



TüSE-Newsletter

Juni 2018

7

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Liebe Leserinnen und Leser,

der letzte Newsletter liegt nur zwei Monate zurück, und doch können wir bereits jetzt auf viele Ereignisse rund um die Lehrerbildung an der Universität Tübingen zurückblicken, sodass wir Sie noch vor der Sommerpause zu verschiedenen Themen informieren.

Gerade die letzten Monate waren den intensiven Arbeiten am Folgeantrag innerhalb der Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern gewidmet, welche die Tübingen School of Education in enger Zusammenarbeit mit fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Professuren sowie dem Rektorat vornahm. Noch im Juni wird der Antrag eingereicht, und wir sehen mit Spannung der im Herbst dieses Jahres fallenden Entscheidung des Auswahlgremiums entgegen. Parallel zur Antragserstellung haben sich in den einzelnen Arbeitsbereichen vielseitige Entwicklungen vollzogen, die hier nur kurz skizziert werden sollen:

Im Bereich Professionsforschung schreiten die Projekte Portfolio, ProfiL, Lehr:werkstatt, Lehr:Transfer und Lehrzimmer 2.0 weiter in Konzeption und Forschung voran und setzen ihre Arbeiten mit neuen Kohorten fort; innerhalb des Projektes Kompetenzmodellierung und -entwicklung können im Rahmen dieses Newsletters bereits erste Ergebnisse berichtet werden.

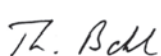
Der Arbeitsbereich Internationalisierung festigte weitere internationale Kontakte und offeriert diverse Angebote, die zunehmenden Anklang finden: Neben der steigenden Anzahl ausländischer Lehramtsstudierender, die ein Auslandssemester an der Universität Tübingen absolvieren, stößt auch die im August stattfindende Summer School European Teacher Education auf gute Resonanz. Mit großer Freude konnten inzwischen die bereitstehenden Logi-Tech Videokonferenzsysteme an jene Lehrstühle und Arbeitsgruppen übergeben werden, deren Antrag erfolgreich war. Wir können diesbezüglich also mit zunehmenden Initiativen zur Stärkung der Internationalisierung ‚at home‘ innerhalb der Lehrerbildung rechnen.

Sehr engagiert sind die Fachdidaktiken im Sinne der Internationalisierung: Neben deren vielseitiger Beteiligung im Rahmen der derzeit laufenden Studium Generale Reihe „Lehrerinnen- und Lehrerbildung für eine Schule der Zukunft. Perspektiven aus der fachdidaktischen Forschung“, die übrigens über den timms Server der Universität streambar ist, wurde im Frühjahr erstmalig eine Staff Training Week in der Philosophiedidaktik in Tübingen durchgeführt. Der hier entstandene Expertenkreis soll sich künftig regelmäßig in den verschiedenen vertretenen Ländern treffen. Festlich wurde zudem im Mai der Otilie-Wildermuth-Chair for Teaching as a Foreign Language am Englischen Seminar eingeweiht. Prof. Amos Paran vom University College in London hielt als erster Stelleninhaber dieser internationalen Gastdozentur seinen Eröffnungsvortrag zum Thema „Engaging Learners with Foreign Language Literature: Five Principles“. Insbesondere die Lehramtsstudierenden in der Anglistik und Amerikanistik können von seiner fremdsprachendidaktischen Lehre im derzeit laufenden Sommersemester profitieren. In den vielfältigen Grußworten und Kooperationen zu dieser Eröffnungsvorlesung wurde die substantielle und erfrischende Kooperation mit zahlreichen Partnern deutlich, beispielsweise mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Tübingen und dem Regierungspräsidium Tübingen.


Der Arbeitsbereich Nachwuchsförderung widmete sich verstärkt dem Themenbereich Open Science. Neben der Frage, wie das Forschungsdatenmanagement künftig qualitativ verbessert werden kann, wurden im Zuge der dreiteiligen Veranstaltungsreihe „Open (your) Science“ relevante Fragen diskutiert, die im Zusammenhang mit dem derzeit zu beobachtenden wissenschaftlichen Kulturwandel entstehen. Darüber hinaus konnten wir uns auch in diesem Jahr über zahlreiche fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Qualifikationsarbeiten freuen, die innerhalb des diesjährigen Auszeichnungsverfahrens eingereicht wurden. Derzeit läuft das Auswahlverfahren; die Preisträger werden indes noch im Juli feststehen.

Über viele weitere Aktivitäten können wir innerhalb dieses Newsletters berichten – machen Sie sich selbst ein Bild! Allen beteiligten Akteuren sei im Namen des Vorstands herzlich für das kontinuierliche Engagement für die Lehrerbildung an der Universität Tübingen gedankt!

