaftlichen Arbeiten sind stärker als Einführung in die qualitative und quantitative Forschung ausgelegt, welche die wissenschaftliche Arbeit der Studierenden zunehmend prägt. Das neu gegründete Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden übernimmt heute die Qualifikation dieser Tutorinnen und Tutoren und organisiert ihren Einsatz in Workshops für Studierende (vgl.

Panenka, Pfeifer & Kunina-Habenicht in diesem Heft). Auch das Zentrum für Informationstechnologie und Medien bildet eigene Tutorinnen und Tutoren aus, die das studentische Workshop-Angebot erweitern (vgl. Weber, Hartmann & Smajic 2020). Bei der Abstimmung und Entwicklung der Angebote stehen mehrere Teilprojekte im Austausch mit dem „Netzwerk Tutorienarbeit“ und unterstützen auch dessen Anliegen, einen bundesweiten „Tag der Tutorienarbeit“ an den Hochschulen zu etablieren (vgl. Netzwerk 2019).

Einen letzten wichtigen Schritt, den tutoriellen Beitrag zu einer „aktiven Lehr-Lern-Kultur“ im Studienangebot der Hochschule zu verankern, stellt die Unterstützung kleiner Lehrprojekte im Rahmen des BMBF-Förderprojekts dar (vgl. Grün 2020). Kolleginnen und Kollegen führen sie gemeinsam mit einer Tutorin oder einem Tutor durch. In diesen „Microprojekten“ verständigen sich die Beteiligten auf eine gemeinsame Konzeption und engere Abstimmung von Haupt- und Begleitveranstaltung, um ein pädagogisches Ziel zu verwirklichen. Kolleginnen und Kollegen können dazu auch Studierende aus den laufenden Qualifizierungen anfragen und erhalten in diesem Fall alle Tutorenstunden unbürokratisch erstattet. Über dreißig Microprojekte sind bisher entstanden. Auch als zuletzt – pandemiebedingt – viele Lehrveranstaltungen auf eine rein videobasierte Durchführung umstellen mussten, bewährte sich diese Idee der Kooperation von hauptamtlicher Lehre und tutorieller Begleitung.



„Als Referendarin habe ich schon gemerkt, dass ich im Tutorentaining in vielen Bereichen mehr dazugelernt habe als andere. Ich will es nicht Wissensvorsprung

nennen. Ich habe einfach ein anderes Wissenssystem. Zum Beispiel habe ich im Seminar den *Advance Organizer* vorgestellt und bin davon ausgegangen, dass alle wissen, was das ist. Und dann kannten den aber nur zwei und dem Rest musste ich noch erklären, wofür man ihn braucht. Bei meiner Tätigkeit im DenkNach-Projekt am Institut für Physik und Technische Bildung, bei der ich Unterrichtsmaterialien zum Thema Nachhaltigkeit entwickle, habe ich viele Elemente umgesetzt, die ich im Tutorentaining kennengelernt habe. Ich habe zum Beispiel die Rhythmisierung von Plenums- und Individualphasen des Sandwich-Prinzips eingebaut und passende Methoden genutzt. Das Spannende ist, dass mir erst jetzt bewusst auffällt, dass ich das gemacht habe. Beim Erstellen kam das eher automatisch.“

MAAIKE KATZAROW
WAR TUTORIN IN TECHNISCHER BILDUNG

DIE NACHHALTIGE WIRKUNG DER BILDUNGS-INITIATIVE

Die vielseitigen Maßnahmen des Förderprojekts entfalten auch über Lehre und Studium hinaus eine beträchtliche Wirkung. Wer als Studentin oder Student an der Bildungsinitiative teilnimmt, hat die zukünftige Tätigkeit im Schuldienst oder an anderen Bildungseinrichtungen zumindest ebenso sehr im Auge wie die tutoriellen Aufgaben an der Hochschule. Viele behalten die tutorielle Qualifikation und ihre Mitwirkung am Förderprojekt in guter Erinnerung, obwohl sie die Hochschule längst verlassen und einen Beruf ergriffen haben.

Deutlich zeigt dies eine *Mixed-Methods*-Studie, welche die Evaluation des Karlsruher Tutorentrainings um die Perspektive der Nachhaltigkeit erweitert. Hierbei wurde zusätzlich zur Fragebogenerhebung vor und nach dem Training eine *Follow Up*-Untersuchung nach Abschluss des Referendariats durchgeführt. Auch die Absolventinnen und Absolventen, die heute im Schuldienst arbeiten, stellen eine Zunahme ihrer Kompetenz zur Gestaltung von Lernumgebungen fest. Rückblickend wird das Tutorentaining als ungewöhnlich anregende Lern- und Entwicklungsgelegenheit wahrgenommen und erfreut sich eines sehr guten Feedbacks durch die Teilnehmenden. Unabhängig davon, wie lange das Training bereits zurückliegt, beurteilt man den Kompetenzzuwachs über die Zeit als stabil.

Dass die „Ehemaligen“ bis heute vom Tutorentaining profitieren und ihr professionelles Handeln maßgeblich vom Training geprägt wird, zeigen in ähnlicher Weise die Interviews mit Lehrkräften, in denen der reflektierte, zielgerichtete Einsatz von Methoden und die Fähigkeit zur Strukturierung von Lernumgebungen besonders herausgestellt wird. Aus einer Gelegenheitsstichprobe geht hervor, dass sich die Befragten beim Berufseinstieg besser auf die Herausforderungen der Lehre vorbereitet fühlen als Kolleginnen und Kollegen, die das Training nicht absolviert haben. Dabei orientieren sie sich stärker an konstruktivistischen Lernüberzeugungen und setzen mehr (kooperative) Methoden ein. Insgesamt zeigt sich eine anhaltende Veränderung des professionellen Handelns im Sinne der Nachhaltigkeit (vgl. Sommer, Freund & Bauer 2020).

Naturgemäß sind die Übergänge von Tutorinnen und Tutoren in den Schuldienst sehr viel zahlreicher als diejenigen in die Wissenschaft. Doch eine Reihe von Absolventinnen und Absolventen der Tutorenqualifizierung arbeitet heute selbst an der Hochschule, in der Lehre unterschiedlicher Fächer, in Förderprojekten und am Lehr-Lern-Zentrum, das sowohl als Trainingsstätte für die Tutorinnen und Tutoren als auch als Ort einer kollegial organisierten Hochschuldidaktik inzwischen eine feste Größe an der Hochschule darstellt. Zur Abschlussveranstaltung 2021 soll diese breite, vielseitige Wirkung der Bildungsinitiative noch einmal mit allen ihren Ergebnissen vorgestellt werden. Und wenn es dabei auch vornehmlich darum geht, wie man das erfolgreiche Konzept in der Zukunft erweitert und verbreitet, haben die „Ehemaligen“ des bisher größten Hochschulentwicklungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe selbstverständlich ihren Platz im Tagungsprogramm. ■



MAX BAUER war Akademischer Mitarbeiter am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung und am Lehr-Lern-Zentrum, wo er die Evaluation des Karlsruher Tutorentrainings organisiert hat. Er promoviert über die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihrer schulpraktischen Studien.



MARESA COLY ist Abgeordnete Lehrerin am Lehr-Lern-Zentrum und ausgebildeter Coach. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in der Durchführung und Supervision des Tutorentrainings und dem Aufbau der Lernberatung Peer-to-Peer. Daneben ist sie verantwortlich für das Eignungsfeststellungsverfahren KAiac-T.



JOHANN-FRÉDÉRIC FREUND arbeitet heute als Realschullehrer. In der Bildungsinitiative war er unter anderem für die Organisation des Lehr-Lern-Zentrums, für das Karlsruher Tutorenttraining, für das tutorielle Workshop-Angebot und für die Netzwerkarbeit zuständig.



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



REBECCA SOMMER war Akademische Mitarbeiterin am Lehr-Lern-Zentrum der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und ist heute im Vorbereitungsdienst. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte lagen in der Evaluation des Karlsruher Tutorentrainings und in der Unterrichtsforschung.



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.



LITERATUR

BAUER, MAX, FREUND, JOHANN-FRÉDÉRIC, COLY, MARESA & SOMMER, REBECCA (2020). Das Karlsruher Tutor*innen-Training auf dem Prüfstand: Eine Längsschnittstudie. In: Traub (Hrsg.), S. 63 – 81.

COLY, MARESA (2020). Karlsruher Peer-to-Peer Beratung und Lerncoaching. In: Traub (Hrsg.), S. 177 - 195.

FREUND, JOHANN-FRÉDÉRIC, GRÜN, UDO & TRAUB, SILKE (2014). Gute Lehre macht gute Lehre erfahrbar. Tagungsbeitrag auf der Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS). Online unter: www.ph-karlsruhe.de/campus/serviceeinrichtungen/lehr-lern-zentrum (abgerufen am 13.9.2020).

GRÜN, UDO (2020). Hochschuldidaktische Anschlüsse. Das Karlsruher Tutorenttraining als Ausgangspunkt einer kollegialen Hochschuldidaktik. In: Traub (Hrsg.), S. 235 - 242.

NETZWERK TUTORIENARBEIT AN HOCHSCHULEN (2019). Positionspapier Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen. Online unter www.tutorienarbeit.de/pdf/Flyer/Zukunft_der_Tutorienarbeit_an_Hochschulen_Positionspapier_15052018.pdf (abgerufen am 13.9.2020).

SOMMER, REBECCA, FREUND, JOHANN-FRÉDÉRIC & BAUER, MAX (2020). Nachhaltigkeit des Karlsruher Tutor*innen-Trainings: Eine Mixed-Methods-Untersuchung. In: Traub (Hrsg.), S. 82-104.

TRAUB, SILKE (Hrsg.) (2020). Tutor*innen-Training: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

TRAUB, SILKE & GRÜN, UDO (2018). Tutorien als Brücke zu einem wirksamen Selbststudium. In: Schmoor, Martina, Müller, Kristina & Philipp, Julia (Hrsg.) (2018). Gelingende Lehre: erkennen, entwickeln, etablieren. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 53-72.

WAHL, DIETHELM (2006, 3. Aufl. 2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.

WEBER, STEFAN, HARTMANN, MUTFRIED & SMAJIC, ENES (2020). Tutor*innenqualifikation im Bereich digitaler Medienbildung. In: Traub (Hrsg.), S. 159-174.

WISSENSCHAFTSRAT (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Halle (Saale). Online unter: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf (abgerufen am 13.9.2020).

MICROPROJEKT

Forschendes Lernen und wissenschaftliches Arbeiten

Dr. Eva Kleß mit Lea Sulzbacher, Franziska Wagner, Frederik Neisen
Studiengang Pädagogik der Kindheit, Wintersemester 2019/20

Das propädeutische Seminar „Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Arbeiten und Studieren“ verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen wird der forschenden Habitus als eine in Alltag und Schule wenig praktizierte Haltung angebahnt, zum anderen werden die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens erlernt. Im Wintersemester 2019/20 wurde das regelmäßig stattfindende Seminar als Mikroprojekt durch Tutorinnen und einen Tutor unterstützt.

Doch wie kommt man einem forschenden Habitus auf die Spur? „Der forschende Habitus als professionelle Schlüsselkompetenz bedeutet, sich fragend und neugierig dem „Fremden“ und auch dem fraglos Funktionierenden zu nähern“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2007, S. 20). Dem „Fremden“ begegneten die Studierenden, indem sie sich für eine Stunde einem Thema widmeten, das für sie unbekannt war: Zur Auswahl standen Ballett, „Fischertechnik“ oder Kalligraphie. Der nächste Schritt war „das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen [...] systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation [zu] setzen“ (ebd.). Durch eine anschließende systematische (Selbst-)Reflexion konnten die Studierenden ihr bestehendes Wissen, ihre Strategien und Emotionen in Verbindung zum Selbstbild bringen und so über das eigene Lernen reflektieren sowie metakognitive Kompetenzen aufbauen, die bei der Anbahnung eines forschenden Habitus hilfreich sind.

Das weitaus umfangreichere Thema des Seminars umfasste die Einführung in die Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens. Neben der Auseinandersetzung im Seminar wurde in Tandems geübt. Jeweils zwei Studierende wählten einen für sie interessanten Grundbegriff der Pädagogik und recherchierten dazu in der Bibliothek. Die Aufgabe war, drei Definitionen des Begriffs zu finden und diese zu vergleichen. Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten gab es? Die Ergebnisse mit der jeweiligen richtigen Zitation (direkte und indirekte Zitate) sprachlich korrekt und stilistisch angemessen zu formulieren und mit einem Literaturverzeichnis zu versehen, war eine herausfordernde Übung. Hinzu kam eine reflexive Aufgabe, in der die Studierenden analysierten, welche der Definitionen sie als hilfreich empfanden und inwieweit das etwas mit ihrer Person (Vorwissen, Einstellung) zu tun hat. Die eingereichten und von Tutorinnen und Tutoren korrigierten Aufgaben wurden zeitnah in einem persönlichen Feedbackgespräch besprochen. Die niederschwellige Peer-Rückmeldung wurde von den Studierenden als bereichernd und lernunterstützend geschätzt.

Die durch das Tutorenttraining des Lehr-Lern-Zentrums qualifizierten Tutorinnen boten 45 Tandemgruppen. Ohne die tutorielle Unterstützung (sowohl bei der Sequenz des forschenden Habitus als auch bei der Tandemarbeit) wären beide praktischen Übungen nicht umsetzbar. Wünschenswert ist, dass auch zukünftig Studierende punktuell von einer solchen intensiven tutoriellen Betreuung profitieren können.

Leseempfehlung:

NENTWIG-GESEMMANN, IRIS (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. Sozial Extra 5/6., S. 20-22. Download unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-007-0054-9.pdf>. (Stand 15.09.2020).



Anne Frenzke-Shim / Kristina Matschke

TEILPROJEKT TUTORENQUALIFIKATION DEUTSCH

Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Deutsch

ABSTRACT

In diesem Beitrag stellen wir vor, wie das Fach Deutsch mit der Herausforderung umgeht, Studierende zu Tutorinnen und Tutoren auszubilden und sie über die Ausbildung hinaus zu betreuen. Ziel ist, dass sie auf diese Weise zu einer „aktiven Lehr-Lern-Kultur“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beitragen. Wir gehen dabei der Frage nach, wie auf inhaltlicher, methodischer und sprachlicher Ebene ein expliziter Fachbezug in der Qualifizierung hergestellt werden kann.

In this paper, we present the main aspects of how the faculty of German Language and Literature prepares students to become peer tutors and how we support them during tutoring in order to enable them to contribute to an active culture of learning and teaching at the Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Our purpose is to illustrate how subject relevance can be established in the qualification process on the level of content, methodology and language.

„Wie funktioniert nochmal das topologische Feldermodell und wozu brauche ich das überhaupt als zukünftige Deutschlehrkraft?“, „Was mache ich mit Goethe in der Grundschule?“ oder auch „Was kommt in der Klausur dran?“. Mit solchen Fragen werden die Tutorinnen und Tutoren des Faches Deutsch in den von ihnen begleiteten Tutorien konfrontiert – als Ansprechpartnerinnen und -partner für organisatorische und fachliche Fragen über das hinaus, für das die Dozentinnen und Dozenten des Faches zur Verfügung stehen. Es handelt sich hierbei um Fragen, die Peers gestellt werden. Dabei geht es nicht nur, aber vor allem um Grundlagenwissen, das kondensiert in den Einführungsveranstaltungen des Faches Deutsch besprochen und in Klausuren abgefragt wird. Diese Veranstaltungen haben die Tutorinnen und Tutoren selbst vor nicht allzu langer Zeit besucht, die Klausuren geschrieben. Die Tutorinnen und Tutoren sind also „in der entsprechenden Thematik (hier: der Fachthematik) in der Regel „etwas

erfahrener“ als die adressierte Zielgruppe, aber noch „nah dran“ [...]“ (Rohr, den Ouden & Rottlaender 2016, S.107). In ihren Tutorien müssen sie dieses Wissen jedoch nicht nur abrufen, sondern es auch vermitteln können. Die pädagogischen und didaktischen Konzeptionen, auf die sie dafür zurückgreifen, können zu einem großen Teil eng mit Inhalten und Methoden, die Teil des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sind, verknüpft werden. An dieser Stelle setzt die fachbezogene Tutor(inn)enqualifizierung an, deren Entwicklung im Rahmen der „Bildungsinitiative L²“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird und die wir im Folgenden vorstellen.



„Mir hat die Tutorenqualifikation sehr viel Spaß bereitet. Sie ist sehr interaktiv, so haben wir viele Methoden, die wir kennengelernt haben, auch direkt angewendet

und ausprobiert. Im Hinblick auf den Berufsalltag als Lehrkraft ist die Qualifikation sowie die Arbeit als Tutorin definitiv total hilfreich.“

THERESA REINHARDT
TUTORIN ZU „EINFÜHRUNG IN DIE LITERATURWISSENSCHAFT“

DAS KONZEPT

Für das fachbezogene Qualifizierungskonzept haben wir sechs Bausteine entwickelt. In diesen eignen sich die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren Kompetenzen an, die sie dazu befähigen, ihre Rolle umzusetzen – eine Rolle, die irgendwo zwischen ihren Peers und den Lehrenden des Faches angesiedelt ist. Der Fachbezug wird dabei entweder durch konkrete Beispiele und Anwendungszusammenhänge aus den zu vermittelnden Fachinhalten oder durch fachspezifische Methoden und Modelle hergestellt.

- In Baustein 1 „Lernpsychologische Grundlagen“ beschäftigen sich die Tutorinnen und Tutoren vertieft mit lerntheoretischen Ansätzen und lernpsychologischen Erkenntnissen (z.B. Reinmann & Mandl 2001; Wahl 2013; Wygotski 1981). Ziel ist, dass sie auf dieser Basis begründet didaktische und methodische Entscheidungen treffen können. So bewerten sie zum Beispiel mögliche Einsatzbereiche der Methode „Advance Organizer“ (Ausubel 1960) in einem Tutorium in Hinblick auf den Lernprozess der Tutees, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Tutoriums.
- Im Baustein 2 „Fachspezifische Tutorien planen“ lernen die Tutorinnen und Tutoren Werkzeuge kennen, die sie bei der Aufbereitung von fachwissenschaftlichen Inhalten unterstützen. Dazu gehören zum Beispiel kognitive Taxonomien wie die von Bloom (1972). Blooms Taxonomie kann dafür genutzt werden, Lernziele zu formulieren oder zu analysieren. Dafür ordnen Bloom und seine Kollegen kognitive Ziele in folgende aufeinander aufbauende Stufen ein: Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation. Den jeweiligen kognitiven Zielen können sogenannte Operatoren zugeordnet werden. Gemeint sind damit Verben, die auf Handlungen mit deutlichem Fachbezug verweisen. Für den Deutschunterricht sind das beispielsweise „formulieren“, „diskutieren“ oder „erörtern“ (MKJS BW 2016). Ausgehend von den Lerninhalten werden die Tutorinnen und Tutoren darin geschult, die gängigen fachspezifischen Operatoren adäquat bei der Formulierung von Lernzielen zu verwenden.
- Der Baustein 3 „Gesprächsführung“ dient vor allem der Vorbereitung auf die Rolle einer Tutorin / eines Tutors. Diese ist insofern nicht so einfach zu erfüllen, als die Tutorinnen und Tutoren zwischen ihren Peers und den Dozierenden stehen. Ziel dieses Bausteins ist, dass sich die Tutorinnen und Tutoren moderierende und gesichtswahrende Strategien für die Interaktion mit ihren Tutees aneignen. Thema ist hier z.B. der Umgang mit Fragen, auf die man die Antwort nicht kennt (z.B. „Was kommt in der Klausur dran?“), aber auch mit Störungen.
- Baustein 4 „Intervision und Supervision“ begleitet Baustein 6, in dessen Rahmen die Tutorinnen und Tutoren ein Praktikum absolvieren. Für Baustein 4 finden sich zum einen zwei Tutorinnen und Tutoren zusammen, die sich gegenseitig bei Unterrichtsbesuchen beobachten und in Reflexionsgesprächen beraten (Intervision; Kühl & Schäfer 2020). Zum anderen werden die Tutorinnen und Tutoren von den Auszubildenden besucht und beraten (Supervision).
- Baustein 5 ist thematisch offen. In „Praxiswerkstätten“ werden aktuelle Fragen, Probleme oder weiterführende Interessen der Tutorinnen und Tutoren aufbereitet und besprochen. Bisher wurden die Themenbereiche Materialgestaltung, Zeitmanagement, aktivierende Methoden (Baustein 2 ergänzend), Formulierung von Aufgabenstellungen und die Gestaltung von Erklärprozessen diskutiert.
- Baustein 6 umfasst ein Praktikum. Dafür führen die Tutorinnen und Tutoren ein Tutorium durch, das sich mit zwölf Sitzungen à 45 Minuten über fast das ganze

Semester erstreckt. Unterstützt werden sie dabei nicht nur von den Auszubildenden, sondern auch von den Dozentinnen und Dozenten, deren Veranstaltungen sie mit ihren Tutorien jeweils begleiten. Tutorinnen und Tutoren, die ähnlichen Veranstaltungen zugeordnet sind, schließen sich zudem für die Vorbereitung und die Nachbesprechung ihrer Tutorien zusammen.



Abb.1: Aktive Lehr-Lern-Kultur



„Das Projekt L² hat mir sehr dabei geholfen, Einblicke in die Unterrichtsgestaltung und -vorbereitung zu erlangen. Auch das Leiten eines Tutoriums war in diesem Sinne äußerst hilfreich, vor allem, da es mir viel Selbstbewusstsein in Bezug auf meine eigene Lehre gegeben hat. Und obwohl ich Deutsch nur als Nebenfach studiere, habe ich durch das Tutorium sehr umfangreiche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse erlangt.“

NOA NOLTING
TUTORIN ZU „EINFÜHRUNG IN DIE LESEDIDAKTIK“

EVALUATION DES QUALIFIZIERUNGSKONZEPTS

Die Evaluation des Qualifizierungskonzepts hat gezeigt, dass die Tutorinnen und Tutoren insbesondere die Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als Tutorin bzw. Tutor, das Üben von Lernzielformulierungen an konkreten Beispielen aus dem Fach und die Reflexion und Diskussion von Methoden in fachbezogenen Anwendungsszenarien als wertvoll empfunden haben.

Eine weitere positive Rückmeldung aus Gesprächen mit den Tutorinnen und Tutoren bezieht sich auf deren Berufsziel: Viele konnten in der Qualifizierung Angeeignetes nicht nur in ihren Tutorien, sondern auch im Integrierten Semesterpraktikum nutzen. Sie bewerten daher die Ausbildung als hilfreich für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft. Beobachtungen in der Supervision (Baustein 4) und die Evaluationsergebnisse lassen vermuten, dass die Tutorinnen und Tutoren sich mit dem „Lehrenden“-Anteil ihrer Rolle identifizieren und das vermutlich stärker als mit dem „Peer“-Anteil: Auch bei kleinen Gruppengrößen halten sie meist an lehrkraftzentrierten Unterrichtsinteraktionen und entsprechenden Sitzordnungen in Reihen vor dem Pult fest, anstatt an einem großen Gruppentisch Gespräche mit den Tutees als Peer zu führen. Auch empfinden sie es teilweise als Gesichtsverlust, wenn sie Fragen der Tutees, die vertiefte Kenntnisse des Themas erfordern, nicht beantworten können. Daher haben wir verstärkt darauf geachtet, dies bei der Reflexion der Tutor(inn)enrolle in Baustein 3 zu thematisieren und die Tutorinnen und Tutoren auch in ihrer Rolle als Peers der Tutees zu stärken: Sie sind eben (nur) „etwas erfahrener“, aber noch „nah dran“ (s.o.). Das müssen sie als etwas erkennen, dass letztendlich zur „Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre“ (QPL) im Fach Deutsch beiträgt. Denn nur sie können dies leisten.



„Durch die Tätigkeit als Tutorin bekommt man einen Einblick in die „andere Seite“ des Lehrens und Lernens: Der Job bereitet einen darauf vor, eigenverantwortlich zu arbeiten, vor fremden Menschengruppen zu sprechen und spontan auf Unterrichtssituationen und -probleme einzugehen. Das ist am Anfang eine Herausforderung, insgesamt aber richtig hilfreich für den späteren Beruf als Lehrerin. Vor allem die Möglichkeit des Austauschs mit DozentInnen und anderen TutorInnen ist dabei eine große Hilfe.“

aus Kritikphase, Phantasiephase und Verwirklichungsphase bestehende Methode, die auf die interaktive Entwicklung von Lösungsansätzen bei bestehenden Problemen und Fragestellungen zielt. Mit Blick auf die Online-Durchführung der Tutorien wurde in der Kritikphase von allen Tutorinnen und Tutoren insbesondere die ungewohnte Kommunikationssituation als Herausforderung benannt: Der fehlende Blickkontakt mit den Tutees und die teils nur wenigen verbalen Rückmeldungen wurden als belastend und verunsichernd beschrieben; es sei manchmal wie „Reden gegen eine Wand“. Im Rückgriff auf vorherige Ausbildungsinhalte entwickelten und erprobten die Tutorinnen und Tutoren – als Expertinnen und Experten für ihre Tutorien – anschließend gemeinsam individuelle Lösungsansätze. Dabei trugen vor allem die Reflexion der eigenen Rolle und die Anpassung von Gesprächsstrategien und kommunikativen Settings an die bestehenden Online-Gegebenheiten (Baustein 3) wesentlich zu mehr Zufriedenheit bei ihnen bei.

ANNA MADELEINE GANCO ELSNER
TUTORIN ZU „EINFÜHRUNG IN DIE SPRACHDIDAKTIK“

TUTORIEN IM „CORONA-SEMESTER“

Im Sommersemester 2020 musste die gesamte Hochschullehre kurzfristig auf Online-Lehre umgestellt werden. Für die Tutorien wurde die von der Hochschule angebotene internetbasierte Arbeitsumgebung Stud.IP genutzt. Sie fanden in Form von wöchentlich stattfindenden synchronen Online-Treffen statt, in denen die zuvor asynchron von den Tutees bearbeiteten Aufgaben besprochen und diskutiert wurden. Bei der Konzeption und Durchführung dieser Online-Tutorien wurden die Tutorinnen und Tutoren – über deren Ausbildung hinaus – von uns intensiv begleitet und unterstützt. Neben regelmäßigen individuellen Beratungsgesprächen haben wir anknüpfend an die Bausteine 4 („Intervision und Supervision“) und 5 („Praxiswerkstätten“) des Qualifizierungskonzepts mit allen Tutorinnen und Tutoren online eine Zukunftswerkstatt (Jung & Müllert 1989) durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine

AUSBLICK

Mit der „Bildungsinitiative L²“ soll langfristig und nachhaltig zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität der Hochschullehre beigetragen werden. Für die Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule bedeutet dies zweierlei: Neben grundlegenden didaktisch-methodischen Kenntnissen erachten wir auch fachspezifische Aspekte inhaltlicher, methodischer und sprachlicher Natur als wesentliche Bestandteile eines Qualifizierungskonzepts. Diese Fachspezifik soll zukünftig durch den regelmäßigen, strukturierten und problemzentrierten Austausch erfahrener und neuer Tutorinnen und Tutoren sichergestellt werden. Zur Verstetigung inhaltlicher Aspekte erstellen wir mit den aktuell tätigen Tutorinnen und Tutoren zudem eine lehrveranstaltungs-spezifische Material- und Aufgabensammlung, die als Grundlage für die zukünftige Arbeit in den Tutorien fungieren wird. ■



DR. ANNE FRENZKE-SHIM ist als Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Nach Abschluss des zweiten Staatsexamens und einem fünfjährigen Aufenthalt in Südkorea als DAAD-Lektorin promovierte sie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu bildbezogenen Interaktionen an Tablets im fremdsprachlichen Unterricht. Aktuell forscht sie im Rahmen der „Bildungsinitiative L²“ zur Rolle der Tutorinnen und Tutoren und leitet gemeinsam mit Prof. Dr. Carmen Spiegel ein Teilprojekt im Projekt „InDiKo“ (Nachhaltige Integration von fachdidaktischen digitalen Lehr-Lern-Konzepten an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe; BMBF). Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in den Bereichen der Mediendidaktik und der Sprachwissenschaft und -didaktik.

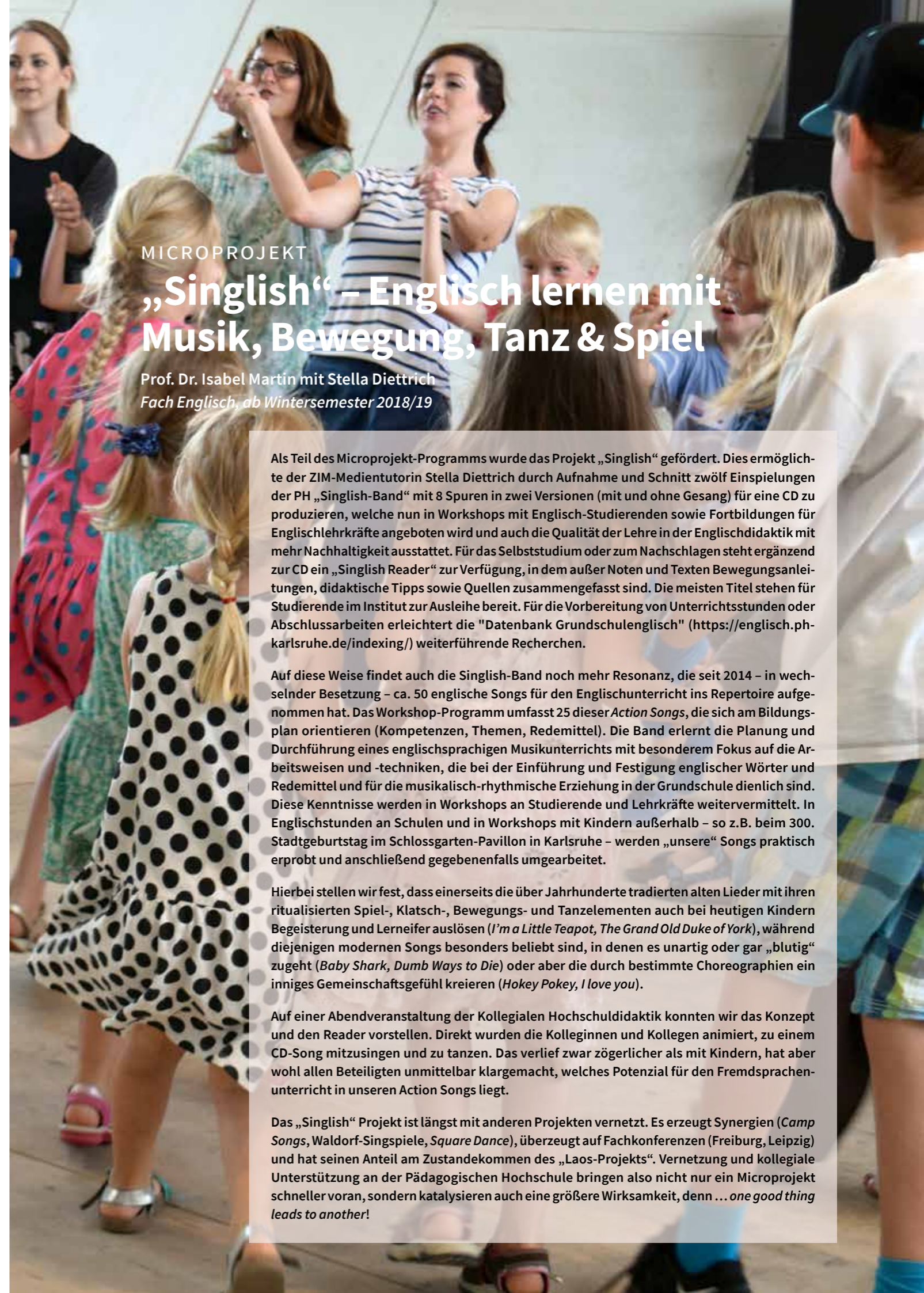


KRISTINA MATSCHKE arbeitet als Akademische Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Hier betreut sie im Rahmen der „Bildungsinitiative L²“ das Teilprojekt „Fachspezifische Tutor(inn)enqualifizierung: Deutsch“. In ihrer Dissertation rekonstruiert sie konversationsanalytisch die Funktion direkter Redewiedergabe in der mündlichen Unterrichtskommunikation im Fach Geschichte. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.



LITERATUR

- AUSUBEL, DAVID P. (1960).** The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. In: *Journal of Educational Psychology*, 51, S. 267-272.
- BLOOM, BENJAMIN S. (1972).** Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- HOBERG, GERRIT (1988).** Training und Unterricht. Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Seminaren. Stuttgart: Klett.
- JUNGK, ROBERT & MÜLLERT, NORBERT R. (1989).** Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne.
- KÜHL, WOLFGANG & SCHÄFER, ERICH (2020).** Intervision. Grundlagen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer.
- (MKJS BW) MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2016).** Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Deutsch. Stuttgart: Necker-Verlag.
- REINMANN, GABI & MANDL, HEINZ (2001).** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU, S. 601-646.
- ROHR, DIRK, DEN OUDEN, HENDRIK & ROTTLAENDER, EVA-MARIA (2016).** Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- WAHL, DIETHELM (2013).** Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WYGOTSKI, LEW (1981).** Denken und Sprechen (hrsg. v. Johannes Helm). Frankfurt a.M.: Fischer.



MICROPROJEKT

„Singlish“ – Englisch lernen mit Musik, Bewegung, Tanz & Spiel

Prof. Dr. Isabel Martin mit Stella Diettrich
Fach Englisch, ab Wintersemester 2018/19

Als Teil des Microprojekt-Programms wurde das Projekt „Singlish“ gefördert. Dies ermöglichte der ZIM-Medientutorin Stella Diettrich durch Aufnahme und Schnitt zwölf Einspielungen der PH „Singlish-Band“ mit 8 Spuren in zwei Versionen (mit und ohne Gesang) für eine CD zu produzieren, welche nun in Workshops mit Englisch-Studierenden sowie Fortbildungen für Englischlehrkräfte angeboten wird und auch die Qualität der Lehre in der Englischdidaktik mit mehr Nachhaltigkeit ausstattet. Für das Selbststudium oder zum Nachschlagen steht ergänzend zur CD ein „Singlish Reader“ zur Verfügung, in dem außer Noten und Texten Bewegungsanleitungen, didaktische Tipps sowie Quellen zusammengefasst sind. Die meisten Titel stehen für Studierende im Institut zur Ausleihe bereit. Für die Vorbereitung von Unterrichtsstunden oder Abschlussarbeiten erleichtert die „Datenbank Grundschulenglisch“ (<https://englisch.ph-karlsruhe.de/indexing/>) weiterführende Recherchen.

Auf diese Weise findet auch die Singlish-Band noch mehr Resonanz, die seit 2014 – in wechselnder Besetzung – ca. 50 englische Songs für den Englischunterricht ins Repertoire aufgenommen hat. Das Workshop-Programm umfasst 25 dieser *Action Songs*, die sich am Bildungsplan orientieren (Kompetenzen, Themen, Redemittel). Die Band erlernt die Planung und Durchführung eines englischsprachigen Musikunterrichts mit besonderem Fokus auf die Arbeitsweisen und -techniken, die bei der Einführung und Festigung englischer Wörter und Redemittel und für die musikalisch-rhythmische Erziehung in der Grundschule dienlich sind. Diese Kenntnisse werden in Workshops an Studierende und Lehrkräfte weitervermittelt. In Englischstunden an Schulen und in Workshops mit Kindern außerhalb – so z.B. beim 300. Stadtgeburtstag im Schlossgarten-Pavillon in Karlsruhe – werden „unsere“ Songs praktisch erprobt und anschließend gegebenenfalls umgearbeitet.

Hierbei stellen wir fest, dass einerseits die über Jahrhunderte tradierten alten Lieder mit ihren ritualisierten Spiel-, Klatsch-, Bewegungs- und Tanzelementen auch bei heutigen Kindern Begeisterung und Lerneifer auslösen (*I'm a Little Teapot*, *The Grand Old Duke of York*), während diejenigen modernen Songs besonders beliebt sind, in denen es unartig oder gar „blutig“ zugeht (*Baby Shark*, *Dumb Ways to Die*) oder aber die durch bestimmte Choreographien ein inniges Gemeinschaftsgefühl kreieren (*Hokey Pokey*, *I love you*).

Auf einer Abendveranstaltung der Kollegialen Hochschuldidaktik konnten wir das Konzept und den Reader vorstellen. Direkt wurden die Kolleginnen und Kollegen animiert, zu einem CD-Song mitzusingen und zu tanzen. Das verlief zwar zögerlicher als mit Kindern, hat aber wohl allen Beteiligten unmittelbar klargemacht, welches Potenzial für den Fremdsprachenunterricht in unseren *Action Songs* liegt.

Das „Singlish“ Projekt ist längst mit anderen Projekten vernetzt. Es erzeugt Synergien (*Camp Songs*, Waldorf-Singspiele, *Square Dance*), überzeugt auf Fachkonferenzen (Freiburg, Leipzig) und hat seinen Anteil am Zustandekommen des „Laos-Projekts“. Vernetzung und kollegiale Unterstützung an der Pädagogischen Hochschule bringen also nicht nur ein Microprojekt schneller voran, sondern katalysieren auch eine größere Wirksamkeit, denn ... *one good thing leads to another!*



Die Bedeutung empirischer Forschungsmethoden für den Theorie-Praxis-Transfer

ABSTRACT

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie Tutorinnen und Tutoren persönlich und beruflich von den Inhalten der Tutorinnen- und Tutorenqualifikation in empirischen Forschungsmethoden (TeF) und dem verwendeten Ansatz des forschungsnahen Lernens profitieren. Es zeigt sich, dass die Studierenden bei sich selbst einen Kompetenzzuwachs in den empirischen Forschungsmethoden, in Schlüsselqualifikationen sowie in den didaktischen Fähigkeiten feststellen. Die parallele Förderung der drei Kompetenzbereiche nach dem Ansatz des forschungsnahen Lernens stärkt zugleich den Theorie-Praxis-Transfer und ermöglicht dadurch den Umgang mit widersprüchlichen Strukturen. Im Beitrag werden das TeF-Konzept skizziert und die Erfahrungen von Tutorinnen und Tutoren anhand einer empirischen Mixed-Methods-Studie mit einem Fallbeispiel und einer quantitativen Evaluation dargestellt.

This paper explores the question of how tutors benefit personally and professionally from the qualification in empirical research methods (TeF) and the approach of research-based learning. It is shown that students notice an increase in their competence in empirical research methods as well as in their key qualifications and didactic skills. The parallel promotion of these areas of competence also strengthens the transfer from theory to practice and thus enables students to deal with contradictory structures. The paper outlines the TeF concept and presents the experiences of tutors, based on an empirical mixed-method study (case study and quantitative evaluation).

„STUDIERENDE, FORSCHT!“

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dient das forschungsnahes Lernen primär der Entwicklung eines forschenden Habitus und soll Lehramtsstudierende dazu befähigen, theoretisches Wissen in die Praxis zu transferieren sowie den Umgang mit Unsicherheiten in der Unterrichtspraxis zu stärken (Rhein 2019, S. 220). Zur Professionalisierung im Rahmen des Lehramtsstudiums kommen dem Lernen im Format

der Forschung drei Funktionen zu. Eine Aufgabe liegt in der Förderung der Vermittlungskompetenz von fachlichem und fachdidaktischem Wissen in der alltäglichen Unterrichtspraxis (Rhein 2019). Die Studierenden erlernen durch die aktiven Forschungstätigkeiten, ihre Kenntnisse für andere angemessen zu kommunizieren. Ein weiteres Ziel ist die Aneignung einer selbstständigen und wissenschaftlichen Arbeits- und Denkweise. Sie ermöglicht den Erwerb von methodisch generiertem Wissen und das kritisch-reflexive Hinterfragen erlangter Ergebnisse (Hofer 2013, S. 11). Lehramtsstudierende lernen im Studium didaktische Methoden und Fachwissen sowie die zentrale Schlüsselqualifikation der Reflexion kennen. In Praktika und als Referendarinnen und Referendare erarbeiten sie sich durch die Aneignung von ausgewählten didaktischen Methoden eine routinierte, habituelle Arbeitsweise basierend auf einem vorhandenen Wissenspool. Das fortlaufende, eigenständige Beleuchten und Reflektieren ermittelter Erkenntnisse fördert bei Lehrkräften die kontinuierliche (Selbst-)Reflexion und Erweiterung ihres habituellen Wissenspools. Eine weitere Funktion des forschungsnahen Lernens ist die Entwicklung einer kritisch-reflexiven (Forschungs-)Haltung, die das Durchdringen von auftretenden Unsicherheiten in der Unterrichtspraxis und den Umgang mit widersprüchlichen Unterrichtssituationen fördert (Fichten 2017, S. 156; Terhart 2011, S. 207).

Wie das forschungsnahes Lernen im Lehramtsstudium, hat die Tutorinnen- und Tutorenqualifikation für empirische Forschungsmethoden (TeF) das primäre Ziel durch den Erwerb von Forschungskompetenz den forschenden Habitus und den Theorie-Praxis-Transfer zu fördern und dadurch die aktive Lehr-Lern-Kultur zu stärken. Kann die TeF das leisten? Und welcher Beitrag kann auf die Professionalisierung im Lehrberuf übertragen werden?

TUTORINNEN- UND TUTORENQUALIFIKATION FÜR EMPIRISCHE FORSCHUNGSMETHODEN

Die TeF stellt eine Lernumgebung (Wahl, 2013) dar, die auf dem forschungsnahen Lernen basiert und das Lernen in

verschiedenen Lernsettings ermöglicht. In Tabelle 1 sind die einzelnen Elemente der TeF dargestellt.

| Element | Arbeitsumfang |
|--|---|
| 1. Intervisionstreffen | 4 Treffen à 4 Stunden |
| 2. Selbstlernzeit Tandems | Arbeitsumfang 60 Stunden 5 × 2 Stunden |
| 3. Forschungswerkstätten Forschungsprojekte | 2 Forschungswerkstätten; 1 Forschungstätigkeit im Projekt |
| 4. Karlsruher Tutorentraining Werkstätten und Tutorien | 4 Präsenzveranstaltungen à 8 Stunden 4 × Lehrpraxis in Werkstätten, 1 × Tutorium |
| 5. Supervision | 1 × 2-4-stündige Lehrveranstaltung (alleine oder im Tandem) |

Tab.1: Darstellung der TeF-Elemente

Teil 1 Intervisionstreffen

Die Intervisionstreffen sind ein strukturiertes Lernsetting, das dem Erlernen von empirischer Forschungskompetenz sowie der Erprobung didaktischer Fähigkeiten dient. Die Lehrinhalte der Intervisionstreffen bauen aufeinander auf und folgen dem linearen Forschungsprozess (Methodologie und Kern-/Gütekriterien, Forschungsfrage(n) und Forschungsdesign, Datenerhebung, Datenanalyse und Interpretation). Dabei kommt das Sandwich-Prinzip zum Einsatz, ein arrangiertes Lernsetting, in dem sich Inputphasen und aktive Auseinandersetzungen der Teilnehmenden mit den Lerninhalten wiederholt abwechseln. Durch diesen Wechsel zwischen der Vermittlung neuer Lerninhalte und deren interaktiven Diskussion (Wahl, 2013) werden systematisch die empirischen Forschungsmethoden erlernt und vertieft sowie die (Selbst-)Reflexion von Forschungsproblemen erfahren.



„Die Tutorenqualifikation fand ich sehr spannend, da ich mich in diesem Rahmen intensiv mit verschiedenen Forschungsmethoden der quantitativen und

qualitativen Forschung beschäftigen und dadurch mein Wissen in diesem Bereich erweitern und vertiefen konnte. Durch die Möglichkeit zur Teilnahme an Forschungswerkstätten bekam ich außerdem Einblicke in verschiedene Forschungsprojekte, was immer sehr interessant war. Doch nicht nur fachlich, sondern auch methodisch und didaktisch konnte ich viel durch die Gestaltung und Durchführung der Tutorien und Werkstätten für andere Studierende lernen. Dieses Wissen wird mir mit Sicherheit auch im Referendariat sehr nützlich sein.“

ENYA KOHLWAGE
TUTORIN AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNGSMETHODEN

Teil 2 Selbstlernzeit und Tandems

In der Selbstlernzeit und im Austausch in studentischen Zweierteams, den Tandems, steht ein eigenverantwortliches Lernen im Vordergrund. In ersterem liegt der Fokus auf der Aneignung wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens. Die Aneignungsprozesse erfolgen durch das eigenverantwortliche, schriftliche Aufbereiten und Festhalten von Lerninhalten in Lernsettings, welche die Studierenden selbst arrangieren. Beim kooperativen Austausch mit der Tandempartnerin oder dem Tandempartner liegt der Fokus auf der interaktiven Diskussion, um neu erlernte Inhalte zu durchdenken und zu reflektieren.

Teil 3 Forschungswerkstätten und Forschungsprojekte

Forschungswerkstätten und -projekte sind Lern- und Forschungssettings, in welchen durch das *forschende Tun* gelernt wird. Studierende partizipieren als Gleichberechtigte an Forschungsaktivitäten. Dabei kann es sich um Forschungsprojekte von Forschenden in den einzelnen Fächern oder um interdisziplinäre Projekte an der Hochschule handeln. Die Betreuung erfolgt durch die für das Forschungsprojekt zuständige(n) Person(en) des Forschungsprojekts und die Mitarbeiterinnen, welche die Studierenden im Rahmen der Qualifizierung betreuen. Auf diese Weise überführen sie ihr „träges Wissen“ (Huber 2009, S. 4) in die Forschungspraxis und beziehen ihr praktisch erworbenes Wissen und Können auf bestehende Kenntnisse. Zudem stärkt das kritische Nachdenken über verschiedene Probleme oder Herausforderungen im Forschungsprozess ihre (Selbst-)Reflexion.

Teil 4 Karlsruher Tutorentraining sowie Werkstätten und Tutorien

Im Karlsruher Tutorentraining werden methodisch-didaktische Methoden erlernt. Die aktive Mitarbeit in Werkstätten und Tutorien dient dem praktischen Einüben von methodisch-didaktischen Fähigkeiten für das Lehren von empirischen Forschungsmethoden. Die Studierenden nehmen in verschiedenen Lehrveranstaltungsformaten schrittweise die Rolle einer lehrenden Person ein und transferieren ihr Wissen durch das Unterrichten in die Praxis.

Teil 5 Supervision

Den Abschluss der TeF bildet eine kollegiale Supervision, in der Studierende entweder alleine oder als Zweierteam eine selbst konzipierte Lehrveranstaltung durchführen. Die Supervision gleicht mit den Worten von van Kessel einer „Ko-Kreation“ (2015), da die konkrete Gestaltung des Feedbacks vor der Durchführung vereinbart wird.

EIN SPRUNG INS KALTE WASSER – FORSCHEN LERNEN NACH DEM ITERATIVEN LERN-FORSCHUNGSZYKLUS

Forschungsnahes Lernen steht für die Nähe zur Forschungspraxis und geht einher mit Lernprozessen nach dem iterativen Lern-Forschungszyklus (Schneider & Wildt 2009). Iterativer Lern-Forschungszyklus bedeutet, dass Lernen

und Forschen miteinander kombiniert werden sowie der Erkenntnisprozess dabei in einem sich wiederholenden Kreislauf erfolgt. In der TeF dominiert das zyklische Lernen anhand praktischer Forschungsbeispiele, -übungen und -tätigkeiten, damit Studierende Ungewissheiten erleben und reflektieren können. Praktisch Forschen bedeutet jedoch oft *einen Sprung ins kalte Wasser*. Daher wird der zyklische Lern- und Forschungsprozess parallel durch die Intervisionstreffen gestützt und ermöglicht in Form von Eckpfeilern ein paralleles, schrittweises Lernen nach dem Stützräderprinzip. Der in Abbildung 1 dargestellte Lern-Forschungszyklus wird in Folge kurz skizziert und an einem Beispiel der Tutorin Eva, welche die qualitativen Methoden vertieft, veranschaulicht.



Abb. 1: Iterativer Lern-Forschungszyklus der TeF in Anlehnung an Schneider & Wildt (2009).

Zu Beginn erfahren die Studierenden wiederholt ein Forschungsproblem, das sich in dem Forschungsprojekt, in dem sie mitarbeiten, ergibt. Durch das Durchdenken des Forschungsproblems erfassen sie dieses und leiten (eine) Forschungsfrage(n) ab. Zu Beginn eines Forschungsprozesses handelt es sich dabei um die Formulierung einer Forschungsfrage, später um das noch nicht vorhandene Wissen bzw. die fehlende praktische Erfahrung in den Bereichen der Informantinnen- und Informantengewinnung, rechtliche Aspekte im Umgang mit Daten, der Anwendung von Methoden der Datenerhebung und -analyse sowie der Interpretation der (Zwischen-) Ergebnisse. Die Studentin Eva lernte durch das Mitforschen in drei Forschungswerkstätten, wie zwei Doktorandinnen in ihren Projekten die Forschungsfrage auf der Grundlage von ersten Zwischenergebnissen schrittweise präzisieren. Sie eignete sich dadurch an, zu Beginn eines Forschungsprojektes stets eine offene Forschungsfrage zu formulieren und erst im Verlauf des Forschungsprozesses eine in den Daten begründete Forschungsfrage zu präzisieren. In den nächsten zwei Schritten erfolgen die Planung eines Forschungsdesigns und die Bestimmung des empirischen Feldes. Eva eignete sich ihrer Ansicht nach durch die Auseinandersetzung mit dem qualitativen Forschungsdesign eine offene Forschungshaltung an, da sie sich mit dem

iterativen Forschungsprozess auseinandersetzte, in dem Informantinnen und Informanten im Laufe des Forschungsverlaufs ausgewählt wurden. Danach folgten die Datenerhebung und -analyse. Hierbei nahm in Evas Lernprozess die Transkription eine maßgebliche Rolle ein, da sie sich mit ihrer eigenen Wahrnehmung und Sichtweise auseinandersetzte, um „alles zu erfassen, genau hinzuhören“ (F3:67). Bei der parallelen Analysearbeit in Forschungswerkstätten lernte sie aus ihrer Sicht die „sehr gründliche (...) Auseinandersetzung mit dem Material“ (F3: 38) kennen, da sie dort verschiedene Lesarten von Transkripten erlebte. Im Lern-Forschungszyklus münden neu erworbene Forschungskompetenzen in die Wissensvermittlung an andere Studierende. Eva erprobte ihre Forschungskompetenzen in Werkstätten und Tutorien, für welche sie eigene Lehrinhalte erarbeitete und diese Studierenden vermittelte.



„Am Institut bekam ich die Möglichkeit, am Programm der Qualifikation für Tutorinnen und Tutoren teilzunehmen. Neben den vom Lehr-Lern-Zentrum

vermittelten theoretischen Teilen zu Lehrmethoden erweiterten die Mitarbeiterinnen des IfBF die Methodik um Fachwissen, welches sowohl währenddessen als auch anschließend praktisch durch die Übernahme von Werkstätten und Tutorien zu quantitativen Forschungsmethoden umgesetzt wurde. Besonders an dem theoretischen Fachwissen gefallen hat mir dabei der Einblick in die qualitativen Methoden und der Austausch mit den anderen Tutorinnen. Bei der Durchführung der Werkstätten und Tutorien fühlte ich mich stets sehr gut betreut und konnte erlernte Inhalte verwenden. Aufgrund dieser Erfahrung kann ich mir sehr gut vorstellen, in der Lehre tätig zu werden.“

ISABELLE IMMERSCHITT
TUTORIN AM INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNGSMETHODEN

EVALUATION

Die Evaluation der TeF erfolgte in einem Mixed-Methods-Design mittels Fragebogen und Experteninterviews. Die Ergebnisse aus der quantitativen Analyse der Fragebögen und der qualitativen Interviewauswertung stimmen überwiegend miteinander überein. Wie im Diagramm veranschaulicht, schätzen die Tutorinnen und Tutoren ihren Lernzuwachs in den Bereichen empirische Methoden, didaktische Kompetenz und Schlüsselqualifikationen durchgehend positiv ein. Im Bereich der Schlüsselqualifikationen berichteten sie insbesondere in den Bereichen (Selbst-) Reflexion, Flexibilität und Präsentation einen Kompetenzzuwachs.

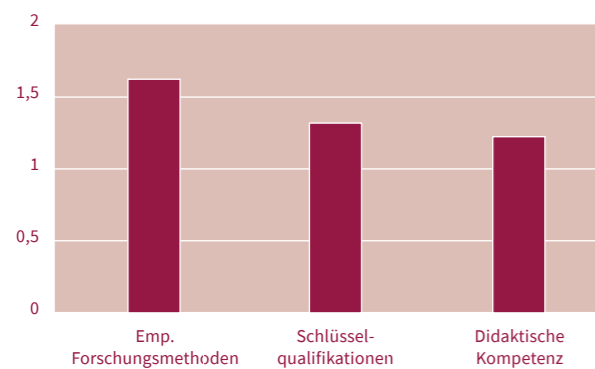


Abb. 2: Graphik 1 Skalenwerte von -2 (schlechteste Bewertung) bis +2 (beste Bewertung)

FAZIT

Insgesamt erreicht die TeF ihr Ziel, Studierende im Bereich der empirischen Forschungsmethoden weiterzubilden und sie an einen forschenden Habitus heranzuführen. Es zeichnet sich ab, dass die TeF sich für die Tutorinnen und Tutoren positiv auf die berufliche Praxis als Lehrkraft auswirken wird. Dies verdeutlichen sowohl Interviews wie das der Tutorin Eva als auch die quantitative Evaluation des TeF. Wichtige Schlüsselqualifikationen, wie Flexibilität (in Lehrsituationen), (Selbst-)Reflexion und das Präsentieren vor Gruppen, werden ebenso gefördert wie die empirischen Forschungsmethoden an sich. Insgesamt zeigt die Leistung der Tutorinnen und Tutoren in Werkstätten und Tutorien, dass das forschende Lernen im Rahmen der TeF zu einem gelingenden Theorie-Praxis-Transfer und dem Umgang mit antinomischen Strukturen befähigt. Ergo: Studierende, forscht! ■



PETRA PANENKA war Akademische Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe im Projekt Bildungsinitiative L² und promoviert in Bildungswissenschaften zum soziokulturellen Wandel der Lakandón Maya in Mexiko. Ihre

Arbeitsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Anthropologie der Bildung und Forschendes Lernen, Praxistheorie, ethnologische und psychologische Ansätze zum Sozialleben, skilled practice und soziokultureller Wandel. Frau Panenka ist seit 1. Januar 2021 an der Hochschule Fulda im Bereich Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium tätig.