Der Vorstand



Thorsten Bohl



Frank Loose



Uwe Küchler

Inhalt

Gremien / TüSE Intern.....	5
Vorstand der Tübingen School of Education im Amt bestätigt	
Aus den Arbeitsbereichen – Professionsbezug.....	6
Programm-Workshop ‚Praxisorientierung im Lehramtsstudium‘	
New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung	
Portfolioarbeit in der Lehrerbildung – eine Bestandsaufnahme	
Workshop zur professionsbezogenen Beratung	
Studium Oecologicum: Nachhaltigkeit lernen und lehren	
Professionalisierung durch Beratung: ProfilL startet mit neuer Kohorte in die zweite Runde	
Aus den Arbeitsbereichen – Internationalisierung.....	10
Tübingen School of Education zu Besuch an der Universität Ljubljana	
International Education Week 2018: sieben Länder vertreten	
Erasmus+ Staff Training Week ‚Philosophy-Education-School‘	
TüSE-interne Vergabe von Videokonferenzsystemen	
Aus den Arbeitsbereichen – Studium und Lehre / Studienberatung.....	12
Fächer für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg und Tübingen	
Countdown für den Start des Master of Education	
Einführung ins Lehramtsstudium	
Infoabend Referendariat	
Infoabend Examensplanung	
Aus den Arbeitsbereichen – Nachwuchsförderung.....	15
TüNaPro - Das Tübinger Nachwuchsförderprogramm	
Welche Formen der Unterstützung bietet TüNaPro?	
Aus den Arbeitsbereichen – Forschung.....	16
Projekt Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung	
Promotion – kurz und knackig	
Ausgewählte aktuelle Publikationen	
Aus den Arbeitsbereichen – Inklusion, Diversität, Heterogenität.....	23
Workshop-Reihe: New Topics INKLUSION	
Das neue Modul „Inklusion, Diversität, Heterogenität“	
NACHGEFRAGT. Interview mit Marcus Emmerich	
New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Symposium ‚Theater – Geschichte – Sprache.‘	
Im Gespräch.....	30
Interview mit JProf. Dr. Fahimah Ulfat und Prof. Dr. Bernd-Stefan Grewe	
Im Portrait: Prof. Lothar Bösing	

Looking back.....	34
,Unterricht. Leistung. Teilhabe.' - 6. Tübinger Tagung Schulpädagogik	
Open (your) Science!	
Einweihungsfeier im neuen Gebäude der TüSE	
Besuch am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt	
Looking forward.....	38
2. Doktorandinnen- und Doktoranden-Konvent der TüSE	
Publikationsankündigung: ,Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung'	
Termine und Impressum.....	40

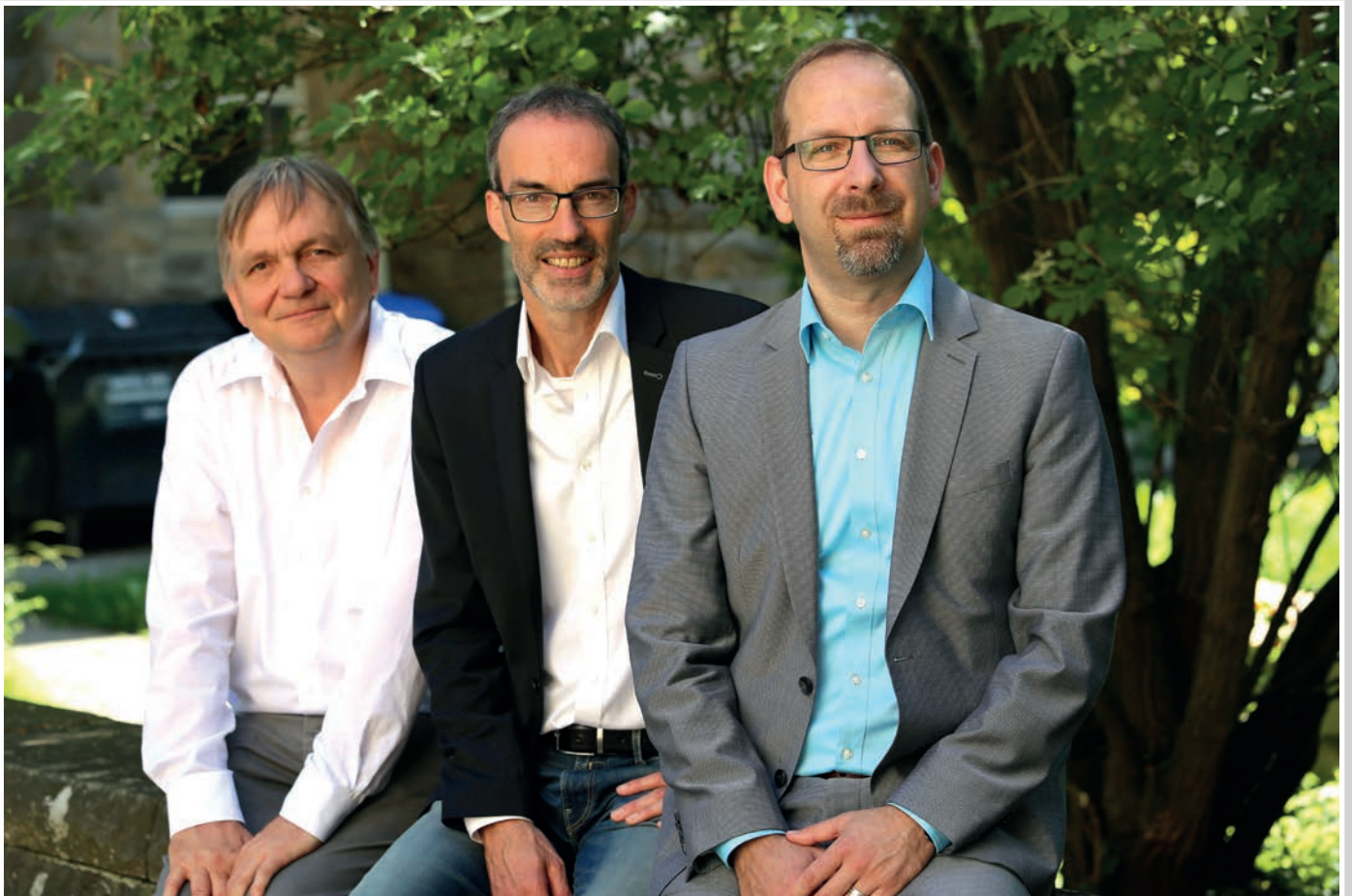
Vorstand der Tübingen School of Education im Amt bestätigt