ANNE PFEIFER war Akademische Mitarbeiterin im Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe in den Projekten L² und InDiKo (Nachhaltige Integration von fachdidaktischen digitalen Lehr-Lern-Konzepten an der Pädagogischen

Hochschule Karlsruhe). Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen e-Learning und Digitalisierung von Lehr-Lern-Angeboten sowie den quantitativen Forschungsmethoden. Frau Pfeifer ist seit 1. Januar 2021 am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) im Bereich Qualitätsmanagement tätig.



JUN. PROF. DR. OLGA KUNINA-HABNICHT ist seit September 2017 Tenure-Track-Professorin an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und leitet dort das Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische Lehrerbildungsforschung,

Struktur und Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens, Evaluation der Lehr-Lern-Labore im MINT Bereich und Mess- und Skalierungsmodelle in der empirischen Bildungsforschung.



LITERATUR

FICHTEN, WOLFGANG (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 155–164.

HOFER, ROGER (2013). Forschendes Lernen in der Lehrentinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31, S. 310–320, Download unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1035402#vollanzeige> (Stand 21.01.2020).

HUBER, LUDWIG (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig, Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Weblar, S. 9–35.

RHEIN, RÜDIGER (2019). Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In: Kaufmann, Margrit E., Satilmis, Ayla & Mieg, Harald A. (Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–227.

SCHNEIDER, RALF; WILD, JOHANNES (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca, Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara u.a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 8–36.

TERHART, EWALD (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 202–224.

VAN KESSEL, LOUIS (2015). Professionalität, Professionalisierung, Professionelles Handeln im Kontext von Supervision und Lehrsupervision. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 22, S. 363–384.

WAHL, DIETHELM (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln: mit Methodensammlung. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

MICROPROJEKT

Geländearbeit im Sachunterricht

Dr. Astrid Weißenburg mit Nicolas Feth

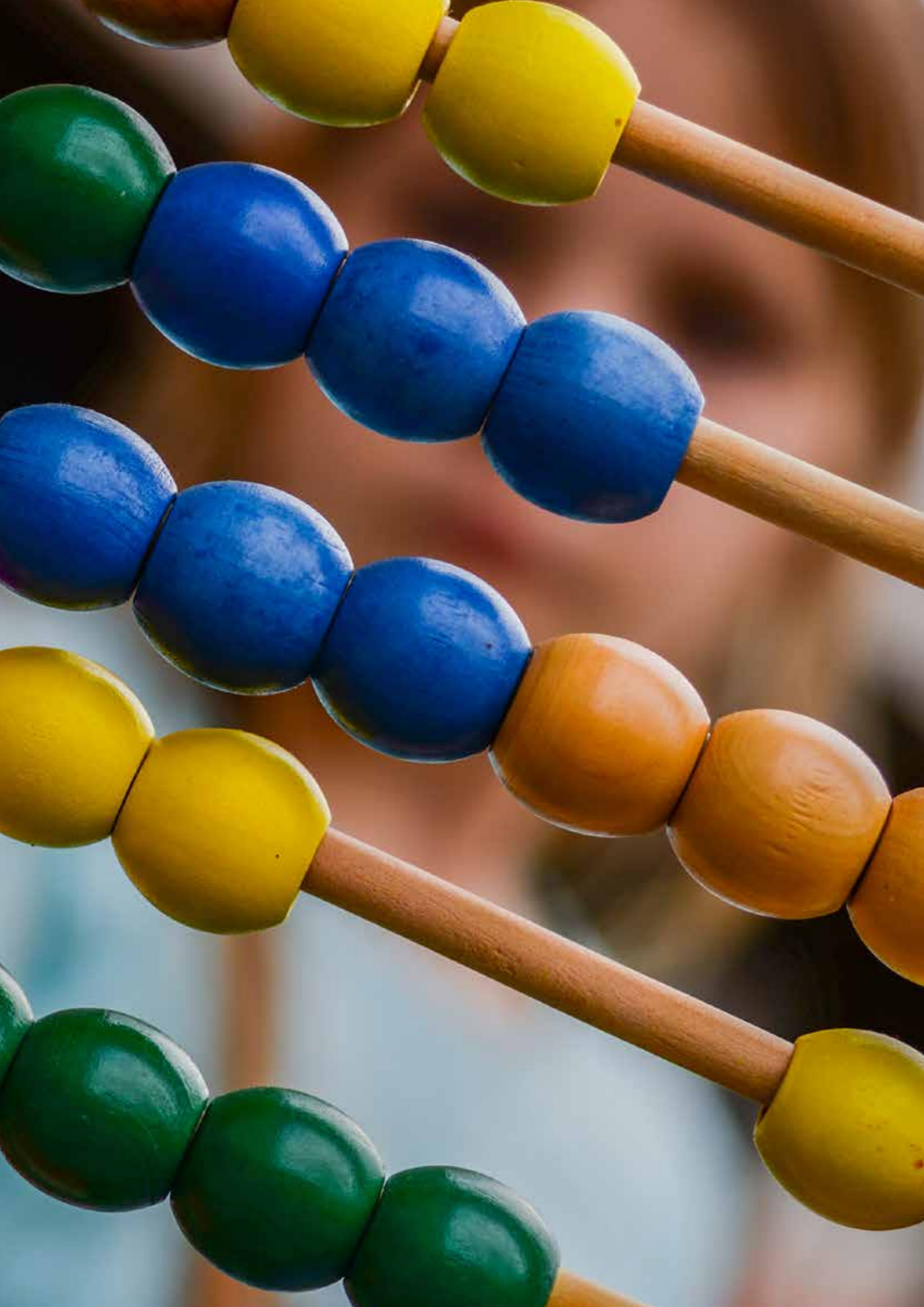
Fach Geographie, Wintersemester 2019/20

„Es war sehr gut, dass wir die einzelnen Fachmethoden nicht nur kennenlernen, sondern selbst in Kleingruppen ausprobieren konnten. Somit wissen wir, was wir von unseren zukünftigen Schülerinnen und Schülern in der Grundschule verlangen können und welche Chancen und Risiken die Methoden mit sich bringen.“ Das exemplarische Zitat spiegelt den Erkenntnisgewinn und den Reflexionsprozess der Teilnehmenden der zweitägigen Lehrveranstaltung *Geländearbeit im Sachunterricht* wider.

Die fachdidaktische Veranstaltung widmet sich der theoriegeleiteten Feldarbeitspraxis für angehende Geographielehrkräfte in der Primarstufe. Im Rahmen des Seminars wird eine Auswahl der im Bildungsplan Baden-Württemberg enthaltenen Fachmethoden theoretisch aufgearbeitet sowie praktisch angewandt. Die Auswahl folgt dabei drei für den Sachunterricht zugelassenen Lehrwerken („Niko“, „Pustebblume“, „Schlag nach“). Der Fachmethodenkanon der Lehrveranstaltung umfasst das Messen von Wetterdaten, das Zählen von Verkehrsteilnehmenden, das Kartieren der Umwelt am Beispiel der Renaturierung eines Flusslaufes und das Interview Führen zum Thema Tourismus in der Stadt.

Ausgehend von der Microprojekt-Förderung war es leichter möglich, das Seminar im Sinne einer stärkeren *Theorie-Praxis-Verzahnung* zu gestalten und, nach einer Einführungsveranstaltung, die interaktive Arbeit in Kleingruppen von drei bis vier Studierenden in den Mittelpunkt zu stellen. Dies geschah mit der regelmäßigen fachmethodischen und fachinhaltlichen Unterstützung eines Tutors. Die Studierenden können so im „Schonraum“ der *Peer Group* die jeweilige Fachmethode eigenständig erfahren, diskutieren und bewerten, bevor in einer gemeinschaftlichen Abschlussbesprechung fachmethodische Erkenntnisse, metakognitive Strukturen und deren Relevanz für die Schulpraxis diskutiert und hinterfragt werden. Als Zielort der Lehrveranstaltung wurde die pfälzische Kurstadt Bad Dürkheim ausgewählt, welche aufgrund ihrer Lage eine konzentrierte Bündelung aller Fachmethoden ermöglicht und in ihrer distanzrelationalen Position eine prägende Perspektive auf die Oberrheinische Tiefebene eröffnet.

Durch die Ausbildung des Tutors im Rahmen der Tutorenqualifikation war gesichert, dass auch die Kleingruppenarbeit hochschuldidaktisch vielseitig und zielführend verlief. Die Zusammenarbeit mit Herrn Feth bewährte sich dabei auch unter Pandemie-Bedingungen: Die Einführung ins Seminar hatte im Januar begonnen, damit die Kleingruppen im März ihre praktische Methodenarbeit aufnehmen konnten. Der Märztermin fiel jedoch bereits knapp in die Zeit der Corona-Beschränkungen. Der Sommer wurde somit genutzt, um die fachmethodische Basis der Lehrveranstaltung für ein digitales Lehr-Lern-Setting auszuarbeiten. Die Einführungsmaterialien konnten im September als Videosequenzen digital zur Verfügung gestellt werden. Diese Grundlage kann auch in den kommenden Semestern wiederverwendet und kontinuierlich weiterentwickelt werden.



Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Mathematik

ABSTRACT

In diesem Beitrag wird ein fachspezifisches Qualifikationskonzept vorgestellt, das die Studierenden im Rahmen eines Zertifikatsstudiums auf die herausfordernden Aufgaben als Mathematikutorin oder Mathematikutor vorbereitet. Ziel ist es, durch die Qualifikation der Tutorinnen und Tutoren und die Gestaltung des Übungsbetriebs eine aktive, prozessorientierte und kooperative Kultur des Mathematikbetreibens in den Übungen zu etablieren.

In this paper, we present a subject-specific qualification concept that prepares students for the challenging task of being a math tutor at university. A certificate is awarded on completion of the course. The goal is to establish a sustainable culture of math practice through tutor qualification and exercise design which favors active, process-oriented and cooperative learning.

HERAUSFORDERUNGEN UND ZIELE

Die erste Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung steht vor einem doppelten Problem. Es sollen solide fachliche Kompetenzen sichergestellt werden, wobei teilweise erhebliche Lücken im Bereich schulmathematischer Fertigkeiten zu schließen sind. Außerdem basiert die schulmathematische Erfahrung der Studienanfängerinnen und -anfänger eher auf einem verfahrens- und kalkülorientierten als auf einem kompetenzorientierten Unterricht (Blum et al., 2010, S.22). Damit fehlen den Studierenden wesentliche Erfahrungen und Fähigkeiten, um sich konstruktiv und kreativ mit anspruchsvollen mathematischen Inhalten auseinanderzusetzen. Entsprechend eingeschränkte Vorstellungen (Beliefs) herrschen über die Ziele des Mathematikunterrichts und die Mathematik selbst vor (de Wiljes, Hamann & Schmidt-Thieme, 2016, S.108). Für angehende Lehrkräfte dürfen aber die Kompetenzen, die das Herzstück eines bildungsorientierten Mathematikunterrichts darstellen, keine angelernten Begriffe sein. Vielmehr müssen die Lehramtsstudierenden die Herausforderungen, die mit dem

Erwerb dieser Kompetenzen verbunden sind, sowie deren zentrale Bedeutung für die Bildung in eigenen Lernprozessen selbst intensiv erfahren. Mit einem vorlesungsbegleitenden Übungsbetrieb soll eine Umgebung geschaffen werden, in der die Studierenden kooperativ, aktiv unter fachlicher und didaktischer Betreuung entsprechende Kompetenzen aufbauen können. Ein solcher Übungsbetrieb stellt ein zentrales Element einer kompetenzorientierten fachlichen Qualifikation im Studium dar. Damit der Übungsbetrieb diese Wirkung erzielen kann, sind hochqualifizierte Tutorinnen und Tutoren unabdingbar. Dies erfordert aber nicht nur eine gezielte Auswahl, sondern vor allem auch eine hochwertige und intensive Qualifikation der Tutorinnen und Tutoren.

DIE TUTOR(INNEN)QUALIFIKATION

Damit zielt die Tutor(innen)qualifikation nicht auf eine Elitebildung, sondern auf eine effiziente Qualifikation aller Studierenden und damit schließlich auf die Qualifikation der von diesen später unterrichteten Schülerinnen und Schüler ab. Dabei wird die fachspezifische Qualifizierung der zukünftigen Tutorinnen und Tutoren in Mathematik im Rahmen des Zertifikats „Lehr-Lern-Methoden im Fach Mathematik“ durchgeführt. Ausgewählte Studierende erwerben innerhalb von zwei aufeinanderfolgenden Semestern 15 CP in fünf verschiedenen Qualifizierungsbausteinen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Qualifizierungsbausteine

Jährlich im Wintersemester beginnend durchlaufen ca. 10 Studierende die folgenden Bausteine:

1. Zertifikatssemester:

- Die Grundlagen der Ausbildung werden in einem fünf-tägigen Seminar *Mathematik und Bildung* gelegt.
- Während des Semesters absolvieren die Zertifikatsstudierenden das *Praktikum als Hilfstutor*. Dazu bilden sie jeweils mit einer erfahrenen Tutorin oder einem erfahrenen Tutor ein Tandem und betreuen gemeinsam eine wöchentliche Übung.
- Parallel zur Übung erhalten die Zertifikatsstudierenden im wöchentlichen *Tutorensseminar* fachliche, didaktische und methodische Begleitung durch eine oder einen der Lehrenden des Fachs.

2. Zertifikatssemester:

- Im *Praktikum als Tutor* betreuen die Studierenden eigenverantwortlich eine Übung.
- Die Begleitung durch eine oder einen der Lehrenden des Fachs findet analog zum 1. Semester im *Tutorensseminar* statt.

In der Tutor(innen)qualifikation werden Kompetenzen in den folgenden vier Bereichen aufgebaut, diese werden in allen Qualifizierungsbausteinen aufgegriffen:

- *fachliche Qualifikation*
- *sprachliche Qualifikation*
- *Diskussion und Einübung heuristischer Techniken*
- *didaktische, methodische und mediale Qualifikation*

Trotz gezielter Auswahl ist auch bei den Tutorinnen und Tutoren eine *fachliche Qualifizierung* unumgänglich. Fachliche Sicherheit ist eine der zentralen Eigenschaften, die Studierende von einer Tutorin oder einem Tutor erwarten

dürfen. Nur allzu leicht werden Übungen zu Co-Vorlesungen, bei denen Übungsaufgaben von den Tutorinnen und Tutoren „vorgerechnet“ und von den Studierenden abgeschrieben werden. Es ist somit dringend notwendig, bei den Tutorinnen und Tutoren eine Änderung der Sichtweise auf die Ziele der fachlichen Qualifikation zu erreichen. Sie müssen insbesondere den allgemeinbildenden Charakter als einen wesentlichen Aspekt des Unterrichtsfachs Mathematik erkennen. Deswegen werden während des Zertifikatsstudiums neben der fachlichen Qualifikation die drei Bereiche *sprachliche Qualifikation, heuristische Techniken und didaktische, methodische und mediale Qualifikation* fokussiert. Diese Bereiche zielen auf die zentralen Kompetenzbereiche des Mathematikunterrichts „mathematisch argumentieren, kommunizieren sowie Probleme mathematisch lösen und kreativ handeln“ ab (KMK 2003; KMK 2004, GDM & DMV 2003).

Aktuell gliedert sich die Veranstaltung *Mathematik und Bildung (MuB)* in die Themenfelder Ziele der Fachausbildung & Kompetenzen, Argumentieren & Beweisen, Sprache, Heuristik, Präsentieren, Korrigieren, Medien (u. a. Gestaltungskriterien, Produktion, Bearbeitung und Bereitstellung von Videos, Lernplattform Stud.IP & Onlinelernumgebungen, LaTeX, Dynamische Geometriesysteme), Methoden, Rolle & Aufgaben, Feedback und Klassenführung. In der Regel wird in die jeweiligen Inhalte im Seminar *MuB* durch kurze Inputs des oder der Dozierenden eingeführt und diese an Beispielen für die Studierenden in kognitiv aktivierenden Lernumgebungen erlebbar. Beispielsweise wird die Kraft der heuristischen Technik des Analogisierens erfahrbar, indem die Studierenden den Beweis der Irrationalität von $\sqrt{2}$ zunächst angeleitet auf die Quadratwurzeln anderer natürlicher Zahlen und schließlich selbstständig auf $\sqrt[3]{5}$ bzw. allgemein auf $\sqrt[n]{n}$ und zuletzt z.B. auf $\log_3 5$ übertragen. Dabei werden die Studierenden gezielt für das Berücksichtigen von Ausnahmen und die Bedeutung sprachlicher Formulierungen auf den Analogisierungsprozess sensibilisiert. Etwa macht es mathematisch keinen Unterschied, zu sagen „a ist gerade“



oder „a lässt bei Division durch 2 den Rest 0“. Für die Übertragung des Beweises von $\sqrt{2}$ auf $\sqrt{3}$ ist die zweite Formulierung hingegen deutlich zielführender.

Im *Praktikum als Hilfstutor* realisieren die Zertifikatsstudierenden gemeinsam mit einer die Hauptverantwortung tragenden erfahrenen Tutorin oder einem Tutor die Organisation, Planung und Durchführung einer Übung. Die Zertifikatsstudierenden übernehmen in Absprache mit der jeweiligen Tutorin oder dem jeweiligen Tutor die Verantwortung für die Planung und Durchführung der Arbeitsphase zu mindestens einer Übungsaufgabe pro Woche. Außerdem beinhaltet der Baustein kollegiale Beratungsgespräche und eine videogestützte Supervision.

Die Tutorinnen und Tutoren werden parallel zu den Übungen wöchentlich im *Tutorensseminar* durch einen Dozierenden des Fachs fachlich, didaktisch und methodisch begleitet. Das Seminar umfasst die Elemente: fachliche Kurzvorträge, Vorstellung von Korrekturen, an Lösungsstrategien orientierte Besprechungen der Übungsaufgaben, Zielsetzungen, methodische und didaktische Umsetzungen von Praxisphasen, Vorstellung und Besprechung von Lösungsvideos sowie Reflexionsgespräche.

Im *Praktikum als Tutor* betreuen die Studierenden im zweiten Zertifikatssemester eigenverantwortlich eine Übung und werden parallel dabei wieder im *Tutorensseminar* durch eine oder einen der Lehrenden im Fach begleitet.

Im Rahmen der stetigen Weiterentwicklung der Tutorqualifikation stehen Überlegungen im Raum das zweite Zertifikatssemester umzugestalten. So könnte das *Tutorensseminar* und das *Praktikum als Tutor* durch ein Blockseminar *Mathematik und Medien* und durch 3 *Medienproduktionen* ersetzt werden. Dadurch könnte langfristig die Weiterentwicklung der Onlinelernumgebung durch die Bereitstellung und Überarbeitung von darin enthaltenen Videos besser in das Zertifikat integriert werden.

FLIPPED-ÜBUNGS-AUFGABEN UND ONLINE-LERNUMGEBUNG

Ein zentrales Element der Digitalisierungsbemühungen sind *Flipped-Übungsaufgaben*, durch die Erläuterungen von Aufgabenlösungen aus den Tutorien in Lösungsvideos ausgelagert werden. Dabei wird in den Videos neben prozessbezogenen Erklärungen von unterschiedlichen Lösungsweisen und Ansätzen besonders auf heuristische und sprachliche Aspekte Wert gelegt. Auf den Übungsblättern sind die Aufgaben markiert, zu denen Videos in der Lernumgebung angeboten werden. In den Übungen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer begleitet von Tutorinnen und Tutoren aktiv und kooperativ an Variationen der Aufgabenstellung und übertragen analog zum Video die Beweisidee und heuristische Strategien. Die Videos schaffen den Raum, um in den Übungen aktiv und prozessorientiert zu arbeiten, während die eigentliche Erläuterung der Aufgabe in den Hintergrund tritt.

Die Videos werden in einer *Onlinelernumgebung* auf der Lernplattform Stud.IP angeboten. Dort werden zusätzlich

zu den Aufgabenvideos auch alle anderen Materialien und Informationen wie z.B. Basisübungsblätter (ein niederschwelliges Übungsangebot, um die fachlichen Voraussetzungen für die eigentlichen, kompetenzorientierten Übungsblätter sicherzustellen), Literatur, Übungsblätter, Skript und allgemeine und organisatorische Informationen zum Studium und Lernen gebündelt bereitgestellt. Außerdem wird die Lernumgebung derzeit durch Vorlesungsvideos der Dozierenden erweitert. So soll langfristig auch in der Präsenz- bzw. Onlinevorlesung mehr kompetenzorientiertes Arbeiten ermöglicht werden.



„Ich empfinde die Arbeit als Tutorin als sehr gewinnbringend. Durch meine Arbeit konnte ich Erfahrungen sammeln und Kompetenzen entwickeln, die im

Hinblick auf die spätere Tätigkeit im Lehrerberuf hilfreich sind. Im Rahmen der Tutorqualifikation habe ich als Hilfstutorin die Chance erhalten von den Erfahrungen der bereits ausgebildeten Tutoren und Tutorinnen zu profitieren. Durch die Tutorenarbeit vertieft man die Vorlesungsinhalte und lernt, sie auf einer anderen Ebene zu betrachten, was nicht zuletzt durch die Tutorqualifikation unterstützt wird.“

SABINE BRITNER
TUTORIN IM FACH MATHEMATIK

EVALUATION

Die bisherige Evaluation des Projekts zeigt deutlich, wie groß die Bedeutung des Übungsbetriebs aus Sicht der Studierenden der ersten Fachsemester an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist. Aus einer Befragung der Zertifikatsstudierenden kann abgeleitet werden, dass eine rein fachliche Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren für eine kompetenzorientierte Gestaltung der Übungen unverzichtbar ist. Diese umfassende Qualifikation der Tutorinnen und Tutoren erfordert eine Vielzahl von Maßnahmen, die die Tutorinnen und Tutoren nicht nur methodisch und didaktisch auf ihre Aufgabe vorbereitet, sondern auch eine entsprechende Änderung in ihren Beliefs bewirkt. Das Zertifikat „Lehr-Lernmethoden im Fach Mathematik“ erweist sich dabei als geeignet, diese Qualifizierung sicherzustellen. Die Tutorinnen und Tutoren werden von den Studierenden als kompetent und fachlich sicher wahrgenommen, was den Erfolg der Qualifikation auf fachlicher Ebene unterstreicht. Angeleitet durch die Tutorinnen und Tutoren konnten die Studierenden in den Übungen intensive eigene Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen machen, die zu einer Änderung ihrer Beliefs in Bezug auf die Mathematik führen. Besonders bemerkenswert ist, dass diese Anpassung

auch ihre Beliefs in Bezug auf die durch den Mathematikunterricht angestrebten Kompetenzen modifiziert hat. Die Änderung der Beliefs der Studierenden betrifft besonders ihre Sensibilisierung für sprachliche Kompetenzen und heuristische Techniken. In beiden Bereichen nehmen die Studierenden durch die Übungen auch eine deutliche Verbesserung ihrer eigenen Kompetenzen war. ■



BENEDIKT MATTES entwickelt und betreut als Akademischer Mitarbeiter am Institut für Mathematik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe die Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren.



LUKAS BRAND leitet an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe Tutorien zu Mathematikvorlesungen. Er entwickelt und evaluiert als studentische Hilfskraft am Institut für Mathematik die Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Mathematik.



PROF. DR. MUTFRIED HARTMANN ist Professor für Mathematik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er lehrt und forscht dort insbesondere in den Bereichen der fachlichen Bildung von Lehramtsstudierenden, des Einsatzes digitaler Werkzeuge für den Mathematikunterricht sowie der Analyse von Lösungsprozessen bei Fermi-Fragen.

Er lehrt und forscht dort insbesondere in den Bereichen der fachlichen Bildung von Lehramtsstudierenden, des Einsatzes digitaler Werkzeuge für den Mathematikunterricht sowie der Analyse von Lösungsprozessen bei Fermi-Fragen.



LITERATUR

BLUM, WERNER (2010). Einführung. In: Blum, Werner, Drücke-Noe, Christina, Hartung, Ralph & Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 14-32.

DE WILJES, JAN-HENDRIK, HAMANN, TANJA & SCHMIDT-THIEME, BARBARA (2016). Die Hildesheimer Mathe-Hütte – Ein Angebot zur Einführung in mathematisches Arbeiten im ersten Studienjahr. In: Hoppenbrock, Axel, Biehler, Rolf, Hochmuth, Reinhard u.a. (Hrsg.): Lehren und Lernen von Mathematik in der Studieneingangsphase. Herausforderungen und Lösungsansätze. Wiesbaden: Springer Spektrum, S. 101-113.

GDM & DMV (2003). Stellungnahme zu den Bildungsstandards der KMK für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss. Download unter https://update.madipedia.dzlm.de/images/a/a3/2003_01.pdf (Stand 05.11.2020).

KMK (2003). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Download unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf (Stand 05.11.2020).

KMK (2004). Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Download unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf (Stand 05.11.2020).

MICROPROJEKT

Der Lernort „Sprachwerkstatt Französisch“

Céline Bichon und Prof. Dr. Gérald Schlemminger mit Eloïse Clerc
Fach Französisch, Wintersemester 2017/18

Die Sprachwerkstatt richtet sich an Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs bis zwölf Jahren, die einmal in der Woche an dieser Werkstatt teilnehmen. Es handelt sich um eine außerschulische Aktivität, bei der Eltern in der Region Baden ihre Kinder anmelden können, um dieses zusätzliche Sprachangebot in Anspruch zu nehmen. Zur Sprachwerkstatt kommen regelmäßig 12-15 Kinder. Das Sprachniveau der Kinder reicht von Bei-Null-Anfangenden bis zu bilingual erzogenen Kindern. Die Studierenden führen die Sprachwerkstatt unter Anleitung zweier Lehrender durch. Diese Sprachwerkstatt wurde in der Anlaufphase als Microprojekt unterstützt.

Die Sprachwerkstatt hat folgende didaktische und pädagogische Ziele:

- sich die französische Sprache und Kultur über kreatives, künstlerisches und forschendes Lernen aneignen,
- die kognitiven und emotionalen Faktoren des Spracherwerbs aktiv in den Lernprozess einbeziehen,
- den unterschiedlichen Sprachbegabungen und -niveaus auf der methodischen Ebene über Binnendifferenzierung, Mnemotechniken und spiralförmiges Lernen Rechnung tragen,
- die unterschiedlichen Sprachbegabungen und -niveaus auf der pädagogischen Ebene durch kooperatives Lernen, aktive Methoden und Ansätze aus der Reformpädagogik zusammenführen.

Für den Erwerb von Französisch verwenden wir den vom Fach entwickelten Ansatz VPS (*visualisation picturo-graphique lexico-syntaxique simultanée*), der auf einer simultanen bild-graphischen Visualisierung und auf einem Satzbaummodell basiert. Für den Erwerb von Wissen über die Welt folgen wir dem Prinzip der Sprachimmersion, in der fachliche Inhalte in der Zielsprache über handlungsorientierte Experimente vermittelt werden.

Ein dreistündiger Atelier-Nachmittag:

| | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Ankommen | Übergang zum Lernort Sprachwerkstatt mit Spielen, Malen, Tischfußball... |
| 2. Nachmittagskreis | Die Kinder finden sich in die Gruppe ein. |
| 3. Werkstatt-Rat/ Briefaustausch | Hier werden Regeln des Zusammenlebens besprochen und festgelegt, die Aufgaben verteilt, Konflikte besprochen, die Briefe der Korrespondenzklasse aus Frankreich gelesen und beantwortet. |
| 4. Spracharbeit | nach dem VPS-Ansatz |
| 5. Spielpause | Entspannungsphase, kleiner Imbiss |
| 6. Entspannungsübung | Vorbereitung auf die nächste Lernphase |
| 7. Entdeckendes Lernen | Praktische Experimente zum Wasserverbrauch, Basteln, Kuchen backen... |
| 8. Feedback | Die Kinder drücken aus, was sie erlebt haben, machen Verbesserungsvorschläge. |

In der sprachlich strukturierten, angeleiteten Lernphase findet mit dem VPS-Ansatz einerseits eine Differenzierung nach verschiedenen Leistungspotenzialen statt, was eine lernengerechte Begabungsförderung ermöglicht. Andererseits laufen natürliche Interaktionen in den ritualisierten Momenten wie dem *Quoi de neuf?*, *Vie de classe*, *Critiques et félicitations*, *Propositions* ab.

Die Sprachwerkstatt ermöglicht es den Studierenden, zusätzlich zu den Schulpraktika praktische Lehrerfahrung mit neuen methodischen Ansätzen zu sammeln und darüber mit den Anleitenden gemeinsam zu reflektieren. Die Sprachwerkstatt findet derzeit Online auf der Plattform BBB statt.



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. 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 spätabends 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 Tutorien- 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 Kleinstprojekt 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 L² 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 L² 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 Lehrerguppen. 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.



Dennis Schäffer und Bettina Eller-Studzinsky

GASTBEITRAG AUS DEM QUALITÄTSPAKT LEHRE

Innovationen in die Fläche tragen: Praxis OWL

ABSTRACT

Der Gastbeitrag zeigt, wie die Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe das Förderziel des Qualitätspakts Lehre umgesetzt hat. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie didaktische Innovationen in die Fläche von drei Hochschulstandorten getragen und für unterschiedliche Fachkulturen adaptiert werden konnten. Das Anliegen, Beispiele guter Lehre zu bündeln und für die Hochschule sichtbar und verfügbar zu machen, manifestiert sich auch in einer eigenen Publikationsreihe TeachingXchange, die sich hochschulübergreifend zu einer Plattform für den bildungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt hat.

This paper shows how another university, the Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe with its campuses located in three different cities, managed to reach the goals of the "Qualitätspakt Lehre". A particular focus is placed on the question of how innovations were disseminated and adapted for different faculties. The desire to pool examples of good teaching and make them visible and available to the university finally led to a publication series called TeachingXchange, which itself has developed into a platform for educational science discourse.

Im Jahr 2011 startete das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (*Qualitätspakt Lehre / QPL*). Dafür sollten über die Laufzeit Maßnahmen und Programme entwickelt, praktisch erprobt und für einen Transfer nutzbar gemacht werden. Ein besonderes Maß an Aufmerksamkeit bekamen dabei die sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik), bei denen sich die größten Herausforderungen mit Blick auf die Abbruchquoten ergaben.

An der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe (TH OWL) wird damit derzeit das QPL-Projekt *Praxisorientiertes und innovatives Studieren an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Praxis OWL, 2012-2021)* gefördert. An ihren drei Standorten Lemgo, Detmold und Höxter bietet die TH OWL

insgesamt ca. 60 Studiengänge im Bachelor- und Masterbereich an.

Jeder Standort hat dabei sein Profil mit besonderer Ausprägung im Studienangebot und in der individuellen Fachkultur, was auch im Projekt die Umsetzung von Maßnahmen und Angeboten beeinflusst.

Am „Innovation Campus“ Lemgo finden sich in sechs Fachbereichen die klassischen Ingenieurdisziplinen. Detmold beherbergt als „Kreativ Campus“ zwei Fachbereiche des Bauwesens und zukünftig auch den der Medienproduktion. Der „Sustainable Campus“ Höxter bildet den Hochschulstandort, an dem umweltbezogene Aspekte in zwei Fachbereichen die zentrale Rolle spielen.

Die übergreifenden Projektziele der ersten Förderphase zur Verringerung der Abbruchquoten, der Verbesserung der Betreuungssituation und der Steigerung der Qualität der Lehre wurden in beiden Förderphasen durch drei Teilprojekte verfolgt:

- *Lernwegbegleitung* (Förderung von Studierfähigkeit, Studienerfolg und Persönlichkeitsentwicklung): Lernunterstützung erfolgt auf Augenhöhe durch die Einrichtung von modulgebundenen und freien Lerngruppenangeboten, die durch Studierende aus höheren Semestern begleitet werden. Die Lernscouts/Tutorinnen und Tutoren werden für ihre Tätigkeit in mehreren Schulungen oder einem Zertifikatskurs qualifiziert und in ihrer Tätigkeit durch die Projekt-Mitarbeitenden beratend begleitet und unterstützt.
- *Berufsorientierung* (verbesserte Berufsfähigkeit durch Förderung von Schlüsselqualifikationen): Berufsorientierte Projektwochen, die idealerweise interdisziplinär aufgesetzt sind, sowie sog. virtuelle Unternehmen in mehreren Fachbereichen bieten den Studierenden frühzeitig Gelegenheit, sich mit Praxisproblemen und komplexen Fragestellungen ihrer zukünftigen Berufsfelder intensiv auseinanderzusetzen. Bei Konzeption, Organisation und Durchführung können die Fachbereiche auf die Unterstützung von Projektmitarbeitenden zurückgreifen.

- **Hochschuldidaktische Begleitung und Entwicklung** (Vermittlung und Verankerung methodischer und didaktischer Kompetenzen): Zur Weiterentwicklung der Lehrqualität setzt die Hochschule im Projekt auf die individuelle und bedarfsorientierte Begleitung und Unterstützung der Lehrenden, also der Professorinnen und Professoren sowie der in der Lehre tätigen Mitarbeitenden.

INNOVATIONEN IN DIE FLÄCHE TRAGEN

Aus dieser breiten Aufstellung des Projekts und den Besonderheiten der Fachkulturen innerhalb der Hochschule ergab sich schon früh im Projekt die Herausforderung, neben der pädagogisch-didaktischen Konzeption der Maßnahmen eine Strategie zu entwickeln, wie diese Maßnahmen und Angebote eine möglichst große Akzeptanz und Verbreitung in den einzelnen Bereichen der Hochschule erreichen können.

Dabei hilft das *Modell der Diffusion von Innovationen* von Rogers (2003), um die Herausforderungen und die im Projekt gefundenen Lösungen einzuordnen. Dieses Modell findet heute häufig Anwendung im Bereich des Marketings und der Gründerszene, ist aber mit seinem Hintergrund der Diffusionsforschung als Teilgebiet der Soziologie auch für den Bildungs- und Projektbereich anzuwenden.

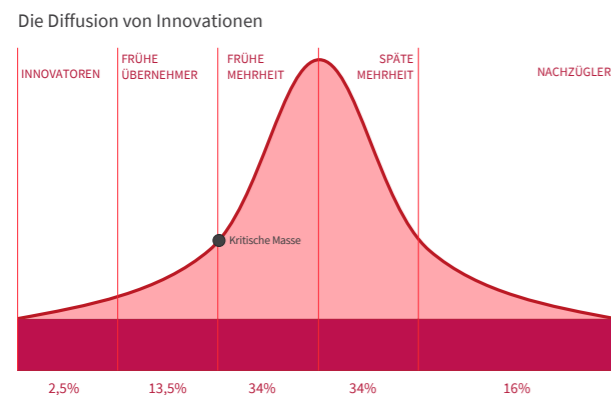


Abb. 1: eigene Darstellung, nach Rogers (2003)

Das Modell identifiziert fünf unterschiedliche Kategorien von Nutzenden und ihrer prozentualen Verteilung. Diese Gruppen werden nach den jeweiligen Eigenschaften in Bezug auf die Übernahme von Innovationen beschrieben (Rogers 2003, S. 282–299):

- **Innovatoren (IN) 2,5%** sind offen für Neues, experimentieren gern und gehen Risiken ein. Sie nutzen gern Alpha- oder Betaversionen eines Produktes, um Verbesserungen einzubringen und das Produkt bereits vor der Einführung zu testen. Ihre Risikobereitschaft erlaubt es ihnen, Innovationen zu übernehmen, die letztlich scheitern können.
- **Frühe Übernehmer (FÜ) 13,5%** vermeiden das Risiko etwas mehr als die Innovatoren und übernehmen Angebote, sobald sie verfügbar sind.

Es handelt sich vielfach um Meinungsführer, die aktiv auf der Suche nach neuen Angeboten sind. Sie sind bei Adaptionentscheidungen diskreter als Innovatoren, versuchen aber durch kluge Entscheidungen eine zentrale Kommunikationsposition im Themenfeld zu erhalten.

- **Frühe Mehrheit (FM) 34%** übernimmt Angebote, wenn sie bereits eine Weile eingeführt sind und die Vorteile und der Nutzen des Angebotes offensichtlich erwiesen sind. Sie ist dabei selten Meinungsführer in einem System.
- **Späte Mehrheit (SM) 34%** vermeidet Risiken und steht Innovation mit einem hohen Grad an Skepsis gegenüber. Sie übernimmt Neuheiten häufig erst, nachdem sie nicht nur etabliert sind, sondern diese über Anreize und zusätzliche Vorteile verbreitet werden.
- **Nachzügler (NZ) 16%** sind die letzten, die eine Neuerung übernehmen und tun dies erst, wenn es sich nicht mehr vermeiden lässt. Diese Personen tendieren typischerweise dazu, sich auf Traditionen zu konzentrieren.

Es ist davon auszugehen, dass sich auch im Kollegium einer Bildungseinrichtung diese unterschiedlichen Gruppen wiederfinden lassen. Darüber konnte beim Konzept der Verbreitung von Innovationen eine kritische Masse identifiziert werden, die es zu überwinden gilt, um Neuerungen erfolgreich und nachhaltig einzuführen (vgl. Moore 2014). Diese kritische Masse liegt an der Grenze der *Frühen Übernehmer (FÜ)* zur *Frühen Mehrheit (FM)*. An dieser Grenze, die Moore auch *chasm* oder Graben nennt, verändert sich das Nutzerverhalten und deren Erwartungen. Kann man bei den Innovatoren (IN) und den FÜ noch mit einer hohen Risikobereitschaft sowie einer Toleranz für Fehlversuche und daraus entstehenden Entwicklungen rechnen, möchte die *Frühe Mehrheit (FM)* bereits erprobte Konzepte, einen klar definierten Nutzen und eine Unterstützung bei der Implementierung neuer Konzepte und Angebote.

Die Überwindung dieses Punktes ist besonders für Projekte und Innovationsvorhaben an Hochschulen eine besondere Herausforderung, da diese oftmals definitionsgemäß innovative Angebote, Maßnahmen und Konzepte entwickeln, welche aber gleichzeitig von möglichst allen Akteuren übernommen werden sollen. Die Gewinnung der IN und FÜ in der Zielgruppe (zusammen 16%) kann in vielen Fällen mit überschaubarem Aufwand erreicht werden. Diese Gruppe bildet für Projekte eine stabile Basis für eine Zusammenarbeit.

Um die kritische Masse und Personen aus der Gruppe der *Frühen Mehrheit (FM)* zu erreichen, fokussierten sich die Teilprojekte besonders auf die Bedürfnisse und Anforderungen dieser Gruppe. Wie die nachfolgenden Beispiele zeigen werden, spielen sowohl die individuelle Betreuung und somit ein geringes Risiko für ein Scheitern bei der Einführung als auch die Förderung der Kommunikation über gelungene Maßnahmen eine entscheidende Rolle. Dabei war eine Erkenntnis, dass oftmals die *Leuchttürme* und öffentlichkeitswirksamen Best-Practice-Beispiele aus der Gruppe der IN und FÜ nicht als Referenzen für die Akteure

Einflussvariablen auf die Adaptionrate von Innovationen

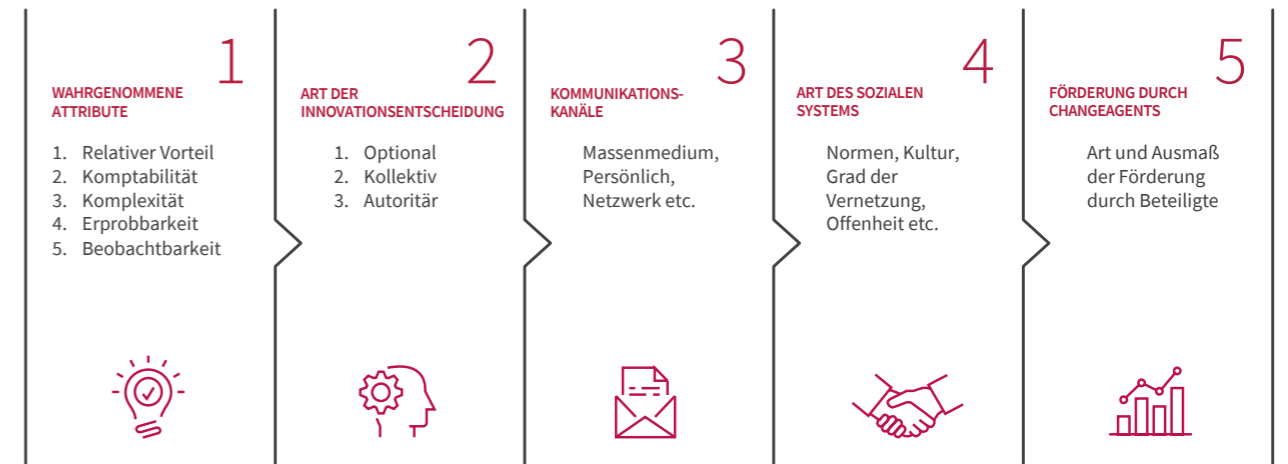


Abb. 2: Einflussvariablen, eigene Darstellung, nach Rogers (2003)

der FM gelten konnten, sondern teilweise sogar abschreckend wirkten. Vielmehr wurden hier Referenzen aus der eigenen Gruppe gesucht und erwartet, dass diese im Sinne eines *Proof of Concept* als Indikator für eine erfolgreiche Adaption gelten konnten.

KURZE LAUFZEITEN UND LANGSAME SYSTEME

Über die Kategorisierung von Akteuren hinaus hat Rogers ebenfalls Variablen identifiziert, die rückblickend einen Großteil (bis zu 84%) (Rogers 2003, S. 221) der Adaptiongeschwindigkeit bei der Übernahme von Innovationen erklären. Diese Variablen haben für Projekte mit einer begrenzten Laufzeit eine hohe Bedeutung, da nur mit einer passenden Adaptiongeschwindigkeit die Ziele der möglichst flächendeckenden Implementierung von Angeboten erreicht werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Variablen gut im Bildungssystem wiederfinden lassen und sich mit typischen Fragen und Entscheidungen im Projektgeschäft decken. Zum einen stellen sich die wichtigsten Fragen nach den Variablen aus dem Feld 1 und 5 häufig bei der Angebotsplanung: Welchen Mehrwert haben die Nutzenden einer Maßnahme? Wie gut ist sie mit den existierenden Gewohnheiten und Abläufen vereinbar? Wie können wir komplexe Angebote verständlich, umsetzbar und mit beobachtbarem Erfolg darstellen? Wer kann uns dabei helfen?

Zum anderen finden die Variablen aus den Feldern 2 und 4 oftmals Eingang in die organisationalen Überlegungen: Welche Normen, Werte und kulturellen Vorstellungen herrschen in meiner Zielgruppe? Welche Rahmenbedingungen herrschen in der Organisation? Ist das Interesse an den Angeboten auf einen individuellen Bedarf zurückzuführen oder handelt es sich um eine angeordnete Veränderung?

Und nicht zuletzt die Frage aus dem Variablenbündel 3: Wie kommuniziere ich die Angebote und Mehrwerte am besten?

Da sich die Zielgruppen je nach Vorhaben unterscheiden, ist eine Kenntnis der Zielgruppen von hoher Wichtigkeit. Nur dann können die Fragen erfolgreich beantwortet werden, zudem wird eine schnelle Adaption von Maßnahmen und Projekten begünstigt. Dabei muss man sich aber auch bewusst machen, dass im Hochschulbereich die institutionelle Kultur mit ihren oftmals tradierten Werten (Variable 4) eher zu langsamen, schrittweisen Veränderungen tendiert und dass im Rahmen von Fachkulturen und Hochschulstrukturen die Vernetzung und Interdisziplinarität auch heute noch häufig Entwicklungsfelder sind. Je nach Strategie setzen viele Hochschulen auf die optionale Implementierung von Lehrinnovationen und greifen nur selten auf autoritäre Vorgehensweisen (Variable 2) zurück. Die Diffusion von Maßnahmen aus Projekten ist damit vorrangig auf die Beeinflussung der verbleibenden Variablen angewiesen und wird in der Innovationsgeschwindigkeit dadurch oftmals gehemmt. Externe Ereignisse wie die Corona-Pandemie führen als äußere Faktoren ebenfalls zu massiven Veränderungen in der Adaptiongeschwindigkeit. Insgesamt scheint aus den Erfahrungen des Projektes PraxiS OWL die Passung zwischen Innovationsgeschwindigkeit, Projektlaufzeit und der flächendeckenden Implementierung von Veränderungen im Hochschulsystem eine besondere Herausforderung darzustellen. Besonders bei umfangreichen und komplexen Maßnahmen ist es zwar sehr wohl möglich die kritische Masse (16%) bei der Implementierung zu überschreiten und somit einen guten Prädiktor für eine erfolgreiche und langfristige Umsetzung zu erreichen. Doch oftmals erreichen die Akzeptanz und Adaption innerhalb von kurzen Projektlaufzeiten nicht das Maß, welches für ein demokratisches und weitgehend mehrheitsbasierendes System nötig wäre (50%+), um hochschulpolitische Mehrheiten und Entscheidungen für eine langfristige Fortführung zu gewährleisten.

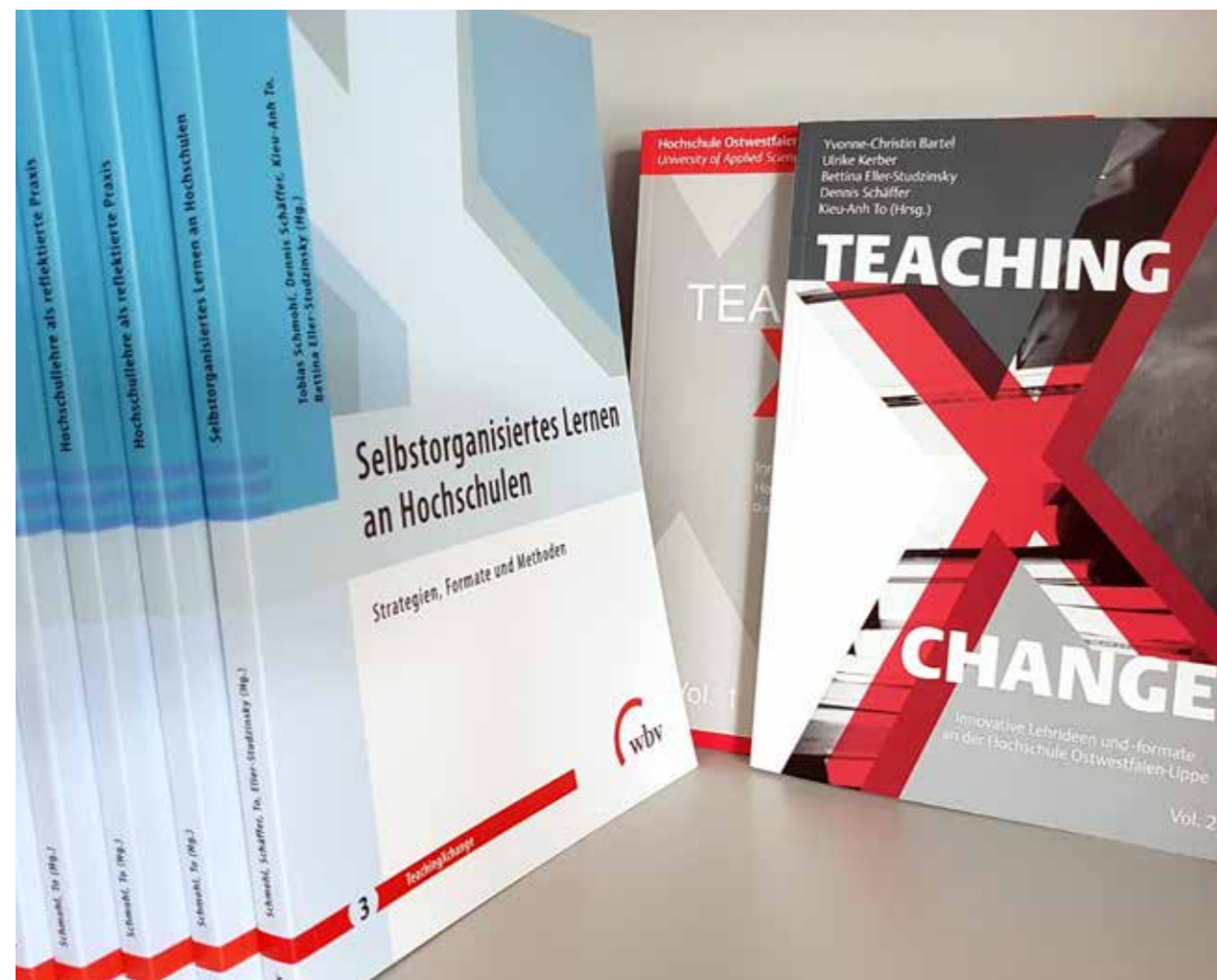
GOOD PRACTICE OWL

Das Teilprojekt *Hochschuldidaktische Begleitung und Entwicklung* zielte auf die Weiterentwicklung der Lehre auf Basis von individueller, bedarfsorientierter Begleitung und Unterstützung Lehrender. Der Konzeption lag die Idee zugrunde, bereits praktizierte Lehrinnovationen an der Hochschule zu ermitteln – also nach dem Diffusionsmodell die Innovatoren und frühe Nutzende ausfindig zu machen –, zu dokumentieren und für breite Teile des Lehrkörpers nachvollziehbar und zugänglich zu machen

Neben hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten, die von allen Lehrenden bei Bedarf und terminlicher Passung angenommen werden konnten, war von vornherein eine individuelle Betreuung geplant. So konnten Lehrformate wie Inverted Classroom, Forschendes Lernen, Problembasiertes Lernen, Service Learning, Micro Learning, Simulationen, virtuelle Labore und weitere Formate – an der TH OWL eingeführt und ausgebaut werden. Insbesondere die Schaffung einer lernförderlichen Umgebung und Atmosphäre in der Lehre, die Stärkung von Austausch und Reflexion der Lehrpraxis sowie der Transfer durch Einbezug von Praxis und gesellschaftlichen Herausforderungen war hierbei richtungsweisend. Damit kann den Herausforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen im Hochschulalltag (Digitalisierung, Generation Z,

Third Mission, Gesellschaftsengagement, Globalisierung vs. Regionalisierung etc.) begegnet werden. Die stärker studierendenorientierte Lehre verändert die Rolle der Vermittlung hin zur Begleitung von aktiven selbstverantwortlichen Lernprozessen der Studierenden.

Die größten Hemmnisse für Lehrende, sich aktiv und eigenständig in neue Formate einzuarbeiten, liegen laut Aussagen der befragten Adressatinnen und Adressaten in der zeitlichen Beanspruchung, in personellen Engpässen und dem empfundenen Aufwand, den eine Neugestaltung mit sich bringt. In Bezug auf das Bündel 1 der Einflussvariablen fehlen oft auf den ersten Blick der relative Vorteil und die Kompatibilität. Abhilfe schafft das Projekt dabei mit Hilfe und unter Beachtung der beiden Faktoren Beobachtbarkeit und Erprobbarkeit. Die Didaktikprofessuren in den Fachbereichen stellen für die Ermittlung von Bedarfen und Bedürfnissen ein wichtiges Bindeglied dar. Neben der Beratung ist indes auch tatkräftiges Mitwirken hilfreich, nämlich die konkrete persönliche Begleitung bei der Erprobung und Einführung von innovativen Lehrformen und -formaten sowie persönliches Coaching, auch für Tools und Programme, sowie passgenaue Weiterbildungsangebote. Eine Projektstelle „Wissenschaftliche Mitarbeit“ war von Projektbeginn an für die Betreuung der Umsetzung zuständig und gewährleistete erfolgreich die persönliche Kooperation. Vom minimalen methodischen Tipp bis zur Umgestaltung des Lehrkonzepts, von



der Lernzielformulierung bis zur neuen, dem Format entsprechenden Prüfungsform und der Anpassung der Lehrveranstaltungsevaluation fungieren hier die Akteure der Hochschuldidaktik als *Change Agents*.