Kurz vor Ablauf der dreijährigen Amtszeit galt es für die Mitgliederversammlung der Tübingen School of Education den Vorstand zu wählen. Gemäß Satzung unterbreitet der Rektor der Hochschule in Abstimmung mit den Dekaninnen und Dekanen der lehrerbildenden Fakultäten einen Vorschlag für die Besetzung, welcher im Rahmen der Mitgliederversammlung zur Abstimmung gebracht wird. Auf Basis eines zusätzlich eingeholten (und einstimmig ausgefallenen) Votums seitens des School Boards zum bisher eingeschlagenen Kurs der TüSE, stellten sich der derzeitige Direktor Prof. Dr. Thorsten Bohl (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät) sowie die beiden stellvertretenden Vorstände Prof. Dr. Frank Loose (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät) und Prof. Dr. Uwe Küchler (Philosophische Fakultät) für eine erneute

Kandidatur zur Verfügung. 139 Mitglieder waren durch die Wahlleitung Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer (Evangelisch-Theologische Fakultät) sowie Sandra Kauenhöwen (Geschäftsstelle TüSE) aufgerufen, ihre Stimme zur Wahl des Vorstandes abzugeben. Dabei standen jedem Mitglied max. drei Stimmen zur Verfügung, die nicht kumuliert werden konnten. Von den 85 abgegebenen Stimmen erhielt Prof. Bohl 100% der Stimmen; auch die beiden stellvertretenden Vorstände konnten mit jeweils 80 Stimmen (94%) im Amt bestätigt werden.

Wir gratulieren dem wiedergewählten Vorstand von Herzen und freuen uns auf die Zusammenarbeit in den kommenden Jahren!

Sibylle Meissner



Prof. Dr. Frank Loose, Prof. Dr. Thorsten Bohl, Prof. Dr. Uwe Küchler (von links nach rechts)

Programm-Workshop ‚Praxisorientierung im Lehramtsstudium – Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘

Der Programm-Workshop des BMBF Förderprogramms ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ am 12. und 13. April an der Freien Universität Berlin stellte das Thema ‚Praxisorientierung im Lehramtsstudium – Innovationen und Befunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ in den Fokus.

Der erste Tag startete mit mehreren Vorträgen; Themen waren hier u.a. Lehr-Lern-Labore (z.B. das Lehr-Lern-Forschungslabor Geschichte an der Universität Mainz), die Relationierung von Theorie und Praxis und die Möglichkeiten der Einbindung von Praxisphasen in das Lehramtsstudium. Es zeigt sich eine große Vielfalt an Projekten und neuen Konzeptionen. Bei der Vorstellung vieler einzelner Teilprojekte und Initiativen blieb indes die Frage offen, welche Konzepte für die Lehrerbildung tatsächlich geeignet sind, da Evaluationen und Forschungsergebnisse zu den Einzelprojekten noch ausstehen.

Anschließend folgte ein Posterwalk, bei dem Dr. Kathrin Wenz (Universität Tübingen) das Projekt Lehrerzimmer 2.0 präsentierte, das von Evamaria Werner und Christina Baust durchgeführt wird. Die abschließende Keynote wurde von Prof. Dr. Timo Leuders (PH Freiburg) zum Umgang mit Heterogenität am Beispiel der Fachdidaktik Mathematik gehalten, der auch Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften aufgezeigt.

Am zweiten Tag wurden sieben parallel stattfindende Workshops angeboten. Hierzu war der Arbeitsbereich Professionsbezug der Tübingen School of Education mit vier Vertreterinnen und Vertretern angereist.

Prof. Dr. Thorsten Bohl (Universität Tübingen) führte in Aufbau und Struktur der Tübingen School of Education und den Arbeitsbereich Professionsbezug ein. Der Beitrag von Kathrin Kniep (Universität Tübingen) beschäftigte sich mit ProfIL, einer speziellen, deutlich individualisierten Form der professionsbezogenen Beratung für Lehramtsstudierende. Lina Feder (Universität Tübingen) stellte in ihrer Präsentation die Konzeption des Tübinger Portfolios vor und diskutierte diese im Kontext empirischer Forschungsbefunde. Dr. Kathrin Wenz stellte mit Lehr:Transfer und Lehr:werkstatt zwei Projekte vor, die es den Studierenden ermöglichen, jenseits der Pflichtpraktika spezifische Praxiserfahrungen im Unterricht und im Schulalltag zu machen.

Die Veranstaltung endete mit einer Zusammenführung der Workshops mit Prof. Dr. Ilka Parchmann (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Universität zu Kiel) als critical friend sowie einer moderierten Diskussion mit Vertreterinnen und Vertretern der einzelnen Workshops. Hierbei wurden insbesondere die verwendeten Begrifflichkeiten diskutiert, gerade mit Blick auf die Frage, ob es sich um ähnliche oder gleiche Konzepte mit nur unterschiedlichen Bezeichnungen handelt, die im Rahmen der Qualitätsoffensive entstehen. Auch wurde diskutiert, inwiefern diese Konzepte für die Lehrerbildung systematisiert und genutzt werden können.

Kathrin Wenz



Dr. Kathrin Wenz



Prof. Dr. Thorsten Bohl, Lina Feder, Kathrin Kniep, Dr. Kathrin Wenz (von links nach rechts)

New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In der Diskussion: Portfolioarbeit in der Lehrerbildung – eine Bestandsaufnahme im Rahmen des New Topics Workshops

„Portfolio“ ist einer der zentralen Reformbegriffe der Lehrerbildung. So wird der Portfolioarbeit hohes Innovationspotenzial in unterschiedlichen Bereichen zugeschrieben, und ministeriale Vorgaben geben den flächendeckenden Einsatz von Portfolios in verschiedenen Bundesländern vor. Im Rahmen der Reihe „New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ wurde seitens der Tübingen School of Education in Kooperation mit dem Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Schulpädagogik) ein Workshop zu den Chancen und Grenzen von Portfolios in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unter der Leitung von Lina Feder und Prof. Dr. Colin Cramer veranstaltet. An dem halbtägigen Workshop nahmen 35 in der Lehrerbildung Dozierende aus Hochschulen und Staatlichen Seminaren sowie in der Hochschuldidaktik Tätige teil.

Zu Beginn der Veranstaltung begrüßte Prof. Cramer (Tübingen School of Education) die Teilnehmenden und führte kurz in die Inhalte der Veranstaltung ein. Prof. Dr. Thorsten Bohl (Tübingen School of Education) verortete die Veranstaltung im größeren Kontext der Veranstaltungsreihe „New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung“.

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda (Universität

Erlangen-Nürnberg) konnte als ausgewiesene Expertin im Bereich der Portfolioarbeit für einen Impulsvortrag zu den Chancen und Grenzen des Portfolios gewonnen werden. In ihrem Vortrag verortete sie Portfolioarbeit im Kontext der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften mit dem Schwerpunkt auf dem selbstregulierten Lernen und stellte unterschiedliche Formen der Portfolioarbeit vor. Überlegungen zum Portfolio als „Innovation“ und dessen in Teilen problematische Akzeptanz durch die Studierenden verband sie mit einem pädagogischen Akzeptanzmodell und stellte daran anknüpfend Befunde einer Studie vor. In ihrem Fazit benannte sie Bereiche, in denen einerseits Veränderungen in der Lehr-Lernumgebung der Lehrerbildung notwendig erscheinen, damit Portfolioarbeit ihr Innovationspotenzial entfalten kann, und andererseits Bereiche, in denen besonderer Forschungsbedarf besteht.

Daran anschließend stellten sechs Standorte von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Lina Feder, Universität Tübingen; Svenja Jaster, Universität zu Köln; Dr. Dalibor Cesak, Pädagogische Hochschule Heidelberg; Prof. Dr. Silke Traub, Pädagogische Hochschule Karlsruhe; Christian Burkhart,

Universität Freiburg und Dr. Gerd Bräuer, Pädagogische Hochschule Freiburg) die jeweiligen Portfolio-Konzeptionen im Kontext der Lehrerbildung vor. Diese wurden im Anschluss in einer Austauschphase im Hinblick auf Chancen und Grenzen von Portfolioarbeit sowie deren praktischer Umsetzung diskutiert.

Lina Feder (Universität Tübingen) berichtete in ihrem Vortrag die Befunde einer Literatur-Review zu den Potenzialen, die dem Portfolio in der Literatur zugeschrieben werden und zu korrespondierender empirischer Evidenz für eine mögliche Einlösung dieser angenommenen Potenziale. Es zeigte sich, dass dem Portfolio eine große Bandbreite an Potenzialen zugeschrieben wird. Die empirische Evidenz zu den Potenzialen von Portfolioarbeit ist hingegen sehr gering. Verschiedene Studien weisen auf eine eher geringe Akzeptanz von Portfolioarbeit seitens der Studierenden hin.

In einer abschließenden Diskussion wurden Ideen einer weiteren Vernetzung sowie Möglichkeiten netzwerkorientierter Forschung angerissen und diskutiert. So ist ausgehend von der Veranstaltung der Aufbau eines informellen Netzwerks Portfolio geplant und soll durch weitere Treffen weiter ausgebaut werden.

Lina Feder



Prof. Gläser-Zikuda im Vortrag zu „Chancen und Grenzen von Portfolios in der Lehrerbildung“



New Topics Workshop zur professionsbezogenen Beratung

Am 22. Februar 2018 hatte das TüSE-Teilprojekt ProfiL zum Workshop ‚Professionsbezogene Beratung. Wissen integrieren, Entwicklungsaufgaben beschreiben und lösen, Professionalisierung durch Reflexion anstoßen‘ Vertreter und Vertreterinnen verschiedener Projekte, Akteure und Akteurinnen aus allen Phasen der Lehrerbildung, interessierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrkräfte und Studierende eingeladen.

Nach einer kurzen Einführung in das Thema durch Prof. Dr. Petra Bauer und Prof. Dr. Marc Weinhardt (Projektleitung ProfiL) und einem Grußwort von Prof. Dr. Thorsten Bohl (Direktor der Tübingen School of Education) stellten die drei geladenen Referentinnen ihre Projekte vor: OStR'in i.H. Christine Preuß MINTplus (Systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrerbildung, Technische Universität Darmstadt), Prof. Dr. Daniela Sauer BERA (Beratung im schulischen Kontext, Universität Bamberg) und Dr. Lilian Streblov BI:Train (Beratung. Information. Training, Universität Bielefeld). Kathrin Kniep und Markus Urban präsentierten das TüSE-Teilprojekt ProfiL. In der sich daran anschließenden Diskussion, in der Beratung und Beratungsbegriff im Kontext von Lehrerbildung durchaus auch kritisch ausgeleuchtet wurden, waren sich die Anwesenden darüber einig, welche wesentli-



Prof. Dr. Daniela Sauer

che Funktion solch einer Beratung als Instrument reflexiver Professionalisierung zugeordnet werden darf: Zum einen kann den gesteigerten Reflexionsanforderungen auf dem Weg zu einer kompetenten Lehrperson hin Raum gegeben werden. Zum anderen stellen die zukünftige Unterrichtshandeln und das Bewältigen verschiedenster pädagogischer Situationen hohe Anforderungen an die Reflexionsfähigkeit, deren Entwicklung innerhalb eines Beratungssettings Unterstützung finden soll. Auf einen gemeinsamen Beratungsbegriff konnte man sich dagegen nicht verständigen, sind die einzelnen Projekte doch strukturell und inhaltlich zu unterschiedlich ausgerichtet. In diesem Zusammenhang wurde auch das Spannungsverhältnis in den Blick genommen, das sich zwischen dem reflexiven Potenzial von Beratung innerhalb einer subjektorientierten Professionalisierung einerseits und der dieser Beratung

zugrunde zu legenden Programmatik der Lehrerbildung andererseits entfaltet.