Zwölf innovative Lehrformate und 27 innovative Methoden wurden in neun Fachbereichen an allen drei Standorten Detmold, Lemgo und Höxter auf der Basis von mehr als 400 Beratungsgesprächen und 80 Hospitationen durchgeführt und implementiert. Daran beteiligten sich 24 Studiengänge mit 55 Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Lehrende, die neue Formate durchgeführt haben, können mit ihren Erfahrungen aus Gestaltung und Umsetzung als Multiplikatoren fungieren. Hier erwiesen sich kurze Austauschformate wie *Pickert, Prütt & Plausch*, ein moderierter kollegialer Austausch in der Mittagspause, als geeignet. Diese entstanden aus der Erfahrung, dass ein Tag der Lehre oder eine Didaktikwoche nicht den Bedarf an kompakter Information und individueller Betreuung deckt. Aktuell sind es Online-Seminare, die als bedarfsgerechte Kurzveranstaltungen auf großes und steigendes Interesse stoßen.

TEACHINGXCHANGE

Das Anliegen, Beispiele guter Lehre zu bündeln und für die gesamte Hochschule sichtbar und verfügbar zu machen, manifestiert sich aber auch in der Publikationsreihe *TeachingXchange* (Bartel et al. 2017; Schmohl et al. 2019; Schmohl & Schäffer 2019; Schmohl & To 2019; Ternes et al. 2016). Stand in den ersten Ausgaben noch die Vorstellung von Best-Practice-Beispielen und Erfahrungsberichten im Vordergrund, konnte sich die Reihe in den letzten Bänden zu einer Plattform für den bildungswissenschaftlichen Diskurs weiterentwickeln. Die Autorinnen und Autoren, zumeist Lehrende der TH OWL, ordnen ihre Lehrkonzepte in den hochschuldidaktischen Forschungsstand ein. Dieses Format fördert nicht nur die Sichtbarkeit der Initiativen für Lehrexzellenz, sondern auch die Wertschätzung des Engagements der Wissenschaftsdisziplinen für eine zeitgemäße und adressatengerechte Vermittlung.

Im Modell der Einflussvariablen ist dies somit ein wichtiger Kommunikationskanal (Variable 3), der in besonderem Maß in das soziale System (Variable 4) der Hochschule passt und weitere *Change Agents* (Variable 5) hervorbringt und vernetzt.

Wie in diesem Beispiel gezeigt, werden – bei optionaler Art der Innovationsentscheidung – derzeit 18 % der Lehrenden mit den Angeboten der innovativen Lehrformate erreicht. Damit liegt die Nutzung in der Kategorie der frühen Mehrheit und hat den Punkt der kritischen Masse und somit den Graben bereits überwunden. Aufgrund der zum Ende des Jahres 2020 befristeten Laufzeit des QPL und seiner Projekte ist die Zukunft der innovativen Lehrformate ungewiss. Die Prädiktoren weisen aber auf eine erfolgreiche und langfristige Umsetzung hin, die der Maßnahme und den Mitarbeitenden zu wünschen ist. ■



DENNIS SCHÄFFER leitet die Projektentwicklung der Stiftung Bildung & Handwerk. Bis Ende 2020 war er Projektleiter des Projekts „Praxis OWL“ am Institut für Wissenschaftsdialog der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf dem praxisorientierten und selbstgesteuerten Lernen vor dem Hintergrund der anstehenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Herausforderungen der Zukunft.



DR. BETTINA ELLER-STUDZINSKY ist seit 2009 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe tätig, seit 2012 im Projekt Praxis OWL im Lernzentrum für den Standort Höxter mit Aufgaben in der Koordination und Qualifizierung der Lernbegleitungen für die Studiengänge des Standortes.



LITERATUR

- BARTEL, YVONNE-CHRISTIN, KERBER, ULRIKE, ELLER-STUDZINSKY, BETTINA, SCHÄFFER, DENNIS & TO, KIEU-ANH (HRSG.). (2017).** TeachingXchange: Innovative Lehrideen und -formate an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe Vol. 2. Institut für Wissenschaftsdialog der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.
- MOORE, GEOFFREY A. (2014).** Crossing the chasm: Marketing and selling disruptive products to mainstream customers (3. ed.). New York: Harper Business.
- ROGERS, EVERETT M. (2003).** Diffusion of Innovations: (5th ed.). New York: Free Press.
- SCHMOHL, TOBIAS & SCHÄFFER, DENNIS (HRSG.) (2019).** TeachingXchange: Bd. 2. Lehrexperimente der Hochschulbildung: Didaktische Innovationen aus den Fachdisziplinen (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Media.
- SCHMOHL, TOBIAS, SCHÄFFER, DENNIS, TO, KIEU-ANH & ELLER-STUDZINSKY, BETTINA (HRSG.) (2019).** TeachingXchange: Bd. 3. Selbstorganisiertes Lernen an Hochschulen: Strategien, Formate und Methoden. Bielefeld: wbv Media.
- SCHMOHL, TOBIAS & TO, KIEU-ANH (HRSG.). (2019).** TeachingXchange: Bd. 1. Hochschullehre als reflektierte Praxis: Fachdidaktische Fallbeispiele mit Transferpotenzial (2. Aufl.). Bielefeld: wbv Media.
- TERNES, DORIS, TO, KIEU-ANH & ELLER-STUDZINSKY, BETTINA (HRSG.) (2016).** TeachingXchange: Innovative Lehrideen und -formate an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe. KOM Institut für Kompetenzentwicklung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe.



INFOKUS

Online-Lehre interaktiv gestalten

„Begabungen anerkennen und individuell fördern in heterogenen Lerngruppen der Grundschule“ – eine interaktive Online-Lehrveranstaltung mit Zukunftsperspektive im KinderCouncil

In ihrer zukünftigen Schul- und Unterrichtspraxis sind Lehramtsstudierende nicht ausschließlich Expertinnen bzw. Experten für das Lehren und Lernen. Sie üben auch einen Erziehungsauftrag aus, der mit Beurteilungs- und Beratungsaufgaben einhergeht. Zur Bewältigung dieser von der Kultusministerkonferenz definierten Aufgabe ist ein pädagogisches Fachwissen erforderlich. Dieses soll im bildungswissenschaftlichen Studium nicht normativ vermittelt, sondern in aktiven Auseinandersetzungen und Diskursen kritisch diskutiert und hinterfragt werden. Doch wie kann diese Art der Vermittlung und Hochschullehre in Zeiten von Covid 19 stattfinden? Eine Veranstaltung in Schulpädagogik überzeugte Studierende und Dozentin.

Im Sommersemester 2020 haben sich in einem Online-Seminar im Lehramtsstudiengang Grundschule ca. 35 Masterstudierende im Feld der Begabungstheorie, der Pädagogischen Diagnostik, der Begleitung und der Beratung mit unterschiedlichen theoretischen Modellen auseinandergesetzt und sich damit verbunden ein Fach- und Handlungswissen für die eigene Schulpraxis angeeignet. Das Seminar fand über die Onlineplattform Stud.IP in BigBlue-Button statt. Somit konnten den Studierenden bereits im Vorfeld ausgewählte Texte und Hinweise zu den Anforderungen zur Verfügung gestellt werden. Die Erarbeitung der Themen in den interaktiven Onlinesitzungen wurde durch bereitgestellte Handouts unterstützt.

Zu Beginn des Semesters haben sich die Studierenden zunächst mit eigenen „Vorstellungsbildern“ zur Thematik auseinandergesetzt. Es ging dabei darum, sich eigener impliziten Theorien bewusst zu werden, um diese im Laufe des Semesters im Abgleich mit wissenschaftlichem Theoriewissen zu hinterfragen, zu verwerfen oder weiterzuentwickeln.

Folgende Impulse haben die Studierenden schriftlich ausgearbeitet:

- Was bedeutet für Sie (aktuell) Begabung? Notieren Sie eine prägnante Definition in 1-2 Sätzen.
- Woran würden Sie erkennen, dass ein Kind *besonders* begabt ist?
- Inwiefern unterscheiden sich Ihrer Meinung nach die Begriffe Begabung und Hochbegabung?

Die Seminararchitektur war so angelegt, dass sich die Studierenden in Selbstlernphasen mit Hilfe von „Leitfragen“ zu wissenschaftlichen Texten theoretisches Grundlagenwissen innerhalb der Themengebiete aneigneten. Die Selbstlernaufträge, welche die Studierenden eigenverantwortlich und in ihrem individuellen Lerntempo bearbeitet haben, waren in das Onlinekonzept eingebunden. In den

synchronen Onlinesitzungen hat die Dozentin in jeweils kurzen Plenumsvorträgen themenbezogen aufgezeigt, inwiefern das jeweilige Theoriewissen die Grundlage für eine reflektierte und nicht zuletzt erfolgreiche pädagogische Unterrichtspraxis darstellt.

DIDAKTISCH-METHODISCHE HERAUSFORDERUNGEN: EIN EXPERIMENTIERFELD FÜR NEUES

Die besondere Herausforderung in diesem Onlineformat lag darin, die Studierenden sowohl in Plenumsphasen als auch in den Gruppendiskussionen zu ermutigen und zu aktiveren, eigene Redebeiträge beizusteuern. Eine nicht unerhebliche Rolle spielte der von der Dozentin mehrfach hergestellte Bezug zur aktuellen und zukünftigen schulischen Praxis in Zeiten von Covid 19 und den damit verbundenen, sich ändernden Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen gerade im Feld der Digitalisierung (Huber et al. 2020: 52f.).

Um die Aktivität der Studierenden zu unterstützen, erhielten sie vor den Onlinesitzungen eine Rundmail, in der die Dozentin Hinweise zu den Inhalten, dem dazu eingestellten Handout als auch zum Vorgehen gegeben hat. Damit verbunden wurden die Studierenden immer wieder gebeten, sich nach Möglichkeit mit Mikrofon in das Onlineseminar einzuwählen. Die erste Kontaktaufnahme nach der Begrüßung erfolgte regelmäßig über eine Einladung der Dozentin an die Studierenden, über ein „Statussymbol“ (unentschlossen, verwirrt, traurig glücklich, Daumen hoch, Daumen runter) anzugeben, wie es ihnen gerade geht. Die Statussymbole waren jeweils für alle Teilnehmenden sichtbar und wer wollte, konnte seines kurz kommentieren. Auch wenn die Teilnehmenden nicht mit Kamera im Meeting anwesend waren, konnte durch diese Methode dennoch eine erste virtuelle Beziehung innerhalb der Gruppe hergestellt werden. Diese ist zwar nicht vergleichbar mit der Beziehungsgestaltung in Präsenzveranstaltungen, jedoch zeigte sich im Laufe des Semesters, dass dies für die aktive Beteiligung förderlich war.

Weiterhin waren die Onlinesitzungen so gestaltet, dass es sowohl bei Plenumsvorträgen als auch in den Gruppendiskussionen nicht um das Abfragen von theoretischem Faktenwissen ging, sondern in einem erweiterten Sinn um eine Positionierung der Studierenden zu den jeweiligen Texten. Nachdem sich in den ersten Wochen nur sehr vereinzelt Studierende in Plenumsphasen zu Wort gemeldet haben, hat die Quantität der Redebeiträge im Verlauf des Semesters deutlich zugenommen. Dies lag nicht zuletzt daran, dass die Studierenden bei der Beurteilung des theoretischen Grundlagenwissens immer gebeten wurden, diese mit eigenen schulpraktischen Erfahrungen konkret abzugleichen.

Je nach Thema hatten die Studierenden mitunter auch die Gelegenheit, sich in virtuellen Gesprächsräumen („Breakout-Rooms“) in Kleingruppen auszutauschen: Hierzu erhielten Sie eine Lernprozessanleitung in Form inhaltlicher Impulse und methodischer Anleitungen.

Austausch in Gruppen in „Breakout-Räumen“

- Stellen Sie sich gegenseitig mit Namen vor.
- Eine Person ernennt sich freiwillig selbst zum Moderator/zur Moderatorin.

Der Moderator/Die Moderatorin strukturiert das Gespräch:

1. Nacheinander werden die Antworten zum Modell von „Renzulli“ vorgestellt und diskutiert. Es beteiligen sich möglichst alle am Gespräch.
2. Jeder berichtet über seine Erfahrungen beim Ausfüllen des Fragebogens zu den Stärken nach Howard Gardner („Fragebogen Selbsteinschätzung Gardner“).
3. Würden Sie den Fragebogen als Lehrer/in einsetzen? Wenn ja wozu und in welcher Situation?

Gesprächsdauer: 15 Minuten

ph karlsruhe

Abb. 1: Diskussionsanleitung zu expliziten Begabungstheorien für Diskussionen in virtuellen Gesprächsräumen.

Zum Austausch in Gruppen in Breakout-Räumen

Willkommen zurück im Meetingraum: Ihr Feedback

Wie ist die Gesprächsrunde verlaufen?

A Es hat funktioniert, ich habe als Moderator/in das Gespräch moderiert.

B Es hat funktioniert, ich habe als Teilnehmer/in eigene Redebeiträge beigesteuert.

C Es hat funktioniert, allerdings habe ich nur zugehört.

D Es hat bei mir nicht funktioniert.

Dr. Corinna Maulbetsch

ph karlsruhe

Abb. 2: Anleitung zum Feedback nach der Diskussion

In einem zum Seminar erstellten Lektüretagebuch kommentiert eine Studentin die methodische Vorgehensweise folgendermaßen:

„In den Diskussionen wurden ständig Parallelen zur Praxis gezogen, wodurch sich stets theoretisches Wissen mit den praktischen Erfahrungen verwebt hat. Dadurch hat das Seminar einen sehr hohen Bezug zur Praxis bekommen. Hervorragend war auch, dass Modelle nie normativ vorgestellt wurden, sondern stets eine Auswahl geboten wurde, nach der jede ihren eigenen Weg wählen konnte sowie die Vor- und Nachteile der Modelle ausdiskutiert werden konnte.“ (Studentin M.)

Durch die im Seminar didaktisch verankerte kontinuierliche digitale Lernprozessbegleitung ist es den Studierenden gut gelungen, sowohl selbstreflexive Kompetenzen als auch

erziehungswissenschaftliche Fachkompetenzen aufzubauen. Folgende Zitate von zwei Studentinnen zeigen dies eindrucksvoll auf:

„Das Seminar hat [...] bewirkt, dass ich meine impliziten Theorien zum Thema Begabung hinterfragt habe. Es war überraschend festzustellen, wie hilfreich die Theorie dafür war.“ (Studentin N.)

„Auch die Angst vor pädagogischer Diagnostik, Lernbegleitungsgesprächen und Beratungsgesprächen wurde mir durch die Texte und Modelle ein Stück weit genommen und haben mich auf diese Aufgaben vorbereitet. Für mein Referendariat und auch für mein späteres Berufsleben habe ich deswegen so viele hilfreiche Erkenntnisse und Erfahrungen sammeln können wie selten in einem Seminar.“ (Studentin O.)

Zur Seminararchitektur gehörte es schließlich auch, dass sich die Studierenden im Anschluss an die Gruppendiskussionen aktiv an abschließenden Plenumsphasen beteiligten. Dazu erhielten sie zur Aktivierung nach jeder Diskussionsrunde die Möglichkeit, über eine digitale Umfrage ein (anonymisiertes) Feedback abzugeben. Das Ergebnis wurde unverzüglich für alle visualisiert und besprochen:

Über das gesamte Online-Semester hinweg waren die Diskussionsgruppen annähernd gleich zusammengesetzt, so dass es trotz (oder gerade wegen) des digitalen Formats zu einer zunehmenden Vertrautheit innerhalb dieser Gruppen kam. Die kontinuierlichen Feedbacks brachten zu Tage, dass in den Kleingruppen mitunter sehr vielfältig diskutiert wurde.

Im Fazit ihres Lektüretagebuchs zum Online-seminar beschreiben zwei Studentinnen abschließend ihren Erkenntnisgewinn:

„Ich persönlich kann sagen, dass ich in diesem Seminar sehr viel gelernt habe und noch nie so schnell Theorie und Praxis in Verbindung gebracht habe wie hier.“ (Studentin M.)

„Ich halte fest, dass mir die theoretischen Grundlagen und Modelle vor allem hinsichtlich der Einschätzung meiner Schülerinnen und Schüler und hinsichtlich der Kommunikation darüber eine Hilfe sind. Ich kann beispielsweise die Kriterien von Zhang und Sternberg durchgehen und ein detailliertes, strukturierteres Bild über ein Kind bekommen. Ich kann auch – und dieses Modell wird mich aufgrund seines klaren Aufbaus, aber auch seiner inhaltlichen Offenheit im zukünftigen Lehrerinnen-Dasein begleiten – das Münchener Hochbegabungsmodell dafür verwenden und dies auch gut in Eltern- oder Kollegengesprächen verwenden. [...]“ (Studentin S.)



Auftakt im KinderCouncil online: Kinder sprechen mit Lehramtsstudierenden unter der Leitung von Frau Keller und Frau Dr. Maulbetsch über ihre Begabungen

FAZIT UND AUSBLICK

Für eine lernförderliche Hochschul-Lehr-Lern-Kultur der Digitalität lassen sich, wie der Beitrag aufzeigt, in Anlehnung an Schratz (2020) folgende Dimensionen benennen:

- Beziehungsgestaltung
- stabile und transparente Strukturen
- synchrone Lehre im virtuellen Raum
- virtuelle Teamarbeit

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus diesem Onlineformat wurde das Seminar ab dem Wintersemester 2020/21 konzeptionell erweitert und findet im Rahmen des Kooperationsprojekts "KinderCouncil" ebenfalls digital statt. In diesem neuen Format diskutieren die Studierenden unter Leitung von Claudia Keller und Dr. Corinna Maulbetsch zusammen mit Kindern auf Augenhöhe zu ausgewählten Themen. Unter Anleitung und in Begleitung wird den Lehramtsstudierenden ermöglicht, ihr professionelles Handlungswissen für ihre zukünftige Praxis weiter auszubauen. Weitere Informationen zum Kinder Council finden sich unter: <https://www.ph-karlsruhe.de/projekte/kindercouncil>.



LITERATUR

HUBER, STEPHAN GERHARD, GÜNTHER, PAULA SOPHIE, SCHNEIDER, NADINE, HELM, CHRISTOPH, SCHWANDER, MARIUS, SCHNEIDER, JULIA & PRUITT, JANE (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4216> (05.10.2020)

SCHRATZ, MICHAEL (2020): Verrückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Sondierungen zwischen Fernunterricht und Homeschooling. *Lehren und Lernen* 5, 34-38.



KONTAKT

DR. CORINNA MAULBETSCH ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe. corinna.maulbetsch@ph-karlsruhe.de



MICROPROJEKT

Karlsruhe postkolonial

Dr. Brigitte Übel mit Nora Häuser und Alexander Rakas
Fach Geschichte, Sommersemester 2019

Die Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit erhält auch in Deutschland zunehmend mehr Aufmerksamkeit. Während bei Metropolen wie Berlin, Hamburg oder Bremen die kolonialen Verflechtungen ohnehin naheliegen, aufgrund ihrer Bedeutung als Regierungssitz oder überseeischer Handelsplatz, schien eine solche Verflechtung zwischen einer Provinz wie Baden und dem deutschen Kolonialismus weit weniger offensichtlich. Doch hier zeigten Projekte wie zum Beispiel „freiburg-postkolonial.de“, dass Kolonialismus, verstanden als „kollektive mentale Struktur“, weder auf wenige Metropolen begrenzt werden kann, noch als Randphänomen anzusehen ist.

Auch in Karlsruhe gab es in den letzten Jahren Veranstaltungen, die zu einem Diskurs über die städtische koloniale Vergangenheit anregen sollten. Allerdings blieb es bei Einzelaktionen. Eine systematische Aufarbeitung und Darstellung gab es nicht. In ihrer Masterarbeit hat sich Nora Häuser das Ziel gesetzt, diese Aufarbeitung aufzunehmen. Archivmaterial, das zuvor im Rahmen verschiedener Projektseminare gesammelt worden war, hat sie aufbereitet und durch eigene Recherchen ergänzt. Im nächsten Schritt entwarf Frau Häuser eine Website „Karlsruhe postkolonial“, mit der die so gewonnenen Kenntnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen.

Bei der Umsetzung und technischen Unterstützung dieses Vorhabens durch Alexander Rakas konnte auf Mittel aus dem Microprojekt-Programm zurückgegriffen werden. Sie machen es heute möglich, dass die Website – als Teil eines aktiven Forschungsprozesses – auch weiterhin Ergebnisse aus Seminaren und Abschlussarbeiten öffentlich vorstellen kann. So analysierte zuletzt Alexandra Korb in ihrer Masterarbeit die Berichterstattung der Karlsruher Zeitung über den Maji-Maji-Krieg in Deutsch-Ostafrika (1905-1907), brachte ihre Befunde auf der Website ein und veröffentlicht ihre Ergebnisse in Kürze unter dem Titel „Waren wir denn keine Menschen?“. Nora Häuser hat inzwischen einen Stadtrundgang auf Basis der online zugänglichen Informationen entwickelt: „Was hat denn Karlsruhe mit dem Kolonialismus zu tun?!“ Ausführlicher: Welche Stadtpersönlichkeiten haben sich für die koloniale Sache eingesetzt? Welches sind Orte, an denen koloniales Wissen (re-)produziert wurde, beispielsweise Ausstellungen, Schauen, Museen? Wo findet man heute Orte der Erinnerung an Personen, die eine Rolle im (deutschen) Kolonialismus gespielt haben?

Die Seite bietet somit nicht nur allen Karlsruher Bürgerinnen und Bürgern eine Plattform, um sich über einen weniger bekannten Aspekt der Stadtgeschichte zu informieren, sondern auch einen Ort, an dem der Prozess mit der Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit in Karlsruhe weitergeführt und dokumentiert werden kann. Denn das Sichtbarmachen kolonialer Kontinuitäten und Verflechtungen ist die Voraussetzung, um eine Auseinandersetzung mit den Nachwirkungen des Kolonialismus anzuregen, zum Beispiel mit den noch immer wirksamen Denkmustern hinsichtlich anderer Kulturen.

Digitales Lehr-Lern-Labor – Wie Studierende für Schülerinnen und Schüler per Videokonferenz experimentieren und alle dabei lernen

Schülerlabore an Hochschulen sind außerschulische Lernorte von ganz besonderer Qualität. Wir berichteten über das Lehr-Lern-Labor *makeScience!* bereits in DIALOG 2019 „MINT in einer Kultur der Nachhaltigkeit“. Dass solche Schülerlabore auch digital funktionieren, stellt Sabrina Syskowski vom Institut für Chemie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe unter Beweis. Die Doktorandin hat ihr Angebot zusammen mit den Studierenden, die es durchführen, pandemietauglich gemacht. Und den Schülerinnen und Schülern gefällt es.

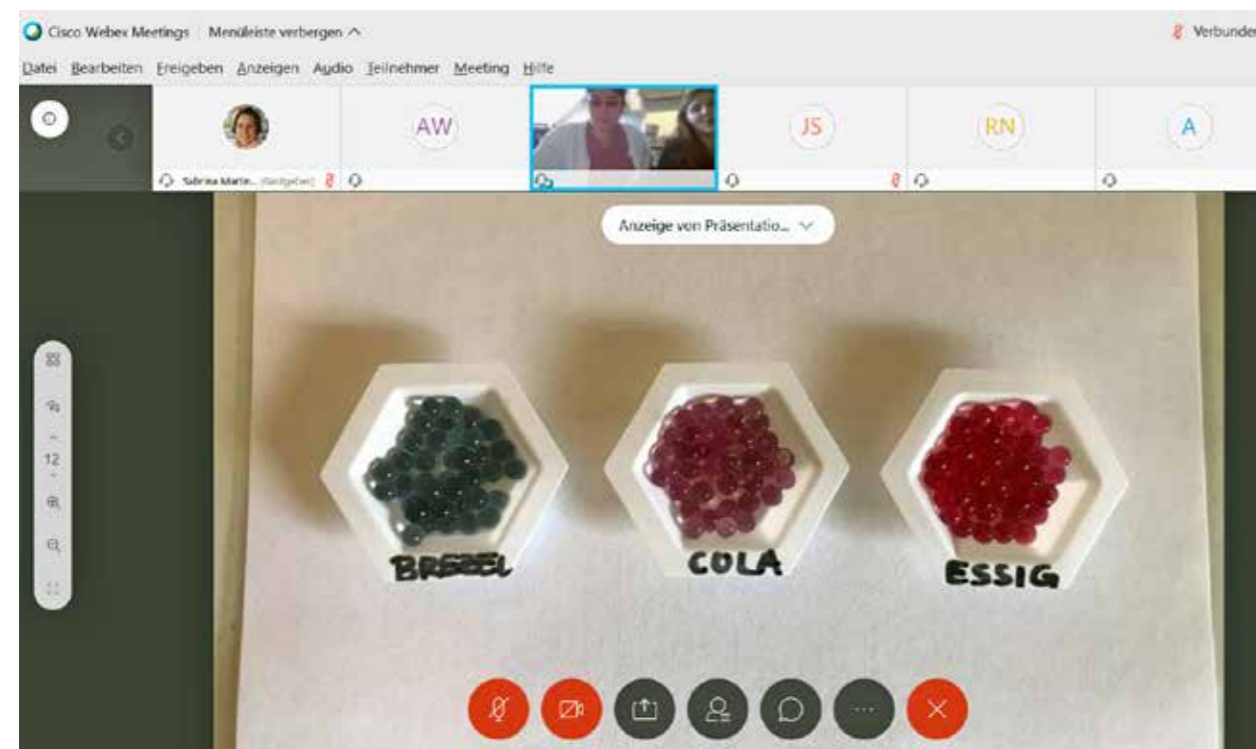
Gemüsesaft ist nicht nur gesund, er kann auch dazu dienen, chemische Zusammenhänge zu verdeutlichen. So lässt sich der unter anderem in Rotkohlsaft enthaltene Farbstoff Cyanidin dazu einsetzen, den pH-Wert von Flüssigkeiten zu bestimmen. Platziert man ihn in Bubble-Tea-Bällchen und bringt diese mit verschiedenen Flüssigkeiten in Verbindung, verfärben sich die Bällchen. Rot werden sie beispielsweise, wenn die Flüssigkeit stark sauer ist, gelb, wenn sie stark alkalisch ist. Genau dies macht sich Sabrina Syskowski, Doktorandin am Institut für Chemie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, in einem von ihr entwickelten Lehr-Lern-Konzept zunutze. Die Hochschule bietet es im Rahmen ihres Schülerlabors *makeScience!* an.

Doch in Zeiten von Covid 19 können Schülerinnen und Schüler nicht in den Laboren des Instituts für Chemie experimentieren. Also hat Sabrina Syskowski ihr Laborangebot „Chemische Reaktionen – platziert in Bubble-Tea-Bällchen“ im Sommersemester 2020 kurzerhand in ein digitales Format umgewandelt. Statt Schülerinnen und Schüler vor Ort beim Selbstexperimentieren anzuleiten, realisieren Studierende der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) die Lerneinheiten in gekürzter Version nun an zwei Terminen pro Woche per Videokonferenz. Da dieses Lehr-Lern-Konzept Teil des Gemeinschaftsprojekts *MINT²KA* der beiden Hochschulen ist, arbeiten Studierende hier hochschulübergreifend zusammen. Und auch an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, an der Sabrina Syskowski einen Lehrauftrag hat, kommt es zum Einsatz.