Um diesbezüglich einen dauerhaften Diskursraum zu etablieren, in dem die Erkenntnisse dieses Tages fortentwickelt und zukünftige Erfahrungen ausgetauscht werden können, vereinbarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer theoretische, forschungs- und anwendungsorientierte Fortsetzungen dieses Workshops, dem damit der Auftakt zu einer bundesweiten Vernetzung gelang, die sehr notwendig erscheint: Angebote, die Reflexions- und damit Professionalisierungsprozesse anregen, in die curriculare Struktur der Lehrerbildung zu integrieren, erweist sich als komplex und langwierig. Darüber selbst in intensive Reflexionsarbeit getreten zu sein, spiegelt den großen Bedarf an solchen Klärungsformaten wider und macht den Erfolg dieses Tages aus.

Kathrin Kniep



Workshopteilnehmerinnen und -teilnehmer

Studium Oecologicum: Nachhaltigkeit lernen und lehren

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist als Leitperspektive fest im Bildungsplan in Baden-Württemberg verankert. Aber was ist das eigentlich? Was versteckt sich hinter dem Begriff ‚Nachhaltige Entwicklung‘, und wie kann eine solche Entwicklung konkret gestaltet werden? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigt sich das Studium Oecologicum. Das vielfältige Angebot richtet sich dabei an Studierende aller Fachrichtungen. Die Teilnehmenden beschäftigen sich mit komplexen Herausforderungen unserer Zeit wie:

- soziale Ungerechtigkeit,
- Klimawandel,
- zunehmende Ressourcenknappheit,
- einem Wirtschaftssystem in der Krise und vielen mehr.

Dabei werden nicht nur verschiedene Fachrichtungen, sondern auch Partner und Dozentinnen und Dozenten außerhalb der Universität miteinbezogen.

Ziel des Studium Oecologicum ist es, die Ausbildung eines analysengestützten, reflektierten und verantwortungsbewussten Handelns zu fördern.

Im Studium Oecologicum können individuelle Schwerpunkte gesetzt und das Zertifikat ‚Studium Oecologicum‘ erworben werden. Als Nachweis wird ein unbenotetes Zertifikat mit detaillierter Auskunft über die bearbeiteten Themenfelder ausgestellt.

Was braucht es für den Erwerb des Zertifikats?

Für den Erwerb des Zertifikats sind Leistungen im Umfang von insgesamt 12 ECTS-Punkten zu erbringen. Diese verteilen sich auf zwei Teilbereiche und können nach eigenen Schwerpunkten gewichtet werden:

1. Mindestens ein Grundlagenkurs

Die Grundlagenkurse führen in die Thematik der Nachhaltigen Entwicklung ein. Diese sind im Programm des Studium Oecologicum mit 1SOG gekennzeichnet.

2. Mindestens zwei Themenkurse

In den Themenkursen (1SOT) werden praxisorientierte Lösungswege erarbeitet sowie Teilaspekte vertieft.

Eine Übersicht aller Kurse findet sich im Campus Vorlesungsverzeichnis unter:

- Außerfakultäre Veranstaltungen
- Career Service
- I. Fachübergreifende Inhalte: Gesellschaft, Nachhaltigkeit, Verantwortung, Gerechtigkeit
- 1SO Studium Oecologicum

Nach Absprache können auch thematisch einschlägige Kurse von anderen universitären Einrichtungen angerechnet werden.

Sie haben noch Fragen? Sie wünschen sich einen Kurs zu einem Nachhaltigkeitsthema, den es noch nicht gibt?

Dann richten Sie sich an die Koordinationsstelle des Zertifikats Studium Oecologicum:

Internationales Zentrum für Ethik in den Wissenschaften

Carla Herth

Telefon: +49 7071 29-77986

carla.herth@izew.uni-tuebingen.de

Weitere Informationen zum Studium Oecologicum und zum Zertifikat (Kursangebot, Anmeldeverfahren) finden Sie auf unserer Homepage unter: www.uni-tuebingen.de/de/52324 und

www.youtube.com/watch?v=ahWBGB5giOI

Carla Herth



Professionalisierung durch Beratung: ProfiL startet mit neuer Kohorte in die zweite Runde

Um nicht nur die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalisierung voranzutreiben, sondern sich bereits zu Beginn des Lehramtsstudiums auch den personengebundenen Aspekten von Professionalität reflexiv zuwenden zu können, wurde innerhalb des TüSE-Teilprojekts ProfiL ein neuartiges Konzept von professionsbezogener Beratung entwickelt: In kleinen Gruppen werden Lehramtsstudierende während des gesamten Studiums durch qualifizierte, universitätsexterne Beraterinnen und Berater begleitet. Dabei stehen insbesondere solche Aspekte im Mittelpunkt der Reflexion, deren Relevanz für die individuellen Professionalisierungsprozesse durch die Forschung gut belegt ist - z.B. berufsbezogene Überzeugungen oder Beanspruchungserleben (Abb. rechts: eine Themenkarte) - und deren explizite Bearbeitung den angehenden Lehrkräften berufsbiografisches Wissen bereitstellt, das Bedingungen und Voraussetzungen des eigenen (antizipierten) Handelns sichtbar macht. Auf dieser Grundlage lassen sich innerhalb der zwar teilstandardisierten, per Wahlpflichtmodus aber gruppenspezifisch ausgestaltbaren Beratungssitzungen professionsbezogene Entwicklungsaufgaben formulieren, die eine individualisierte Auseinandersetzung mit den zukünftigen beruflichen Herausforderungen ermöglichen. Die Wirksamkeit des Beratungsangebots wird mit Hilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes umfassend beforscht (Abb. links unten). Im April 2017 startete die erste Kohorte von ProfiL-Teilnehmenden in dieses neue Professionalisierungsformat; im April 2018 folgte der Start der zweiten Kohorte. Zuvor wurden die