Das Ziel ist, den Studierenden trotz Corona den Kontakt mit Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen. Sabrina Syskowski freut sich, dass Studierende und Schulen das digitale Format so gut angenommen haben. Die Versuchsidee gibt sie vor, die Studierenden setzen diese angeleitet in selbstgestellten Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler um. Die Videokonferenzen sind für die Studierenden ein komplett neues Spielfeld. Normalerweise begleiten sie die Schülerinnen und Schüler in Präsenz beim Selbstexperimentieren, nun sind sie es, die die Experimente durchführen und dafür ebenso spannende wie lehrreiche Stundenentwürfe entwickeln. Und es funktioniert richtig gut:

WELCHE FLÜSSIGKEIT BEFINDET SICH NOCHMAL IN GEFÄSS A?

Zwei Studentinnen beispielsweise heißen in ihrem Videokonferenzlabor zuerst alle sich nacheinander zuschaltenden Schülerinnen und Schüler willkommen, erläutern die



Sicherheitshinweise, die auch an ihrem „Küchenlabortisch“ gelten, und beginnen die Lerneinheit mit einer lockeren Fragerunde. Sie stellen live Bubble-Tea-Bällchen mit Rotkohlsaftkern her, schieben vorbereitete Folien auf den Bildschirm, füllen Zitronensaft, Wasser und weitere Substanzen in Gefäße, fragen und erklären und lassen die Schülerinnen und Schüler dokumentieren, welche Bällchen sich in welchem Gefäß wie verfärben. Geduldig optimieren die Studentinnen die Webcam, damit alle gut sehen können, was sich in Gefäß A befindet, und wiederholen gerne, dass Gefäß D Seife enthält. Schritt für Schritt führen sie so die Schüler dahin, selbst zu erkennen, dass sich Rotkohlsaft als pH-Wert-Indikator einsetzen lässt.

und Schüler verabschiedet haben, geht sie jedes Mal die Lerneinheit mit den jeweils aktiven Studentinnen und weiteren Studierenden, die zugeschaut hatten, noch einmal kritisch durch. So lernen nicht nur die Schülerinnen und Schüler etwas zum Thema pH-Wert-Indikator, sondern gewinnen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auch an Professionswissen.

ÜBER DAS LEHR-LERN-LABOR MAKESCIENCE!

Das Lehr-Lern-Labor *makeScience!* des Instituts für Chemie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist sowohl außerschulischer Lernort für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II als auch Ort der Lehrerbildung. Schülerinnen und Schüler führen hier angeleitet von Lehramtsstudierenden neu entwickelte Experimente zu lernplankonformen oder weiterführenden Themen durch. Und Studierende erhalten durch die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einen tiefen Einblick in ihr späteres Berufsfeld. Alle Angebote sind für Schulklassen kostenfrei. Die Angebote für die Sekundarstufe II sind Teil des Gemeinschaftsprojekts *MINT²KA* von Pädagogischer Hochschule Karlsruhe und Karlsruher Institut für Technologie. Weitere Informationen sind zu finden auf www.ph-karlsruhe.de/projekte/schuelerlabor sowie auf www.mint2ka.de.



Eine Stunde dauert eine solche digitale Lerneinheit, anschließend geben die Schüler und Schülerinnen den Studierenden Feedback: Das Angebot sei gut gewesen, Bubble-Tea habe mit ihrem Alltag zu tun und sie hätten etwas gelernt. Das freut nicht nur die Studierenden, sondern auch Sabrina Syskowski. Und nachdem sich die Schülerinnen



KONTAKT

SABRINA SYSKOWSKI ist Doktorandin und Akademische Mitarbeiterin am Institut für Chemie. sabrina.syskowski@ph-karlsruhe.de

Jubiläen im Jahr 2020 – Zehn Jahre Masterstudiengang Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit

Bei seiner Gründung zählte der interdisziplinäre Studiengang bundesweit zu den ersten seiner Art. Mittlerweile hat er sich etabliert und wird nicht zuletzt von Alumni, Arbeitgebern und Institutionen geschätzt. „In Karlsruhe sorgt er für eine immense gesellschafts- und integrationspolitische Bereicherung“, sagt etwa die Leiterin des Kulturamts. Auch in Zukunft will der Studiengang seine Forschung und Lehre an gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren.

Die Zeit der Gastarbeiter ist lange vorbei und Deutschland mittlerweile eine Migrationsgesellschaft. Ausländern sind Einwanderer geworden und gebraucht werden Menschen, die Migrationsprozesse analysieren können und Bildungs-, Sozial- und Kulturarbeit in der Migrationsgesellschaft weiterentwickeln. Lehrende der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe hatten das bereits vor rund 15 Jahren erkannt und die Einrichtung eines Studiengangs angeregt, der der gesellschaftlichen Dynamik der Gesellschaft Rechnung trägt. Im Jahr 2020 nun blickte der Masterstudiengang Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit (IMM) auf sein zehnjähriges Bestehen zurück. Bei seiner Gründung unter der Leitung der Germanistin Prof. Dr. Heidi Rösch zum Wintersemester 2009/2010 zählte der Studiengang bundesweit zu den ersten seiner Art. Mittler-

weile hat sich der Studiengang etabliert, es gibt mehr Bewerbungen als Studienplätze.

„Besonderes Merkmal des Masterstudiengangs Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit ist seine interdisziplinäre Ausrichtung“, erläutert Studiengangsleiterin Prof. Dr. Annette Treibel-Illian. „Unser breites Spektrum an wissenschaftlichen und praktischen Fragen umfasst Erziehungswissenschaft ebenso wie Philosophie, Theologie, Geografie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Literatur- und Sprachwissenschaft“, informiert die Soziologin. Dabei gehe es um migrationsbedingte Lebenslagen, Pluralität, Dynamik und Interaktion in und zwischen Kulturen, Sprachen und Religionen sowie individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit.

Im dritten und vierten Semester führen die Studierenden eigene praktische und wissenschaftliche Projekte durch. Sie untersuchen beispielsweise, inwiefern Konzepte der Mehrsprachigkeit Eingang in Kultureinrichtungen gefunden haben, welcher Integrationsbegriff den Leitlinien von Kommunen zugrunde liegt oder wie sich die Minderheitenpolitik gegenüber Sinti und Roma im europäischen Vergleich darstellt. Nach ihrem Master arbeiten viele Alumni in der Bildungsforschung, bei Verbänden, als Integrationsbeauftragte oder in der Bildungs-, Sozial- und Kulturverwaltung.

ENGE VERZAHNUNG VON WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Zahlreiche IMM-Studierende haben Praktika beim Büro für Integration der Stadt Karlsruhe absolviert. Die Integrationsbeauftragte Meri Uhlig sagt: „Durch die enge Ver-



zahnung von Wissenschaft und Praxis sind Studierende des Masterstudiengangs für das komplexe Aufgabengebiet ‚Integrationspolitik‘ hervorragend ausgebildet und als Fachkräfte in Verwaltung, Wissenschaft, Wohlfahrtsverbänden und Vereinen gefragt.“ Und Dr. Susanne Asche, Leiterin des Kulturamts der Stadt Karlsruhe, sowie Kulturbüro-Mitarbeiter Christoph Rapp bescheinigen dem Masterstudiengang, dass er „in unserer Stadt für eine immense gesellschafts- und integrationspolitische Bereicherung sorgt.“ So sei die Netzwerkarbeit gegen Rassismus der Karlsruher Zivilgesellschaft ohne die vielfältigen Verzahnungen mit dem Masterstudiengang kaum denkbar. Außerdem trage „Expertise und Engagement von IMM-Studentinnen“ maßgeblich zur hohen Qualität und zum großen Erfolg der Karlsruher Wochen gegen Rassismus bei.

„An unseren ersten Jahrgang kann ich mich noch gut erinnern“, erzählt Prof. Dr. Treibel-Illian. „Sieben oder acht Studierende wurden von fast doppelt so vielen Lehrenden begrüßt und standen sehr ‚unter Beobachtung‘. Mittlerweile fangen in jedem Wintersemester rund 30 Studierende bei uns an, die wir häufig aus einer Vielzahl von Bewerberinnen und Bewerbern aussuchen können.“

BLICK FÜR GESELLSCHAFTLICHE UNGLEICHHEITSVERHÄLTNISSE

IMM-Absolventin Dr. Jana Fingarova beispielsweise berichtet, dass der damals neue Studiengang ihr neue Horizonte eröffnet habe, professionell weiter zu wachsen: „Die Freiheit, mich in bestimmten Interessensfeldern wissenschaftlich zu vertiefen, lernte ich sehr hoch schätzen.“ Die

im Studium erworbenen Qualifikationen ermutigten sie schließlich zu einer erfolgreichen Promotion im Bereich EU-Binnenmigration und Handlungsfähigkeit von mobilen EU-Bürgern. Und IMM-Absolvent Oliver Delto sagt: „Die Kommunikation in den Seminaren war immer wertschätzend und hat auf Augenhöhe stattgefunden. Inhaltlich sind Theorie und Praxisrelevanz gut ausbalanciert.“ Das Studium abgeschlossen habe er „mit einem sensibilisierten Blick für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse“ und diese Perspektive werde „in diversen beruflichen Zusammenhängen zusehends geschätzt.“ Auch in Zukunft will der Studiengang Forschung und Lehre an den gesellschaftlichen Entwicklungen und an den Fragen seiner Studierenden orientieren.

Zu den Zulassungsvoraussetzungen des Masterstudiengangs IMM zählen unter anderem ein Bachelor-Abschluss – in Pädagogik, Sozialwissenschaften, Germanistik, Anglistik, Romanistik, Theologie, Philosophie oder einem verwandten Fachgebiet – und Kenntnisse zweier moderner Fremdsprachen auf dem Niveau B1 und B2.



KONTAKT

PROF. DR. ANNETTE TREIBEL-ILLIAN ist Studiengangsleiterin und Professorin für Soziologie am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft. annette.treibel-illian@ph-karlsruhe.de

KATJA DOLINAR-HANSMANN ist Studiengangs-koordinatorin. katja.dolinar@ph-karlsruhe.de



Zehn Jahre MiniMa

Wie Kinder und Erwachsene gemeinsam die Freude am mathematischen Tätigsein entdecken

Einen außergewöhnlichen Mathematik-Lernort für Kinder, Studierende und pädagogische Fachkräfte hat die Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2010 mit ihrer MachmitWerkstatt MiniMa geschaffen. Anlässlich des zehnjährigen Bestehens erklären die beiden Gründerinnen, was ihr Konzept für die frühe mathematische Bildung auszeichnet und warum es so erfolgreich ist.

Mathematik ist spannend, wenn sie als Tätigkeit verstanden wird, als ein aktives Entdecken mathematischer Zusammenhänge, das einen neuen Blick auf die Welt eröffnet. Etwa im Erkennen von Mustern, beim Ordnen von Dingen oder im Finden von Strukturen. Ein Ort, an dem Kita- und Grundschulkindern Freude am mathematischen Tätigsein zusammen mit ihren Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern, mit Studierenden sowie Forschenden erleben können, ist die MachmitWerkstatt MiniMa der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Hier entdecken Minis und Erwachsene gemeinsam Mathematik. Für pädagogische Fachkräfte ist es eine Fortbildung, Studierende professionalisieren sich hier durch Praktika, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erforschen die frühe Bildung und die Kinder zählen, sortieren und messen.

Initiiert und entwickelt haben das erfolgreiche Forschungs- und Entwicklungsprojekt vor zehn Jahren Prof. Dr. Christiane Benz und Dr. Johanna Zöllner vom Institut für

Mathematik. Insgesamt 8.200 Kindergarten- und Grundschulkindern, 1.600 Lernbegleitende aus Kindergärten und Grundschulen sowie 190 Studierende der Pädagogik der Kindheit und des Grundschullehramts haben seit 2010 von diesem außergewöhnlichen Lernort profitiert. „Die Gründung war eine Antwort auf den großen Bedarf an außerschulischen mathematischen Bildungsangeboten für Kinder und auf den Bedarf an Weiterbildungsmöglichkeiten für Kitafachkräfte und Grundschullehrkräfte“, sagt Prof. Dr. Christiane Benz. Das Interesse sei von Anfang an groß gewesen.

Die Fortbildungen für Lehrkräfte und Erziehende am Institut für Mathematik finden ein- bis zweimal pro Jahr statt. Sie bestehen aus einem Workshop, dem Besuch der MiniMa-Werkstatt mit Kindergruppen und einem Reflexionstreffen. Im Workshop erwerben bzw. vertiefen die Fachkräfte zunächst ihr mathematikdidaktisches Wissen. Anschließend überlegen sie gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen, welche Spiel- und Lernumgebungen sie für ihre Kita- bzw. Schulgruppen gestalten möchten. Diese Spiel- und Lernumgebungen können sie dann im nächsten Schritt gemeinsam mit den Kindern in der MiniMa-Werkstatt erproben. Dabei stehen ihnen zwei studentische Hilfskräfte zur Seite, die mathematische Entdeckungen anregen und die Lernprozesse der Kinder per Video dokumentieren. Im letzten Schritt werden kommunikative Muster zwischen Kindern und Erwachsenen und das jeweilige professionelle Handeln reflektiert sowie Lösungsprozesse von Kindern vor dem Hintergrund theoretischer Modelle analysiert und diskutiert. Außerdem geht es darum, gemeinsam mit den Wissenschaftlerinnen alternative Handlungsweisen zu erarbeiten und zu überlegen, wie sie sich im Schul- und Kitaalltag umsetzen lassen.



IDEEN WERDEN MIT BEGEISTERUNG WEITERGETRAGEN

„Unser Ziel ist es, eine forschungsbasierte und praxiserprobte Didaktik für die frühe mathematische Bildung zu entwickeln und nachhaltig in die Praxis zu bringen – und zwar im engen Zusammenspiel aus Forschung, Hochschullehre, Fortbildung und Praxis“, erläutert Prof. Dr. Benz. Dass dies gelingt, bestätigten die vielen positiven Rückmeldungen, die die MiniMa im Laufe der Jahre erhalten hat. „Eine Lehrerin hat uns beispielsweise gesagt, dass ihr durch die Praxiserfahrungen in der MiniMa-Werkstatt erst bewusst wurde, wie sie Mathematik mit Kindern ganz elementar und trotzdem auf sehr motivierende Weise praktizieren kann“, berichtet Dr. Johanna Zöllner. Und auch die Studierenden gewinnen. Und zwar an mathematikdidaktischer Kompetenz, im Hinblick auf Ausbildung und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Haltung und auch in Bezug auf andere Bildungsbereiche. „Dies hat eine 2019 durchgeführte Evaluation des Praktikumskonzepts gezeigt“, informiert die Akademische Mitarbeiterin Friederike Reuter.

„Besonders freut uns, dass nicht nur die Kinder begeistert sind, sondern auch die Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie Studierende, die die im Rahmen des Projekts MiniMa entwickelten Konzepte und Ideen mit Begeisterung weitertragen“, so Johanna Zöllner. Außerdem haben Publikationen des Projekts international Interesse geweckt. „Wir hatten bereits Besuch aus Israel, Australien und Italien. Und 2013 ist MiniMa von der Baden-Württemberg Stiftung und dem Deutschen Stifterverband mit einem

Fellowship für innovative Hochschullehre ausgezeichnet worden“, berichtet die Mathematikdidaktikerin.

Für die Zukunft haben sich die beiden MiniMa-Gründerinnen vorgenommen, die Forschung im Bereich der kindlichen Entwicklung und der Professionalisierung von Fach- und Lehrkräften weiter zu intensivieren. Immer mit dem Ziel, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer optimal dabei zu unterstützen, Mathematik mit Kindern auf sinnvolle und nachhaltige Weise zu praktizieren. „Außerdem freuen wir uns darauf, den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe auch in Zukunft optimale Möglichkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis, zum Aufbau pädagogisch-didaktischer Handlungs- und Reflexionskompetenz und zur Ausbildung mathematikdidaktischer Professionalität zu bieten“, so Christiane Benz.



KONTAKT

PROF. DR. CHRISTIANE BENZ ist Leiterin des MiniMa-Projekts, Professorin für Mathematik und ihre Didaktik am Institut für Mathematik.
christiane.benz@ph-karlsruhe.de

DR. JOHANNA ZÖLLNER ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Mathematik.
johanna.zoellner@ph-karlsruhe.de



PERSPEKTIVEN





Michael Baum (2019):
Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik.

Bielefeld: Transcript.

Kann es Aufgabe von Wissenschaft sein, Optimismus zu verbreiten? Wer einmal durch die Literaturdidaktik gereist ist, mag antworten:

Ja. Da gibt es den Optimismus der praxisorientierten Publikationen, v. a. Zeitschriften und Materialien zur Fortbildung, die meistens auf attraktive und für Lehrerinnen und Lehrer gut praktikable Vermittlungsmethoden abheben. Und es gibt den strukturellen Optimismus der höheren Sphären, der heutzutage vermehrt komplizierter statistischer Verfahren zu zeigen sucht, wie Vermittlung von Literatur am besten gelingt und wo es eventuell noch hapert. Dabei wird mehr oder minder vorausgesetzt, dass man weiß, was das ist, die Literatur. Ferner, worum es sich handelt bei den Subjekten, über die man spekuliert und der Gesellschaft, in der das alles passieren soll. In der Realität führt das zu einem Zwang des Gelingens. Wer's nicht kann, ist selber schuld. Die Konsequenz: eine Spaltung der angehenden Lehrpersonen in persönliche Skepsis und äußere Professionalisierung. Das Buch zeigt die Leerstellen und Widersprüche einer Disziplin auf, die für sich in Anspruch nimmt, gelingendes pädagogisches Handeln orientieren zu können. In den Blick geraten die pädagogischen Aporien zwischen Freiheit und Zwang sowie die philosophischen zwischen Lesen und Verstehen. Ausgewählte literarische Texte werden ebenso einer philosophisch und literaturtheoretisch orientierten Lektüre unterzogen wie bekannte Didaktik-Texte, für die eine neue Lesart angeboten wird. Im Hinterkopf hat der Autor den angehenden Lehrer oder die Studentin, die sich selbstbewusst und kritisch zur Literaturdidaktik verhalten, damit Didaktik nicht zum organisierten Widerstand gegen Literatur gerät.

PROF. DR. MICHAEL BAUM ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Matthias Ducci & Marco Oetken in:
Spektrum der Wissenschaft Spezial. Physik – Mathematik – Technik 2/2020.

Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft.

In der Reihe „Spektrum der Wissenschaft: Spezial“ ist mit Heft 2.20 eine Ausgabe erschienen, die ausschließlich Beiträge zur Chemie enthält. Autoren aller Beiträge sind Prof. Dr. Matthias Ducci und Prof. Dr. Marco Oetken von den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Freiburg. Beide sind schon seit Anfang 2016 als Autoren für „Spektrum der Wissenschaft“ aktiv. In

jedem zweiten Heft ist unter der Rubrik „Chemische Unterhaltungen“ ein Beitrag von ihnen zu finden. Das nun erschienene Spezialheft ist sozusagen ein „Best-of“ der vergangenen Jahre. Die achtzehn Artikel sind nach den Kategorien „Bunte Chemie“, „Detektivarbeit“, „Formen des Kohlenstoffes“, „Vorsicht, elektrisch!“ und „Begehrte Metalle“ sortiert. Sie führen in die Welt der chemischen Farbspiele, nehmen mit auf Verbrecherjagd oder zeigen, wie intelligente Fenster mit Berliner Blau funktionieren. Alle Beiträge enthalten Experimentiervorschriften und etliche der Versuche können auch zu Hause durchgeführt werden. <https://www.spektrum.de/inhaltsverzeichnis/chemische-ueberraschungen-spezial-physik-mathematik-technik-2-2020/1678564>

PROF. DR. MATTHIAS DUCCI leitet das Institut für Chemie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Tamara-Louise Zeyen, Ralf Lottmann, Regina Brunett & Mechthild Kiegelmann (Hrsg.) (2020):
LSBTIQ* und Alter(n). Ein Lehrbuch für Pflege und Soziale Arbeit.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Karlsruher Weiterbildungsthemen im Masterstudiengang Geragogik und das CAS LSBTIQ* haben mehr gemeinsam, als auf den ersten Blick ersichtlich. Das neue Lehrbuch „LSBTIQ* und Alter(n)“ bringt nun beide Themen zusammen. Zur Herausgabe des Buchs hat sich ein Team aus Fachleuten aus den Sozialwissenschaften zusammengefunden, das Ergebnis ist ein Lehrbuch mit vielen unterschiedlichen Autor*innen, ungewöhnlich, aber die vielen Autor*innen repräsentieren die Vielfalt der Lebenswelten von LSBTIQ* Personen aus der Perspektive eben der LSBTIQ* Personen. Die Publikation enthält Fallbeispiele, die den praxisorientierten Ansatz unterstreichen, dazu didaktisch aufbereitetes Material, Übungsfragen samt Antworten und als Bonus für Lehrende Lernerfolgskontrollfragen in verschiedenen Formaten als Online-Material. Ein Glossar, Angaben zur Grundlagenliteratur plus weiterführende Literatur und Internetressourcen runden das Lehrbuch ab. Es ist für Ausbildung, Studium und Weiterbildung gedacht, aber auch für die Begleitung der Praxis in der Altenhilfe, um die „Förderung einer bedarfsgerechten und menschenorientierten Arbeit mit Älteren voranzutreiben“. Ein Vorwissen im Bereich LSBTIQ* wird ausdrücklich nicht vorausgesetzt, dennoch sollen auch die Fachpersonen der Arbeit mit Älteren als Zielgruppe angesprochen werden, die sich für die Arbeit mit älteren Menschen aus dem LSBTIQ*-Spektrum qualifizieren möchten. Im Lehrbuch lernen sie VON den LSBTIQ*-Mitgliedern FÜR die Menschen, mit denen sie professionell arbeiten (ältere LSBTIQ* Personen und deren soziales Umfeld).

PROF. DR. MECHTHILD KIEGELMANN hat eine Professur für Sozialpädagogik und Sozialpsychologie an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe inne.



Beate Laudenberg, Ulrike Wörner & José F. A. Oliver (Hrsg.) (2020):
kinderleicht & lesejung. Poetik-Dozentur für Kinder- und Jugendliteratur des Hausacher LeseLenzes und der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Vorlesungen 2014 – 2019.

Tübingen: Schiler & Mücke.

Seit die Goethe-Universität Frankfurt am Main im Jahr 1959 eine Stiftungsgastdozentur für Poetik einrichtete, sind zahlreiche deutsche Hochschulen diesem Beispiel gefolgt. Auch die Pädagogische Hochschule Karlsruhe kann seit nunmehr sechs Jahren in jedem Wintersemester eine Poetik-Dozentur ausweisen. Dank der Initiative der Professorin Heidi Rösch in Kooperation mit dem Lyriker und Initiator des Hausacher LeseLenz José F.A. Oliver, aber auch dank der finanziellen Unterstützung durch das Institut für deutsche Sprache und Literatur halten seit 2014 die LeseLenz-Stipendiatinnen und Stipendiaten für Kinder- und Jugendliteratur ihre Poetik-Vorlesungen an der Hochschule. Unter den bundesweiten Poetik-Dozenturen hat die Karlsruher das Alleinstellungsmerkmal, Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ins Zentrum zu stellen. Unter der Devise kinderleicht & lesejung erfahren die Studierenden und eine interessierte Öffentlichkeit aus erster Hand unterschiedliche Perspektiven auf literarische Werke und ihren Entstehungsprozess. Mit dem im Schiler & Mücke-Verlag erschienenen Buch besteht nun für einen größeren Kreis die Möglichkeit, die individuellen Ansichten zum kreativen Umgang mit Sprache sowie zu Werk- und Wirkprozessen nachzulesen. Der Heidi Rösch zu ihrer Emeritierung gewidmete, von den Freundinnen und Förderern der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dem Hausacher LeseLenz finanzierte Band enthält die ersten fünf Vorlesungen, die sich mit Authentizität (Nesch) und Tabus (Schrocke) in der KJL befassen. Wer zudem wissen möchte, was Gnocchi-Zubereitung (Supino) und Ellbogen-Küssen (Mohl) mit dem Schreiben verbindet oder aus welchem Tier Bananen gemacht sind (Willmann), dem sei die Lektüre – auch im Hinblick auf den Literatur- und Sprachunterricht – wärmstens empfohlen.

PD DR. BEATE LAUDENBERG ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.

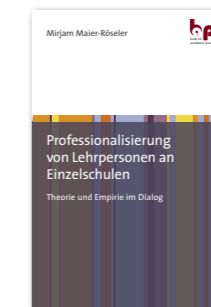


Sabine Liebig & Brigitte Übel (2020):
19. Januar 1919: Frauenwahlrecht. Ein Meilenstein zur Gleichberechtigung.
Stuttgart: Kohlhammer.

Am 19. Januar 1919 durften die deutschen Frauen zum ersten Mal in der deutschen Geschichte wählen. Die Einführung des Frauenwahlrechts

durch die Weimarer Reichsverfassung am 30. November 1918 war ein Meilenstein für die Frauen und die deutsche Gesellschaft. Obwohl damit noch nicht die volle Gleichberechtigung erreicht wurde, konnten die Frauen nun ihre politische Einflussnahme stärken und legten trotz verschiedener Rückschläge den Grundstein für weitergehende gesetzliche und gesellschaftliche Verbesserungen der Frauenrechte. Auf der Basis von zum Teil wenig genutzten Quellen zeigen die Autorinnen, mit welcher Kreativität die Frauen ihre Forderungen veröffentlichten und die ihnen in den Weg gestellten Hindernisse überwinden, bis sie schließlich zur Wahlurne gehen durften. Des Weiteren wird die Arbeit der Parlamentarierinnen ebenso beleuchtet wie die Chancen, die sich für die Frauen aus dem Wahlrecht ergaben. Ein Interview mit den Autorinnen finden Sie hier: <https://blog.kohlhammer.de/geschichte/die-einfuehrung-des-frauenwahlrechts/#interview>

PROF. DR. SABINE LIEBIG ist Professorin für Neuere und Neueste Geschichte und ihre Didaktik. **DR. BRIGITTE ÜBEL** ist Akademische Mitarbeiterin am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Mirjam Maier-Röseler (2020):
Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog.

Oppladen: Barbara Budrich.