HINWEISE ZUM AUFBAU UND UMGANG MIT DEM KARTENSET

Vorderseite der Karte: Stichwort zum Thema, z.B. „**Berufswahlmotive**“

Rückseite der Karte:

Infos und Erläuterungen zum Thema

Optional einsetzbar für Gruppen- / Einzelreflexion oder zum Weiterdenken

Erinnerung: Um dieses Thema geht es gerade

Querverweis auf Themen im Kartenset, zu denen ein Zusammenhang besteht

Beraterinnen und Berater jeweils umfassend ins Themenfeld eingeführt und auf der Basis des ProfiL-Manuals geschult. Konkrete Forschungsergebnisse gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht zu berichten, wohl aber erste Eindrücke und Einsichten anhand von Fragebögen, Sitzungsprotokollen und Auswertungsgesprächen: Hier deutet sich z.B. an, dass Lehramtsstudierende zu Beginn des Studiums Entwicklungsaufgaben eher wenig ausdifferenziert und professionsbezogen wahrnehmen und nicht selten an Universität, Schule oder Gesellschaft delegieren. Im Verlauf der Beratungen lässt sich dann jedoch beobachten, wie mit Bezug auf die vier sitzung-internen Reflexionsdimensionen (Lehrperson, Unterricht, Schülerin/Schüler, Schule) konkretere Anforderungen Konturen gewinnen

und als subjektbezogene Adressierungen stattfinden. Hinzu kommt, dass dieser Art von professionsbezogener Beratung die Verknüpfung von Theorie und Praxis inhärent zu sein scheint. Die Studierenden bringen verschiedenstes Praxiserleben in die Beratungsgespräche ein, welches durch die methodische Integration in die Wissens- und Strategieangebote der Beratenden und durch argumentative Gruppenkonstruktionen theoretisiert wird. Haben die Teilnehmenden zudem erste Praxisphasen absolviert, verstärkt sich diese Theorie-Praxis-Relationierung insofern, als dass sich die Studierenden das Beratungssetting intensiver zu eigen machen, indem sie Themen nun eher nach Relevanz wählen und Inputs der Beraterinnen und Berater Rückbindung in erlebte Kontexte erfahren. Professionsbezogene Reflexionskompetenz, als ein wesentliches Ziel von ProfiL, entwickelt und stabilisiert sich gerade an solchen Gelenkstellen. Um das besondere Potenzial von ProfiL für spezifischere Bedarfe fruchtbar zu machen, entstehen derzeit erste konzeptionelle Ideen: So stellt sich z.B. die Frage, wie eine Beratung diejenigen Studierenden unterstützen könnte, die am TüSE-Teilprojekt Lehr:werkstatt beteiligt sind. Darüber hinaus scheinen auch weitere Zielgruppen oder professionalisierungsrelevante Schnittstellen denkbar, für die sich Beratungsangebote durch das Projektteam von ProfiL zuschneiden ließen. Zunächst gilt es jedoch, mit den anstehenden Ergebnissen der Begleitforschung den Blick auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden insgesamt zu schärfen.



Abb.: Übersicht zum Forschungsdesign

Kathrin Kniep

Tübingen School of Education zu Besuch an der Universität Ljubljana

Im Rahmen der Research World Tour des Rektorats der Universität Tübingen nahmen Prof. Dr. Thorsten Bohl (Direktor TüSE) und Prof. Dr. Christoph Randler (Didaktik der Biologie) an einem Delegationsbesuch an der Universität Ljubljana teil. Sie trafen sich mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulpädagogik, Biologiedidaktik sowie weiteren lehramtsbildenden Fächern, um Inhalte und Strukturen der Lehrerbildung in Ljubljana und Tübingen vorzustellen und um Möglichkeiten der intensiveren Zusammenarbeit zu diskutieren. Die

TüSE stellte insbesondere die intensive Aufbauarbeit der Lehrerbildung in Tübingen seit 2015, die Besetzung der neuen Professuren in den Fachdidaktiken und in den Bildungswissenschaften sowie die zahlreichen, von Bund und Ländern geförderten, neu entstandenen Arbeitsbereiche heraus. Prof. Randler konnte eine bereits angebaute Kooperation mit Fachkollegen intensivieren.

An der Universität Ljubljana ist die Lehrerbildung sowohl an der Faculty of Education (Sekundarstufe I, Primarstufe) sowie in vielen wei-

teren lehramtsbildenden Fächern (Sekundarstufe II) angesiedelt.

Der Austausch mit dem Standort Ljubljana ermöglichte die Stärkung bereits vorhandener Kontakte und schuf neue Kontakte für verschiedene internationale Kooperationen und Projekte, wie beispielsweise die International Education Week 2018. Im Mittelpunkt des Kooperationsausbaus steht die Stärkung des Studierendenaustauschs zwischen Ljubljana und Tübingen.

Thorsten Bohl und Elisabeth Hofmann



*Prof. Dr. Bernd Engler,
Rektor der Universität Tübingen
Prof. Dr. Igor Papic,
Rektor der Universität Ljubljana
Prof. Dr. Thorsten Bohl,
Universität Tübingen
Prof. Dr. Christoph Randler
Universität Tübingen
(von links nach rechts)*

International Education Week 2018: Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus sieben verschiedenen Ländern

Bis zu 30 internationale Lehramtsstudierende aus sieben verschiedenen europäischen Ländern werden zur International Education Week in Tübingen vom 29. Juli bis 5. August 2018 erwartet. Gemeinsam mit Tübinger Lehramtsstudierenden nehmen sie an Blockveranstaltungen der verschiedenen Lehramtsfächer sowie an Vorträgen nationaler und internationaler Experten aus dem Schulbereich teil.

Elisabeth Hofmann



Erasmus+ Staff Training Week ‚Philosophy-Education-School‘

Internationalisierung der Lehrerbildung – dieses Ziel verfolgte die Erasmus+ Staff Training Week ‚Philosophy-Education-School‘ vom 5. bis 8. März 2018. Unter Erasmus+ Partnerinstituten ist die Durchführung und auch die Finanzierung einer Staff Training Week verhältnismäßig einfach: Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Ländern, die in einem Fachgebiet arbeiten, kommen auf Kosten der EU-Mittel ihrer Universität an einem Ort zusammen und lernen voneinander: im Bereich Forschung, Lehre, Methodik und Organisation. Gar nicht so einfach war es dagegen, während der rund einjährigen Vorbereitungszeit Akteurinnen und Akteure zu finden, die an ihren jeweiligen Instituten in jenem Feld forschen und lehren, dem unser Interesse galt: Bildungstheorie und Bildungsphilosophie, Philosophiedidaktik und Philosophieunterricht. Denn in dem einen Land gibt es grundständige Lehramtsstudiengänge, in dem anderen entscheidet man sich erst nach dem Studium für eine Lehramts-Zusatzqualifikation. Auch gehören die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Feld Philosophie und Bildung mal zu philosophischen und mal zu erziehungswissenschaftlichen Instituten.

Die einjährige Organisation durch die Abteilung Schulpädagogik (PD Dr. Dr. Harant) und die Philosophiedidaktik (Prof. Dr. Thomas) hatte sich in jenem Augenblick gelohnt, in welchem sich die Kolleginnen und Kollegen aus Polen, Finnland, Dänemark, Irland, Frankreich und Deutschland in der Alten Aula zum Thema ‚Philosophy-Education-School‘ trafen und sich sofort gegenseitig verstanden – sowohl was die Themen ihrer konzeptionellen Arbeit als auch was ihre Stellung und Funktion im jeweiligen Lehrerbildungssystem angeht. Die Berichte zu aktuellen Forschungsthemen, zum Lehrbildungs- und Schulsystem, auch mit Blick auf das Schulfach Philosophie, sowie der Austausch über bildungsphilosophische Fragen ging ins Grundsätzliche – und war doch immer bezogen auf die konkreten Bedingungen der Lehrerbildung in den verschiedenen Ländern: In Dänemark wird versucht, die genuine Stärke des Philosophieunterrichts, nämlich die gleichberechtigte rationale Kommunikation, für jüngere Schülerinnen und Schüler zu nutzen für die Bereiche Integra-

tion und Demokratieförderung. In Irland gibt es eine Diskussion darüber, ob Vorgaben und Interessen des staatlichen Bedarfs an Lehrkräften überhaupt eine Richtschnur für die universitär-wissenschaftliche Ausrichtung des Lehramtsstudiums sein darf. In Frankreich hat die Philosophie eine enorm hohe Relevanz für das nationale Bildungssystem, allerdings eher in einem sehr klassischen Verständnis ihrer Rolle – was zunehmend Probleme angesichts der Heterogenität der Schülerschaft und für deren Bildungsmobilität bedeutet. In Finnland dagegen ist das Verständnis philosophischer Bildung eher emanzipativ, doch die Philosophie als schulisches Fach muss sich bildungspolitisch verschiedenen anderen Problemen stellen.

Schon im Rahmen dieses ersten Treffens zeigte sich, wie gut sich dieses internationalisierende Format eignet, um in viele weitere Fächer übertragen zu werden. Die Erfahrungen der Staff Training Week ‚Philosophy-Education-School‘ möchte die TüSE gern mit allen Interessierten teilen (Kontakt: Elisabeth Hofmann, TüSE, Bereich Internationalisierung, elisabeth.hofmann@uni-tuebingen.de). Diese sehr persönlich geprägte Internationalisierung der Lehrerbildung wird im Jahr 2019 fortgeführt, die nächste Erasmus+ Staff Training Week im Bereich Philosophie und Bildung wird vermutlich in Krakau stattfinden.

Philipp Thomas



Malgorzata Przanowska, Universität Warschau (vorne links)

TüSE-interne Vergabe von Videokonferenzsystemen

Sieben Fachbereiche hatten sich erfolgreich für ein Logitech Group Videokonferenzsystem für die internationale Kommunikation in Forschung und Lehre der Tübinger Lehrerbildung beworben und nahmen am 7. Mai 2018 an der Vergabe- und Einführungsveranstaltung teil.

Die Tübingen School of Education betrachtet die Förderung des Einsatzes digitaler Medien in Lehre und Forschung als einen zentralen Baustein einer modernen und internationalen Lehrerbildung. Die Vergabe von Logitech Group Videokonferenzsystemen, die in den Bestand der jeweiligen Fachbereiche übergehen, soll die Nutzung digitaler Medien individuell und in der Breite befördern.

Die Vergabe ging mit einer technischen und didaktischen Einführungsveranstaltung einher, in welcher die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernten, wie die Logitech Group Hardware eingesetzt wird und mit den zahlreichen Möglichkeiten von Adobe Connect für unterschiedlichste digitale Lehr-Lern-Settings genutzt werden kann.