Der Professionalität von Lehrpersonen wird national und international eine tragende Rolle für die Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Schulen und Schulsystemen sowie für das Lernen von Schülerinnen und Schülern zugesprochen. Fragen zur Qualität von Schule und Unterricht werden ergänzt durch Fragen nach der Professionalität von Lehrkräften sowie der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ausgehend von der damit zusammenhängenden bildungspolitischen und –wissenschaftlichen Diskussion wird auf Basis nationaler und internationaler Forschungsergebnisse, eigener empirischer Befunde sowie theoretischer Perspektiven die Bedeutung der Einzelschule für (die Wirkung von) Professionalisierungsprozesse(n) beleuchtet. Demnach lassen sich zwar im Hinblick auf den Umgang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen und der Entwicklung der Schulen gemeinsame Handlungsfelder von schulischen Akteuren identifizieren, wie diese aber konkret ausgestaltet werden, unterscheidet sich z. T. erheblich. Damit erzeugen Einzelschulen als pädagogische Handlungseinheiten spezifische Bedingungen, die Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen prägen und dementsprechend bewusst ausgestaltet werden können, um nachhaltige und wirksame Professionalisierungsprozesse zu unterstützen.

DR. MIRJAM MAIER-RÖSELER ist am Institut für allgemeine und historische Erziehungswissenschaft im Projekt LemaS an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Gerhard Fritz, Frank Meier & Claude Muller (Hrsg.) (2020): **Landesgeschichte in Forschung und Unterricht. Beiträge des Tages der Landesgeschichte in der Schule vom 23. Oktober 2019 in Winnenden.** Stuttgart. Kohlhammer.

Der 16. Band der Zeitschrift „Landesgeschichte in Forschung und Unterricht“ stellt Referate des Winnenden „42. Tages der Landesgeschichte in der Schule“ vor, der dem Thema „Alltag im Nationalsozialismus zwischen Zustimmung, Unterdrückung und Widerstand“ gewidmet war, und enthält freie Beiträge, die in keiner direkten Verbindung zum Tagungsthema stehen.

Die Runde der freien Beiträge beginnt mit einem Unterrichtsmodell Samuel Ewerts über den Schwäbisch-Haller Stadtarzt Dr. Johannes Morhard (1554-1631). Matthieu Frison erschließt mit seinem Beitrag „Le Concordat et l'arrondissement de Wissembourg: la concorde retrouvée?“ ein religionsgeschichtliches Thema. Mit der komplizierten Lage der drei Pfarreien der Herrschaft Bischweiler im Elsass, die zwar alle drei protestantisch waren, aber jeweils unterschiedlichen Richtungen des Protestantismus angehörten, befasst sich der religionsgeschichtlich ausgerichtete Beitrag von Raphaël Tourtet (ebenfalls in französischer Sprache). Besonders originell sind die Parallelen, die Tourtet zu den französischsprachigen Gemeinden Perouse und Villars im Herzogtum Württemberg zieht. Carina Kümmel macht die ganz zu Unrecht als sperrig und spröde geltende Historische Demographie für die Schule zugänglich. Das reale Leben des 17. Jahrhunderts öffnet sich für die Schülerinnen und Schüler in eindrucksvoller und erstaunlich erfahrungsnaher Weise. Einen oft übersehenen Aspekt der Badischen Revolution von 1848/49, die „politischen Säuberungen“, zeigt PH-Studentin Sophia Ketterer anhand von konkreten Schicksalen auf. Der Aufsatz ist die Zusammenfassung ihrer preisgekrönten Karlsruher Bachelorarbeit. Adalbert Metzingers Beitrag über Zwangsarbeit während des Zweiten Weltkriegs in Ottersweier zeigt, wie sehr das NS-Regime bis in die Alltagsrealität eines einzelnen Dorfes hineinwirkte. Daniel Morgens Aufsatz über diese Absicht, d. h. die Eingliederung der Grundschullehrer des 1918/19 wieder zu Frankreich gekommenen Elsass-Lothringen zeigt, dass die „Umschulung“ mit vielerlei Problemen verbunden war, da viele Lehrer und die große Mehrheit ihrer Schülerinnen und Schüler das Französische nicht ausreichend oder gar nicht beherrschten.

PROF. DR. FRANK MEIER ist Geschichtspräsident am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Elizabeth Shipley, Christian Ludwig (Hrsg.) (2020): **Mapping the Imaginative: Teaching Fantasy and Science Fiction in the EFL Classroom (Volumes I/II).** Heidelberg: Winter.

Alternative worlds have captivated readers since the beginning of humanity. Today, there is a large body of speculative fiction across a variety of media, including literary texts and films. The aim of the edited work at hand is two-fold: provide an overview of selected speculative texts and illustrate the potential of well-known genres such as fantasy, science fiction, and dystopias for the English as a foreign language classroom. The international case studies showcase the attraction of these genres and comprise literary classics as well as more recent examples. Volume I is organized into two major sections: primary and secondary level. Volume II is devoted to university teaching. All contributions come with concrete suggestions for implementing the texts in foreign language learning settings, paying particular attention to the wide range of students in today's classrooms.

DR. ELIZABETH SHIPLEY ist am Institut für Mehrsprachigkeit, Abteilung Englisch, der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Julia Staiger-Engel (2020): **Service Learning in der Kindheitspädagogik. Eine qualitative Studie im Kontext der Institution Hochschule.** Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang.

Die Förderung eines (zivil-)gesellschaftlichen Engagements war schon immer ein zentraler Bestandteil pädagogischen Handelns. Mit der gezielten Einbindung pädagogischer Einrichtungen in diese Prozesse werden seit einigen Jahren auch an deutschen Hochschulen zunehmend Wege diskutiert, wie (zivil-)gesellschaftliches Engagement, zum Beispiel im Rahmen einer „Third Mission“, verankert werden kann. In diesem Zusammenhang kommt dem aus dem US-amerikanischen Raum stammenden hochschuldidaktischen Ansatz „Service Learning“ eine verstärkte Aufmerksamkeit zu. Die vorliegende Studie siedelt sich innerhalb der jungen Disziplin der Kindheitspädagogik an und rückt neben einer Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen



MICROPROJEKT

Heilkräuter in Poesie und Botanik

PD Dr. Beate Laudenberg und Dr. Wolfgang Menzel mit Jenny Huter
Fach Deutsch und Masterstudiengang Kulturvermittlung, Sommersemester 2018

Nach „Poetry meets Botany“ (2016 zum 400. Todesjahr des großen Pflanzenkenners William Shakespeare) und „Lyrik und Botanik im Dialog“ (2017) war „Gegen (fast) alles ist ein Kraut gewachsen: Heilkräuter in Poesie und Botanik“ bereits die dritte Kooperationsveranstaltung von Botanischem Institut des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) und dem Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Dank der Unterstützung durch das Microprojekt-Programm konnte die poetisch-botanische Lesung, die wiederum im Rahmen der bundesweiten Woche der Botanischen Gärten stattfand, aufwändiger vorbereitet und durchgeführt werden. So koordinierte eine Tutorin einerseits die Textauswahl, die Studierende der beiden Seminare „Moderne Naturlyrik“ (Menzel) und „Literarische Bildung“ (Laudenberg) getroffen hatten. Andererseits unterstützte sie ihre Kommilitoninnen bei der Öffentlichkeitsarbeit, der Recherche zum Bildmotiv für das Werbeplakat und bei den Vorbereitungen eines Erfrischungsstands, wo dem Thema entsprechend u.a. eine selbstgebraute Kräuterbowle angeboten wurde.

Wenige Tage vor der Sommersonnenwende und dem Johannistag präsentierten Studierende des Lehramts sowie des Masterstudiengangs Kulturvermittlung am 14. Juni 2018 im Botanischen Garten des KIT Poetisches und Lehrreiches, Zaubershaftes und Heiteres zum Thema Heilkräuter. Bevor das Rezitieren geübt wurde, wurden in den Seminaren die Texte ausgiebig diskutiert und zu deren ‚botanischen Informationen‘ über die Kräuter befragt. Dabei lernten die Studierenden durchaus Neues über Pflanzen wie beispielsweise das Johanniskraut, den Wunderbaum (*Ricinus communis*) oder den Holunder, über den schon die Kelten wussten: „Rinde, Beere, Blatt und Blüte, / Jeder Teil ist Kraft und Güte, / Jeder segensvoll.“

Das Spektrum der ausgewählten Texte reichte von mittelalterlichen Zaubersprüchen und Märchen über Gedichte der Goethezeit bis zu Ringelnatz sowie Prosa von Wilhelm Lehmann, Ulla Hahn und Wladimir Lindbergs Erinnerungen an Johannikräuter-Bräuche im alten Russland. Auch von den Studentinnen selbst verfasste Haikus wurden vorgetragen. Der Leiter des Botanischen Gartens (KIT), Prof. Dr. Peter Nick, zeigte und erläuterte ausgewählte Heilkräuter, wie z.B. das Wilde Stiefmütterchen, von dem es in Lehmanns Naturtagebuch heißt: es „sperrt seinen dreifach gezähnten Fruchtmund auf und verstreut seinen ameisenblanken Samen“.

Die Lokalzeitung berichtete über die gut besuchte öffentliche Veranstaltung und wählte als Aufhänger den vorgelesenen Auszug aus J. K. Rowlings „Harry Potter“. Darin wird eine misslingende Lehr-Lern-Situation geschildert, in der sich Harry blamiert, weil er beim Mixen des „Friedenstrunks“ die alles entscheidende Nieswurzel vergisst. Ihre eigene Lehr-Lern-Situation bewerteten alle Beteiligten als gelungen, zumal sie über den gängigen Lehrbetrieb hinaus ganz praktische Aspekte der Literaturvermittlung erproben konnten.

von Service Learning den Einfluss institutioneller aber auch kulturell-gesellschaftlicher Konstellationen in den Blick. Dabei steht die Analyse und Diskussion des Potentials von Service Learning im komplexen Zusammenspiel von pädagogischen Professionalisierungsbestrebungen und vielschichtigen Diskursen zur Öffnung von Hochschulen im Zentrum.

DR. JULIA STAIGER-ENGEL ist am Institut für Frühpädagogik der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig.



Silke Traub (Hrsg.) (2020): Tutor*innentraining: fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt.

Baltmannsweiler: Schneider.

Tutorien sind aus der Hochschul-landschaft im Rahmen eines effizienten Studiums nicht mehr wegzudenken. Die Tutorinnen und Tutoren müssen für diese Aufgabe eigens qualifiziert werden. In diesem Sammelband wird am Beispiel der Bildungsinitiative L² der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe gezeigt, wie diese Qualifikationsangebote fundiert, gestaltet, erweitert und evaluiert werden können.

Der erste Teil betont die aktuelle Bedeutung tutorieller Angebote für Studium und Lehre und beschreibt die Selbststeuerung als zentralen Begriff für das Lernen der Studierenden. Darauf baut das Karlsruher Tutorenttraining auf, das von der Herausgeberin begründet wurde.

Im zweiten Teil des Bandes wird das Training in seinem fächerübergreifenden Anspruch, seiner handlungspsychologischen Betrachtungsweise, seinen Menschenbildannahmen und seiner unverwechselbaren Struktur aus „kleinem Sandwich“ und „großem Sandwich“ vorgestellt. Eine aufwendige Längsschnittstudie zum Lernfortschritt der Tutorinnen und Tutoren und seiner Bedeutung für Studium und spätere Berufstätigkeit unterstreicht die Wirksamkeit des Trainings. Die Nachhaltigkeit der Trainingsmaßnahme kann durch eine neue Mixed-Methods-Untersuchung bestätigt werden.

Im dritten Teil des Bandes erörtern Beiträge aus den Fächern Deutsch und Mathematik, aus dem Institut für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden und aus der Medienbildung, wie eine ergänzende oder selbstständige Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren im fachdidaktischen Kontext erfolgreich durchgeführt werden kann.

Der vierte und letzte Teil blickt ausdrücklich „über den Tellerrand“ hinaus und zeigt weitere Aufgaben für Tutorinnen und Tutoren an der Karlsruher Hochschule, zum Beispiel in der Lernberatung Peer-to-Peer, in Forschungswerkstätten, in der Mediengestaltung und im Mediensupport oder im Zusammenhang der Hochschuldidaktik.

PROF. DR. SILKE TRAUB ist am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung tätig und leitet das Zentrum für Schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



Gabriele Weigand, Christian Fischer, Friedhelm Käpnick, Christoph Perleth, Franzis Preckel, Miriam Vock & Heinz-Werner Wollersheim (Hrsg.) (2020): Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler.

Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Die Leistungspotenziale und Stärken aller Schülerinnen und Schüler sollen besser gefördert werden. Im Rahmen des vom BMBF geförderten bundesweiten Forschungs- und Schulentwicklungsprojekts „Leistung macht Schule“ (LemaS) arbeiten dazu rund 80 (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in 22 Teilprojekten mit 300 Schulen aller Schularten an begabungs- und leistungsfördernden Materialien, Konzepten, Strategien und Maßnahmen. Nun ist der erste Band zu diesem Projekt in einer eigenen Reihe erschienen. Diesen nutzt der interdisziplinäre Forschungsverbund LemaS zur Darstellung grundlegender Ziele, Inhalte und Strukturen des komplexen Gesamtvorhabens. Mit einer Laufzeit von insgesamt zehn Jahren sind sowohl der Umfang als auch das Ziel von „Leistung macht Schule“ Alleinstellungsmerkmale des Projekts. Die Ergebnisse aus den ersten fünf Jahren werden anschließend in die Breite der Schullandschaft transferiert.

Neben theoretischen Konzepten und der Einbettung der Arbeit des Forschungsverbands in das Gesamtvorhaben von Bund und Ländern gibt der Band dichte Einblicke in die Arbeit aller 22 Teilprojekte. Theoretische, empirische und methodische Bausteine werden in den Beiträgen ebenso beschrieben wie die konkrete Arbeit an und mit den LemaS-Schulen. Vier der 22 Teilprojekte sind an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe angesiedelt, darunter zwei Teilprojekte mit einem Schwerpunkt im Bereich der leistungsfördernden Schulentwicklung und kooperativen Netzwerkbildung (Leitung: Prof. Dr. Gabriele Weigand) sowie zwei Teilprojekte zur adaptiven Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen von (potenziell) Leistungsstarken im Deutschunterricht (Leitung: Prof. Dr. Carmen Spiegel, PD Dr. Beate Laudenberg).

Die Beiträge zeigen die enge transdisziplinäre Verknüpfung aktueller theoretischer Ansätze und empirischer Erkenntnisse zur Begabungs- und Leistungsförderung im engen Dialog mit der Praxis an den LemaS-Schulen. Beteiligt sind Erziehungswissenschaft, empirische Bildungsforschung, Pädagogische Psychologie und ausgewählte Fachdidaktiken (MINT, Deutsch und Englisch) aus 16 Hochschulen bundesweit. Mit Blick auf mehr Handlungswissen und mehr Praxisrelevanz setzt LemaS auf die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulen sowie die Etablierung einer Wissenschaft-Praxis-Brücke.

PROF. DR. GABRIELE WEIGAND ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seit 2018 koordiniert sie den Forschungsverbund LemaS mit ihrem Team am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft.



MICROPROJEKT

Beyond the classroom

Prof. Dr. Götz Schwab mit Birnur Avsar, Benedikt Oser und Felix Schorn
Fach Englisch, ab Wintersemester 2017/18

Die Digitalisierung der Hochschullehre, wie sie nun in aller Munde ist, hat in Karlsruhe nicht erst mit der Corona-Pandemie begonnen. Im Zuge der im Rahmen der Bildungsinitiative L² geförderten Microprojekte konnten auf unterschiedliche Art und Weise Konzepte erprobt werden, die aktuell an vielen Stellen zur Anwendung kommen. Im Folgenden sollen zwei solcher Vorhaben vorgestellt werden: Erklärvideos und telekollaborative Lehrkooperationen.

Erklärvideos sind von je her ein wichtiger Bestandteil von Online-Lehre, wurden aber gerade durch Plattformen wie *Youtube* oder *Vimeo* zu einem viel genutzten Medium, vor allem außerhalb von institutionellen Angeboten. Mittlerweile kommen sie auch mehr und mehr in Schulen zum Einsatz und können eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von schwierigen Lerninhalten darstellen, da sie – bei entsprechender Aufbereitung – für Lernende motivierend und zugleich jederzeit abrufbar sind. Sollen zukünftige Lehrkräfte dabei nicht nur auf frei verfügbare Materialien zugreifen, sondern selbst Videos produzieren, muss dies in der Lehrerbildung vermittelt werden. Im Fach Englisch wurde das innerhalb des Linguistikseminars „Pragmatics“ erprobt. Anstelle von Präsentationen oder Postern sollten Studierende in Kleingruppen ausgewählte Lerninhalte (z.B. *Speech Act Theory* oder *Conversation Analysis*) für ihre Mitstudierenden im Kurs respektive der Hochschule als ca. 10-minütige Lernvideos aufbereiten. Hierbei konnte auf die Kompetenz ausgewählter Studierender der Hochschule zurückgegriffen und separate Tutorien zum sicheren Umgang mit der Software (hier: *Animaker* und *StopMotion*) und den pädagogischen Besonderheiten von Lernvideos angeboten werden. Die Tutorinnen und Tutoren wurden im Rahmen eines Microprojekts finanziert und halfen den Studierenden bei der Bereitstellung der Videos auf einem separaten Youtube-Kanal.

Eine andere weitverbreitete Form von Online-Lehre stellt die virtuelle Kurskooperation dar, die häufig unter den Begriffen Telekollaboration oder *Virtual Exchange* firmiert. Die Zusammenarbeit findet in der Regel zwischen Personen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen statt. In diesem Fall geht es um eine Kollaboration zwischen einer deutschen und einer israelischen Hochschule. Im Rahmen des Kurses „Teaching Intercultural Competence and New Media“ lernten die Studierenden eine Vielzahl an digitalen Tools kennen, während sie mit ihren ausländischen Partnerinnen und Partnern vom Kibbutzim College in Tel Aviv an konkreten Lerninhalten für den Englischunterricht arbeiteten. Wie viele Vorhaben, die von den üblichen Lehrformaten abweichen, bedarf es einer umfangreichen Unterstützung vor allem auf organisatorischer Ebene. Genau dies wurde durch das Microprojekt ermöglicht, indem wiederum eine herausragende Studierende als Tutorin gewonnen werden konnte, welche Studierenden wie dem Dozierenden hilfreich zur Seite stand. Überdies konnte durch das Projekt eine Lizenz für eine Evaluationssoftware (*Mentimeter*) erworben werden. Studierendenleistungen können damit in Echtzeit im Rahmen von Peer-Review-Verfahren bewertet und rückgemeldet werden.

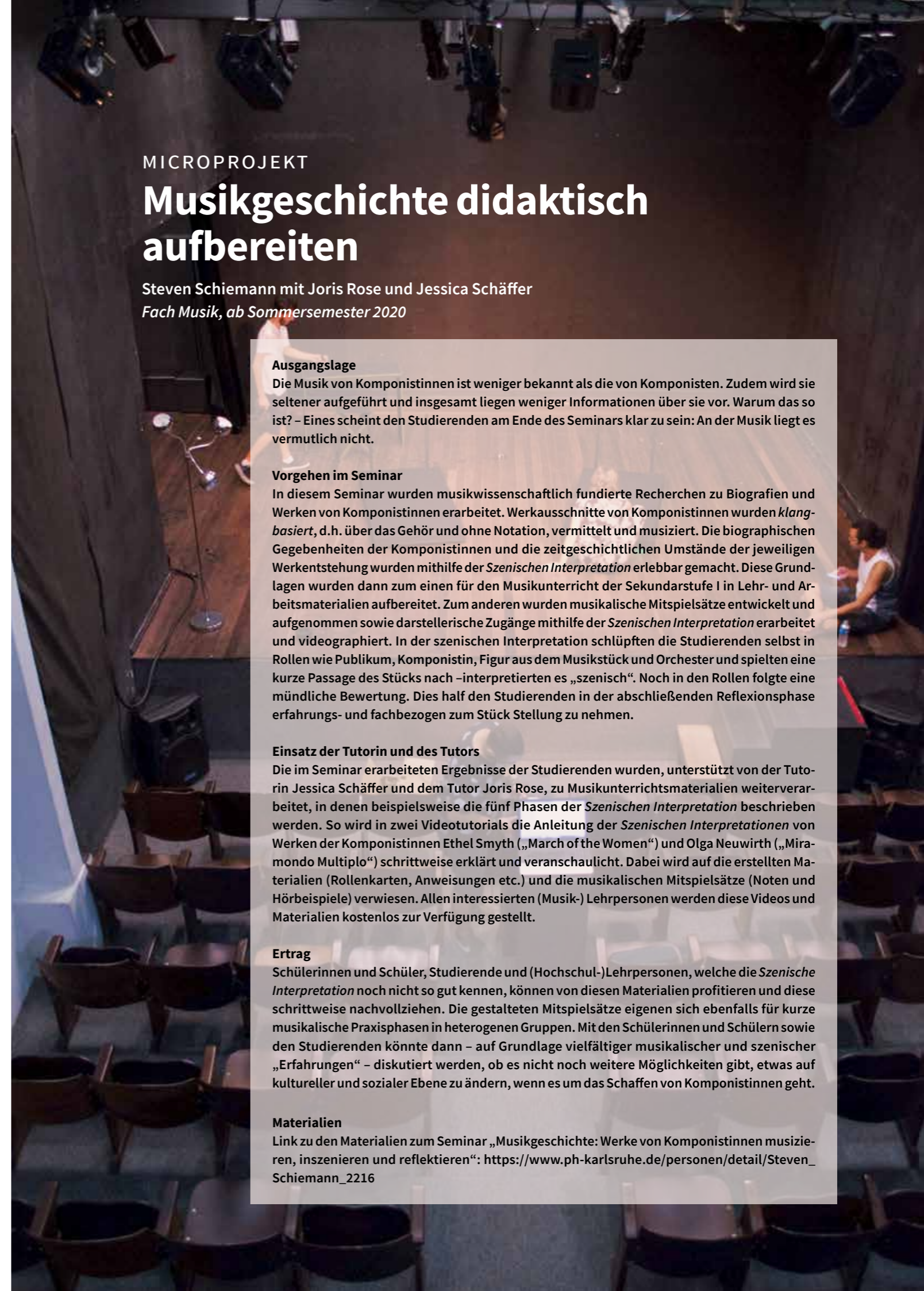


Marita Kampshoff
& Claudia Wiepcke (2020):
**Vielfalt in Schule und
Unterricht – Konzepte und
Debatten im Zeichen der
Heterogenität.**
Stuttgart: Kohlhammer.

Heterogenität ist ein zentrales Schlagwort in Debatten um Inklusion und Chancengleichheit. Schule soll Heterogenität meistern, erzeugt sie aber gleichzeitig auch selbst. Trotz zahlreicher Debatten um Heterogenität in den letzten Jahren sind die Leistungsunterschiede in der Schule nicht kleiner geworden. Lehrkräfte fühlen sich angesichts der von ihnen geforderten Ansprüche im Unterricht überfordert, auf die sie sich durch die Lehramtsausbildung oftmals nur unzureichend vorbereitet fühlen. Zum einen brechen sich alle gut gemeinten reformpädagogischen Vorhaben an den Aufgaben und Funktionen, die Schule neben der „Pädagogik vom Kinde aus“ noch hat. Zum anderen scheinen viele reformpädagogische orientierte Unterrichtskonzepte für Lernende aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien Erschwernisse beim Lernen (z. B. beim Verständnis von Arbeitsaufträgen) mit sich zu bringen. Daneben hat sich in den Debatten herausgestellt, dass eine besondere Förderung von Mädchen, Jungen, Migrantinnen und Migranten, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Arbeiterkindern etc. gleichzeitig immer auch die Unterschiede zwischen den genannten Gruppen überbetont und sogar auf eine gewisse Art und Weise mit konstruiert. Aus diesem Grund wurde beispielsweise von einer spezifischen (Fach-)Didaktik für Mädchen oder (Fach-)Didaktik für Jungen deutlich Abstand genommen.

In diesem Sammelband wird an die Problematik, die sich bei der Verbindung von Didaktik und Heterogenität zeigt, angeknüpft. Zunächst werden didaktische Unterrichtskonzepte auf ihre Eignung hin überprüft: Wie tauglich sind diese im Hinblick auf heterogene Schulklassen? Im Anschluss werden die Möglichkeiten eines einbeziehenden Unterrichts beleuchtet und dabei auch der Hintergrund soziokultureller Differenzdebatten um Gender, Migration und soziale Herkunft reflektiert. Abschließend werden die Professionalisierung der Lehrenden für Heterogenität und die Sicht der Lernenden auf Vielfalt in Schule und Unterricht in den Blick genommen.

PROF. DR. CLAUDIA WIEPCKE leitet das Institut für Ökonomie und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.



MICROPROJEKT

Musikgeschichte didaktisch aufbereiten

Steven Schiemann mit Joris Rose und Jessica Schäffer
Fach Musik, ab Sommersemester 2020

Ausgangslage

Die Musik von Komponistinnen ist weniger bekannt als die von Komponisten. Zudem wird sie seltener aufgeführt und insgesamt liegen weniger Informationen über sie vor. Warum das so ist? – Eines scheint den Studierenden am Ende des Seminars klar zu sein: An der Musik liegt es vermutlich nicht.

Vorgehen im Seminar

In diesem Seminar wurden musikwissenschaftlich fundierte Recherchen zu Biografien und Werken von Komponistinnen erarbeitet. Werkauschnitte von Komponistinnen wurden *klangbasiert*, d.h. über das Gehör und ohne Notation, vermittelt und musiziert. Die biographischen Gegebenheiten der Komponistinnen und die zeitgeschichtlichen Umstände der jeweiligen Werkentstehung wurden mithilfe der *Szenischen Interpretation* erlebbar gemacht. Diese Grundlagen wurden dann zum einen für den Musikunterricht der Sekundarstufe I in Lehr- und Arbeitsmaterialien aufbereitet. Zum anderen wurden musikalische Mitspielsätze entwickelt und aufgenommen sowie darstellerische Zugänge mithilfe der *Szenischen Interpretation* erarbeitet und videographiert. In der szenischen Interpretation schlüpfen die Studierenden selbst in Rollen wie Publikum, Komponistin, Figur aus dem Musikstück und Orchester und spielten eine kurze Passage des Stücks nach – interpretierten es „szenisch“. Noch in den Rollen folgte eine mündliche Bewertung. Dies half den Studierenden in der abschließenden Reflexionsphase erfahrungs- und fachbezogen zum Stück Stellung zu nehmen.

Einsatz der Tutorin und des Tutors

Die im Seminar erarbeiteten Ergebnisse der Studierenden wurden, unterstützt von der Tutorin Jessica Schäffer und dem Tutor Joris Rose, zu Musikunterrichtsmaterialien weiterverarbeitet, in denen beispielsweise die fünf Phasen der *Szenischen Interpretation* beschrieben werden. So wird in zwei Videotutorials die Anleitung der *Szenischen Interpretationen* von Werken der Komponistinnen Ethel Smyth („March of the Women“) und Olga Neuwirth („Miramondo Multiplo“) schrittweise erklärt und veranschaulicht. Dabei wird auf die erstellten Materialien (Rollenkarten, Anweisungen etc.) und die musikalischen Mitspielsätze (Noten und Hörbeispiele) verwiesen. Allen interessierten (Musik-) Lehrpersonen werden diese Videos und Materialien kostenlos zur Verfügung gestellt.

Ertrag

Schülerinnen und Schüler, Studierende und (Hochschul-)Lehrpersonen, welche die *Szenische Interpretation* noch nicht so gut kennen, können von diesen Materialien profitieren und diese schrittweise nachvollziehen. Die gestalteten Mitspielsätze eignen sich ebenfalls für kurze musikalische Praxisphasen in heterogenen Gruppen. Mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Studierenden könnte dann – auf Grundlage vielfältiger musikalischer und szenischer „Erfahrungen“ – diskutiert werden, ob es nicht noch weitere Möglichkeiten gibt, etwas auf kultureller und sozialer Ebene zu ändern, wenn es um das Schaffen von Komponistinnen geht.

Materialien

Link zu den Materialien zum Seminar „Musikgeschichte: Werke von Komponistinnen musizieren, inszenieren und reflektieren“: https://www.ph-karlsruhe.de/personen/detail/Steven_Schiemann_2216



A professional headshot of Dr. Anke Rigbers. She has short, reddish-brown hair, is wearing black-rimmed glasses, and has gold hoop earrings. She is dressed in a grey blazer over a white top. The background is a plain, light grey.

Dr. Anke Rigbers studierte Haushaltsökonomie an den Universitäten Stuttgart-Hohenheim und Wageningen/Niederlande und promovierte an der Universität (TH) Karlsruhe. Sie arbeitete am dortigen Institut für Regionalwissenschaft, an der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Universität Mannheim, bevor sie 2003 ins Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg (MWK) wechselte. Von 2007 bis 2020 war sie Stiftungsvorständin der evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg). Zum Jahr 2021 – unmittelbar nach dem Gespräch mit DIALOG – wurde sie zur Präsidentin des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg berufen. Mit der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe verbindet sie eine langjährige Mitgliedschaft im Hochschulrat, bis 2018 als Ratsvorsitzende.

Nachgefragt bei
Dr. Anke Rigbers

Lassen Sie uns mit einer Frage zu Ihrem akademischen Werdegang beginnen. Sie haben zur „Zeitbudgetverwendung in agrarischen Gesellschaften“ promoviert. Welcher Weg führt von dort zum Thema Hochschulen und ihrer Qualität?

Am Institut für Regionalwissenschaften der Universität Karlsruhe war das damals ein wichtiges Thema. Es ging darum, zu hinterfragen, inwiefern „westlich geprägte“ empirische Erhebungsmethoden in anderen Lebenszusammenhängen angewandt werden können, in diesem Fall agrarische Gesellschaften und deren Umgang mit Zeit. Wenn man das auf die Hochschule bezieht, dann muss man eigentlich die Brücke schlagen zu den Studierenden, die wir dazu befähigen müssen, dass sie ihr Wissen später in unterschiedlichen Kontexten verwenden können, und dass sie dieses Wissen auch kritisch hinterfragen. Dass unser Wissen vorläufig ist und die Erkenntnissuche eine dauerhafte Herausforderung, gilt seit Urzeiten.

Heute nehmen Sie gleich mehrere Kontexte an der Hochschule in den Blick, in der Lehre, der Forschung und der Verwaltung. Wie gehen Sie dabei vor?

Ganz gleich, ob ich als Gutachterin, als Koordinatorin von Akkreditierungsverfahren oder als Beraterin unterwegs bin – ich komme als Externe an eine Hochschule. Das heißt zunächst einmal zu lernen, wie eine Hochschule als Institution gestaltet und organisiert ist. Da gibt es natürlich die externen Rahmenbedingungen, Gesetze, Finanzen usw., die es zu beachten gilt. Und wir haben die klassische Unterteilung von Lehre, Forschung und Service oder Administration. Auch die Governance ist ganz wesentlich. Viele Prozesse, die ich vorfinde, haben sich aus der Zusammenarbeit der Lehrenden, der sonstigen Mitarbeitenden, der Studierenden etabliert und werden weiterentwickelt. Diese Prozesse muss ich, die von außen kommt, häufig erst einmal offenlegen, gerade wenn sie aus Alltagsroutinen entstanden sind.

Was beobachten Sie, wenn es um Lehre und Forschung geht?

Klassischerweise haben wir die Unterteilung in Lehre und Forschung. Doch in den letzten Jahrzehnten hat eine Erweiterung der Aufgaben (Internationalisierung, Weiterbildung, Transfer usw.) ergeben, dass die Grenzen nicht mehr so klar sind. Die Hochschulen gehen unterschiedlich damit um. Beispielsweise kann man die Internationalisierung als Querschnittsaufgabe sehen, aber auch als einen eigenen Sektor. Wir haben Third Mission und Transfer, [also die Zusammenarbeit mit Betrieben und Behörden bei der Entwicklung praktischer Lösungen]. Auch diese Bereiche können mehr oder weniger große Eigenständigkeit erhalten. Bei der Untergliederung von Lehre und Forschung gibt es aber auch normative Setzungen. Ich denke da an Prozesse, die der Akkreditierungsrat vorschreibt bei der Entwicklung

von Studiengängen, bei der Qualitätsverbesserung, bei Berufungen. Das berührt sowohl den Bereich der Lehre als auch den der Forschung.

Mit welchen Erwartungen treten Sie an eine Pädagogische Hochschule heran, die für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf und für andere pädagogische Aufgaben bildet?

Die pädagogischen Hochschulen sind etwas Besonderes; es gibt sie in Deutschland nur in Baden-Württemberg, und dann natürlich noch in der Schweiz und in Österreich, doch dort sind sie im Status nicht den Universitäten gleichgestellt. Die Besonderheit bringe ich, wenn ich an Prozesse und Organisation denke, gar nicht so sehr mit dem Ausbildungsziel der Studierenden in Verbindung, sondern mit der Art und Weise, wie das Studium strukturiert ist. Das hängt damit zusammen, dass sie Fächer und [viele] Teilstudiengänge haben. Studierende müssen zwei oder drei Fächer erlernen. Es kommen noch die Bildungswissenschaften hinzu. Es gibt eine spezifische Verkopplung mit der späteren Praxis. Man könnte fast sagen: Das Studium ist sehr plural organisiert. Das hat Auswirkungen darauf, wie man Studiengänge an einer Hochschule auf den Weg bringt, wie man die Studiengänge betreibt, und wie die Zusammenarbeit funktioniert zwischen den unterschiedlichen Beteiligten. Das macht eine Pädagogische Hochschule zu einer besonderen Herausforderung.

In unserem aktuellen Heft präsentiert sich ein Förderprojekt „zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Qualität in der Lehre“, das aus Bundesmitteln finanziert wurde. Das Projekt gehört zum „Qualitätspakt Lehre“. Wie haben Sie bei der evalag den Qualitätspakt Lehre wahrgenommen?

Der Qualitätspakt Lehre wurde – zumindest in den ersten Jahren – auch kritisiert. Man hat kritisiert, dass zunächst einmal der Bedarf aufgegriffen wurde, den die Hochschulen jahrzehntelang nicht umsetzen konnten. Nicht allen waren die Maßnahmen innovativ genug. Aus meiner Sicht war es aber hilfreich, den Bereich der Lehre nicht mehr zu vernachlässigen. In diesem Ausmaß gab es diese Förderung übrigens nur in Deutschland. Die Fördermittel haben der Lehre hier einen anderen Stellenwert gegeben. Und aus meiner Wahrnehmung haben die Projekte viel auf den Weg gebracht. Die Frage ist natürlich, insbesondere jetzt, was davon erhalten bleibt und dauerhaft finanziert werden kann. Die evalag hat eine Reihe der Förderprojekte evaluiert. Und hier zieht sich durch viele Evaluationen die Einsicht, dass diese Projekte sehr groß waren, manchmal wohl zu groß. Das haben wir auch im Stiftungsrat diskutiert: Die vielen Teilprojekte haben manchmal sozusagen eine eigene Welt an der Hochschule etabliert. Die Integration in die Hochschule war dann eine riesige Herausforderung. An anderen Hochschulen hat man erfolgreiche Maßnahmen nicht früh genug integriert und stand dann

zwei Jahre vor dem Ende vor der Frage, wie man sie noch verstetigen kann.

Die Bildungsinitiative L² ist ein kleines Förderprojekt im Qualitätspakt, gut vernetzt und sehr gut evaluiert. Aber auch dort weiß man nicht, was später erhalten bleibt.

Von der Politik wird dieses Problem bis heute zu wenig wahrgenommen. Sie und ich haben in den 1990er Jahren erlebt, dass vom Stifterverband oder von der Volkswagen-Stiftung viele Projekte initiiert wurden, um die verkrusteten Hochschulen zu verändern. Etwas Altes sollte durch etwas Neues abgelöst werden und sich auf diese Weise selbst finanzieren. Der Qualitätspakt hat dagegen gezeigt, dass auf die Hochschulen neue Aufgaben zukommen, die dauerhaft mehr Ressourcen erfordern. Warum man das nicht klarer sieht, kann ich nur vermuten. Dabei müsste sich diese Frage auch jede Hochschule stellen: Was von dem, das wir jetzt aufbauen, können wir dauerhaft halten? Was können wir davon vielleicht weglassen?

Auf welche Aufgaben hätten die Förderprojekte im Qualitätspakt mehr Ressourcen verwenden sollen?

Zum Beispiel für Beratungstätigkeiten. Wir haben es mit heterogenen Studienanfänger*innen zu tun. Ein anderes Beispiel sind didaktische Fortbildungen für Lehrende. Da ist eine Menge an Angeboten entstanden. Vielleicht kann man dazu auch ein Monitoring-System einrichten, so dass man den Aufbau nicht immer wiederholen muss.

Das Förderprojekt an der Pädagogischen Hochschule hat zwei Schwerpunkte: ein zentrales didaktisches Training für Tutorinnen und Tutoren, das die „Lehr-Lern-Kultur“ unter den Studierenden und mit den Lehrenden stärken soll. Und den Ausbau einer kollegialen Hochschuldidaktik, in der sich Lehrende regelmäßig zu Aufgaben der Lehre beraten. Ist dieses Förderprojekt wichtig, aus Ihrer Sicht?

Ich würde sagen: Ja, auf jeden Fall. Wie haben Sie diese kollegiale Hochschulunterstützung genannt?

Kollegiale Hochschuldidaktik. Ein Arbeitskreis, der sich über konkrete Fragen der Lehre verständigt, aber auch kleine Lehrprojekte kollegial unterstützt, die Lehrende in eigener Regie durchführen.

Das finde ich eigentlich ideal. Ich bin keine Spezialistin. Aber ich glaube, wenn man erreicht, dass die Lehrenden ihre Qualitätsentwicklung in die eigene Hand nehmen, dann stärkt das natürlich auch dauerhaft die Qualitätskultur [einer Hochschule]. Selbstverständlich ist es auch hilfreich, regelmäßig Fortbildungen anzubieten, die didaktische Fähigkeiten vermitteln. Aber diese Eigendynamik finde ich wunderschön. Als Beraterin mit dem Auftrag, eine solche Einrichtung zu erhalten, müsste ich mir erst einmal anschauen: In welchen Strukturen ist das organisiert? Wie läuft es ab? Welche Ressourcen hat die Hochschule verfügbar? Wenn das Ganze gut gemacht wird, muss ich das Rektorat oder den Senat

davon überzeugen, dass dauerhaft mehr Geld eingesetzt wird. Das ist aber auch eine schwierige Fragestellung, denn die Budgetfrage ist bei der Evaluation und bei der Beratung üblicherweise außen vor.

Der größte Teil der Projektressourcen geht in die Qualifikation von Tutorinnen und Tutoren. Bundesweit haben viele Hochschulen diesen Weg gewählt, um die Studienbedingungen zu verbessern. Und Karlsruhe verfolgt hier ein besonders anspruchsvolles Programm.

Bei der Tutorenqualifikation ist das etwas anders. Studierende sind nur für einen begrenzten Zeitraum an der Hochschule. Sie können die ehemaligen Studierenden nicht weiterhin als Tutorinnen und Tutoren nutzen, sondern müssen sie regelmäßig neu trainieren. Ich sehe darin aber auch keinen Widerspruch. Wie gesagt, stand die nachhaltige Finanzierung bei Antragstellung oft nicht im Fokus, auch nicht beim Bundesministerium. Wenn man sie zum Maßstab macht, hätte man viele Projekte nicht beilligen dürfen.

Der Qualitätspakt läuft in diesem Jahr aus. In Zukunft sollen „Innovationen in der Hochschullehre“ gefördert werden. Wo besteht aus Ihrer Sicht Innovationsbedarf?

Ich finde, man sollte nicht mit jeder neuen Förderrunde vergessen oder einstellen, was man bisher gefördert hat. Gerade in Bereich [der Lehre] sollte man sich auch an alten Errungenschaften orientieren und prüfen, ob diese zukunftsträchtig sind. Grundsätzlich begreife ich Lehre als Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Wir haben heute im Studienbereich eine starke Individualisierung, politisch nennt man das auch Flexibilisierung, die von den Lehrenden in technischer, didaktischer und vielleicht auch fachlicher Hinsicht verlangt, stärker auf Individualbedarfe von Studierenden einzugehen. Wir haben [in der Folge] eine Studierendenorientierung. Das sind große Herausforderungen, die an die Lehrenden gestellt sind. Auch an die Ressourcen, die Lehrende haben und an die Unterstützung, die sie beispielsweise durch Tutorinnen und Tutoren und andere Mitarbeitende bekommen. Dazu kommen andere Anforderungen. Wir müssen global denken in der Hochschulbildung. Zur Interdisziplinarität kommt die Transdisziplinarität, der Bezug zur Gesellschaft oder zur Wirtschaft. In den mehr als zwanzig Jahren, in denen ich im Bereich der Hochschulreform und -erneuerung tätig bin, habe ich allerdings festgestellt: Was für die eine Hochschule eine Neuerung ist, gehört für die andere längst zum Alltag. Das hat nichts damit zu tun, dass die eine besser oder schlechter ist als die andere. Es sind verschiedene Pfade, die Hochschulen gehen, und verschiedene Entwicklungsgeschwindigkeiten. Das macht es natürlich spannend, und schwierig, wenn man im Wettbewerb steht und etwas Innovatives als Antrag einreichen will.

Die evalag hat sich selbst um die Projektträgerschaft beworben?

Ja, das stimmt. Mit unserer Interessenbekundung hat niemand gerechnet. Das kann man heute ggf. noch in einem Blog von Jan Wiarda nachlesen. Ich hatte den Eindruck, dass die Ausschreibung sehr gut zur evalag passte. Im kleineren Rahmen machen wir seit Jahren, was damit auf Bundesebene gewünscht wurde. Wie Sie wissen, wickeln wir nicht nur für das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg eine Reihe von Förderprogrammen ab, sondern begleiten diese Projekte auch mit evaluativen Maßnahmen und wollen einen kollegialen Austausch auf den Weg bringen. Wir hätten von Anfang an versucht, zum Beispiel mit dem Hochschulevaluierungsverbund Südwest, die [förderwürdigen] Themen mit den Hochschulen gemeinsam aufzusetzen und dazu beizutragen, dass es eine interne Organisationsentwicklung gibt. Dass also von Anfang an mitgedacht wird, dass diese Projekte langfristig eine Wirkung haben müssen. Wir hatten die Unterstützung vieler Hochschulen und auch der Hochschulrektorenkonferenz. Aber die Entscheidung ist am Ende zugunsten einer anderen Bewerberin gefallen, der Töpfer-Stiftung in Hamburg.

Welche neuen Aufgaben kommen auf die evalag in den nächsten Jahren zu?

Als ich 2007 bei der evalag begonnen habe, war für mich klar: Wir sind eine Dienstleistungseinrichtung für Hochschulen. Die Dienstleistungen, die wir anbieten, müssen dem Bedarf der Hochschulen entsprechen. Diese Entwicklung kann man sehr gut sehen und nachweisen. Aktuell haben wir im Bereich der Akkreditierung ein neues System mit längeren Fristen für die Programm- wie auch Systemakkreditierung. Das ist auch politisch gewollt. Auch ich propagiere die Systemakkreditierung, [also die Möglichkeit, dass Hochschulen ihre Studiengänge

selbst akkreditieren können]. Das bringt für Agenturen wie die unsere zwangsläufig Veränderungen im Geschäftsfeld mit sich. Die Aufträge werden weniger. Für evalag ist das nie wirklich eine Bedrohung gewesen. Wir generieren nicht mehr als 20 bis 25% unserer Einnahmen aus diesem Bereich. Für die Begleitung der Systemakkreditierung werden wir gerade jetzt stark angefragt. Daneben leisten wir strategische Beratung. Ich hatte heute die Anfrage einer Hochschule, die ihr gesamtes Lehrportfolio verändern will, und die aufgrund der guten Erfahrungen bei der Akkreditierung unsere Beratung wünscht. In der Begutachtung sind wir auch in Österreich stark vertreten. Und dann sind wir natürlich weiter im Bereich der Evaluation tätig. Auch hier passen wir die Evaluationsgegenstände immer wieder an die Bedarfe an. Bei der Evaluation eines Lehrprojekts brauchen wir eine andere Methodik als klassischerweise bei der Evaluation eines Instituts oder eines Forschungsprojekts.

Zum Schluss eine Frage, die wir in jedem Interview stellen: Was gefällt Ihnen an Karlsruhe besonders, was macht diese Stadt aus? Und wo hat Ihre persönliche Evaluation Schwachstellen aufgezeigt?

In Karlsruhe habe ich den größten Teil meines Lebens verbracht. Ich lebe sehr gerne hier, weil die Stadt viel Grün hat. Man ist sehr schnell in Frankreich oder in der Pfalz. Als leidenschaftliche Radfahrerin muss man eigentlich hier wohnen. Es gibt nur wenige Städte, die ein so gutes Fahrradwegenetz haben, auch wenn es noch verbessert werden könnte. Und das kulturelle Angebot ist groß. Das ist auch etwas, das ich sehr liebe. Natürlich hat die Stadt auch Schwächen. Über die vielen Baustellen müssen wir ja nicht reden. Aber das ist das einzige, was mir gerade einfällt.

Wir danken Ihnen für das Gespräch. Das Gespräch führten Kirsten Buttgerit und Udo Grün.

MICROPROJEKT

Generationenübergreifende Hybridlehre in Zeiten der Pandemie

Prof. Dr. Mechthild Kiegelmann mit Jannis Deck

Fach Psychologie und Studiengang Pädagogik der Kindheit, ab Wintersemester 2020/21

In den ersten Monaten der Corona-Krise mussten fast alle Seminare digital stattfinden. Im Sommer 2020 bestand für kurze Zeit die Möglichkeit, eine Blockveranstaltung im Rahmen des Weiterbildungsstudiums LSBTIQ*-Beratung in Präsenz abzuhalten. Es wurde eine interaktive Lehr-Lern-Einheit realisiert, bei der sich die Dozentin und eine Gruppe Studierender an der Hochschule aufhielten, während andere Teilnehmende per Video zugeschaltet waren. Für die „hybride“ Veranstaltung konnte mit Jannis Deck ein ausgebildeter Tutor gefunden werden, der mutig genug war, sich auf das kurzfristige Experiment einzulassen. Zugleich sollte er prüfen, ob das Format für eine nochmals größere Erstsemesterveranstaltung zum Thema Beratung in Frage kam, im Regelstudiengang Pädagogik der Kindheit, im Wintersemester. Für die Konzeption und tutorielle Begleitung dieser Veranstaltung stellte die Bildungsinitiative Mittel zur Verfügung.

Die Grundlinien des hybriden Konzepts zeichneten sich im Laufe der Blockveranstaltung ab. Dort sollten Kleingruppen fiktive Fallberichte zum Thema Intersektionalität erstellen und im Plenum Beratungsmöglichkeiten diskutieren. Doch der Kontakt zur „Außenwelt“ war nicht leicht zu halten wegen der eingeschränkten Sicht- und Hörbarkeit des Seminars. Die komplexen Personenbeschreibungen aus den Fallberichten wurden deshalb zu Rollen gebündelt. Fallberichte dienten nicht mehr zur Einführung in die Situation, sondern wurden zur Begründung professioneller Interventionen verwendet. Der Präsenzanteil des Seminars verwandelte sich in ein Rollenspiel, „Der Stocherkahn“: *Teilnehmende einer Kundgebung zum Christopher Street Day befinden sich auf einem Stocherkahn und wollen angesichts eines Unwetters das Tübinger Neckarufer erreichen. Allerdings fehlt ihnen die Stocherstange. Auch der Rollstuhl einer Person ist nicht an Bord.* Die anwesenden Studierenden bringen diese Situation zur Aufführung. Die Online-Gruppe erhält dagegen Beobachtungsaufgaben und reagiert mit Beratungsvorschlägen. Eine gegenseitige Kritik führt die Gruppen wieder zusammen.

Auch die wöchentlich angebotene frühpädagogische Veranstaltung baut auf die Idee, die unterschiedliche Lage der Seminarteilnehmenden konstruktiv für das Beratungs-Thema zu nutzen. Bestärkt durch Dr. Ulf Kerber, Institut für Informatik und digitale Bildung, sind inzwischen Szenarien zu verschiedenen Beratungsaufgaben entstanden. Dabei muss es nicht bei dem Rollenspiel-Modell bleiben, bei dem die anwesenden Studierenden sozusagen in Vorleistung gehen. Eine weitere neue Lösung besteht darin, den Präsenzanteil der Veranstaltung als *Escape Room* zu inszenieren: In einer diffusen Situation entwickeln die anwesenden Teilnehmenden Beschreibungs- und Lösungsstrategien. Dabei erhalten sie individuelle Unterstützung durch Online-Beratende. Präsenz- und Online-Besetzung rotieren. Je nach Modell werden Studienmaterialien dank der Tutorenunterstützung verschieden aufbereitet.

Auf seine Bewährungsprobe, dann mit verbesserter Technik, muss das neue Konzept allerdings noch warten. Im Wintersemester 2020/2021 wurde es zunächst als reine Online-Version erprobt. Wann sich das Fenster für hybride Veranstaltungen wieder öffnet, ist gegenwärtig nicht abzusehen.



D KA PH
2021

FIAT
500L

12

Bildungsinitiative
für eine aktive Lehr-Lern-Kultur



Die Bildungsinitiative L² ist ein Förderprojekt im Bund-Länder-Programm
Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)
an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Erster Förderabschnitt 2012-2016: Förderkennziffer 01PL11001
Prof. Dr. Sabine Liebig, Prof. Dr. Silke Traub, Prof. Dr. Gabriele Weigand
Zweiter Förderabschnitt 2017-2021: Förderkennziffer 01PL16001
Prof. Dr. Christian Gleser
Projektträger: Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR)

Impressum

HERAUSGEBER Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **REDAKTIONSTEAM** Kirsten Buttgereit, Udo Grün, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe **REDAKTION UND KOORDINATION** Kirsten Buttgereit, Udo Grün **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kirsten.buttgereit@vw.ph-karlsruhe.de **AUTORINNEN IN DER RUBRIK IM FOKUS** Dr. Corinna Maulbetsch und Regina Schneider **BILDNACHWEISE** Die Rechte der Portraitbilder der Autorinnen und Autoren sowie der Personen aus den Testimonials liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Gezeigten selbst. Umschlaginnenseite (vorne): Matthias Maier; S. 3: Portrait Klaus Peter Rippe: Fotograf Uli Deck; S. 4, 22, 34, 48/49, 60/61, 70/71: Stefan Held; S. 6/7, 11, 16, 36, 40, Umschlaginnenseite (hinten): Udo Grün; S. 8: Silke Traub; S. 10+11: Graphiken erstellt von Wagner Rexin nach Vorgaben der Autorinnen und Autoren; S. 12, 19: Johann Frédéric Freund; S. 15: Jarmoluk via Pixabay; S. 18: Graphik erstellt von Wagner Rexin nach Vorgaben der Autorinnen; S. 21: Marie Kiefer; S. 24-26: Graphiken erstellt von Wagner Rexin nach Vorgaben der Autorinnen; S. 27: Astrid Weissenburg; S. 28: Skitterphoto via Pixabay; S. 29: Graphik erstellt von Wagner Rexin nach Vorgaben der Autoren; S. 30+32: Mutfried Hartmann; S. 33: Gérald Schlemminger; S. 38: Max Bauer; S. 41: Andrew Neel via Pexels, nachbearbeitet; S. 42+46: Dennis Schäffer; S. 44+45: Graphiken von Dennis Schäffer nach Rogers 2003; S. 51: Graphiken von Corinna Maulbetsch; S. 52: Corinna Maulbetsch; S. 53: Stadtarchiv Karlsruhe; S. 54+55: Sabrina Syskowski; S. 56: Katja Dolinar Hansmann; S. 57: Kirsten Buttgereit; S. 58, 65: Tilman Binz; S. 59: Johanna Zöllner; S. 62-70: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 67: Mor Shani; S. 69: Ruca Souza via Pexels; S. 72/73: Anke Rigbers. Quelle: privat; S. 77: Mit freundlicher Erlaubnis der Stadt Tübingen. Fotograf: Ulrich Metz; S. 78/79: Pixel2013 via Pixabay, nachbearbeitet **LAYOUT** Wagner Rexin **DRUCK** Druckhaus Karlsruhe – Druck + Verlag Südwest **AUFLAGE** 1200 Exemplare

DIALOG ist auf zertifiziertem Recyclingpapier von einem regionalen Zulieferer gedruckt.

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter
<https://www.ph-karlsruhe.de/hochschule/publikationen>

Aus dem Inhalt

[SEITE 8](#) Tutorinnen und Tutoren im Zentrum der Hochschulinitiative [SEITE 16](#) Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Deutsch [SEITE 22](#) Die Bedeutung empirischer Forschungsmethoden für den Theorie-Praxis-Transfer [SEITE 28](#) Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Fach Mathematik [SEITE 34](#) Die Entwicklung der Hochschullehre im kollegialen Austausch [SEITE 42](#) Innovationen in die Fläche tragen: Praxis OWL (Gastbeitrag) [SEITE 48](#) IM FOKUS [SEITE 60](#) PERSPEKTIVEN [SEITE 72](#) NACHGEFRAGT bei Dr. Anke Rigbers

Microprojekte [SEITE 15](#) Forschendes Lernen und Wissenschaftliches Arbeiten [SEITE 21](#) „Singlish“ – Englisch lernen mit Musik, Bewegung, Tanz & Spiel [SEITE 27](#) Geländearbeit im Sachunterricht [SEITE 33](#) Der Lernort „Sprachwerkstatt Französisch“ [SEITE 41](#) Thematisches Tandem – ein digitales Interaktionsprojekt [SEITE 53](#) Karlsruhe postkolonial [SEITE 65](#) Heilkräuter in Poesie und Botanik [SEITE 67](#) Beyond the classroom [SEITE 69](#) Musikgeschichte didaktisch aufbereiten [SEITE 77](#) Generationenübergreifende Hybridlehre