Serkan Ince, Jennah Sari und Almedina Fakovic vom Zentrum für Islamische Theologie (von links nach rechts)

Dr. Jürgen Schneider vom Institut für Erziehungswissenschaft erklärte anschaulich, welche verschiedenen Möglichkeiten die Hardware bietet. Weiterhin zeigte er, wie ein Online-Kurs mit Adobe Connect erstellt und freigegeben werden kann, indem er die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem Trainingskurs einlud, sie Gruppen zuordnete oder an Befragungen teilnehmen ließ. Er verdeutlichte, welche Vorteile die verschiedenen Kamera-Einstellungen haben oder wie eine Präsentation in einem Kurs gezeigt und, falls intendiert, von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bearbeitet werden kann. Im Anschluss gab Dr. Andrea Fausel vom Hochschuldidaktikzentrum der Universität Tübingen wichtige Hinweise zu didaktischen Besonderheiten in digitalen Settings, wie beispielsweise die gezielte Dosierung von Audiokommunikation, Videokommunikation und Chat. Außerdem ging sie auf die verschiedenen Rollen der Kursleitung in einem Online-Kurs ein: von der technisch-organisatorischen, der motivational-sozialen oder der didaktisch-vermittelnden Rolle bis hin zur Rolle der inhaltlichen Expertin / des inhaltlichen Experten. Sie gab praktische Tipps für die Moderation einer Online-Veranstaltung und wies auch auf Aspekte des Datenschutzes und der Archivierung von Veranstaltungen hin.

Die Tübingen School of Education hofft, dass die Ausstattung und die neu erworbenen Kenntnisse dazu beitragen, Lehrkräfte auszubilden, die sich in modernen und vielseitigen Lehr-Lernsettings mühelos bewegen. Die erworbenen Kenntnisse sollen insbesondere die standort- und länderübergreifende Kommunikation zwischen internationalen Kolleginnen und Kollegen erleichtern, um noch besser mit bestehenden und zukünftigen internationalen Projektpartnern zusammenarbeiten zu können. Aufgrund der hohen Nachfrage ist ein weiterer Schulungstermin in Planung. Dieser wird in Kürze bekannt gegeben.

Elisabeth Hofmann

Fächer für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg und Tübingen

Studienfach an einer Universität in Baden-Württemberg	Studium an der Universität Tübingen			Unterrichtsfach am allgemeinbildenden Gymnasium in Baden-Württemberg	
	Hauptfach (1. HF / 2. HF) im B. Ed. und M. Ed.	Erweiterungsfach M. Ed. EF HFU (124 CP)	Erweiterungsfach M. Ed. EF BFU (96 CP)	Pflichtbereich*	Wahlbereich*
Astronomie	—	—	✓		
Bildende Kunst	—	—	—	Bildende Kunst	
Biologie	✓	✓	—	Biologie, BNT (Biologie, Naturphänomene und Technik)	
Chemie	✓	(✓)	—	Chemie	
Chinesisch	✓	(✓)	—	Chinesisch (im Schulversuch) 2. FS / 3. FS	
Deutsch	✓	(✓)	—	Deutsch	Literatur und Theater
Englisch	✓	(✓)	—	Englisch 1. FS / 2. FS	
Erziehungswissenschaft	—	✓	✓		Psychologie (RP Tübingen)
Evangelische Theologie	✓	(✓)	(✓)	Evangelische Religionslehre	
Französisch	✓	(✓)	(✓)	Französisch 1. FS / 2. FS / 3. FS	
Geographie	✓	—	—	Geographie	Geologie
Geschichte	✓	(✓)	(✓)	Geschichte	
Griechisch	✓	(✓)	(✓)	Griechisch 3. FS	Griechisch (spät beginnende FS)
Hebräisch	—	—	✓		
Informatik	✓	✓	—	Informatik (Aufbaukurs Informatik)	Informatik, Computer-Algebra-Systeme
Islamische Religionslehre	✓	(✓)	—	Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung	
Italienisch	✓	(✓)	(✓)	Italienisch 3. FS	
Jüdische Religionslehre	—	—	—		
Katholische Theologie	✓	(✓)	—	Katholische Religionslehre	
Latein	✓	(✓)	(✓)	Latein 1. FS / 2. FS / 3. FS	
Mathematik	✓	(✓)	—	Mathematik	Astronomie, Darstellende Geometrie
Musik	—	—	—	Musik	
Naturwissenschaft und Technik (NwT)	✓	(✓)	(✓)	Naturwissenschaft und Technik (NwT)*	
Philosophie/Ethik	✓	(✓)	—	Ethik	Philosophie
Physik	✓	(✓)	—	Physik	Astronomie, Darstellende Geometrie
Politikwissenschaft	✓	—	—	Gemeinschaftskunde	
Russisch	✓	(✓)	—	Russisch 2. FS / 3. FS	
Spanisch	✓	(✓)	(✓)	Spanisch 3. FS	
Sport	✓	✓	—	Sport	
Türkisch	—	—	✓		
Wirtschaftswissenschaft	✓	—	—	Wirtschaft, Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung	

M. Ed. HFU: Master of Education im Hauptfachumfang
M. Ed. BFU: Master of Education im Beifachumfang

- ✓ angeboten
- (✓) angeboten, Vorleistungen während des B. Ed. möglich
- nicht angeboten

* **Pflichtbereich:**
verpflichtendes Unterrichtsfach

* **Wahlbereich:**
Wahlfach in der Kursstufe

- 1. FS: Erste Fremdsprache
- 2. FS: Zweite Fremdsprache
- 3. FS: Dritte Fremdsprache

* **NwT:** ab Klasse 8 Pflichtfach alternativ zur 3. Fremdsprache

Countdown für den Start des Master of Education

Auch wenn die Prüfungsordnungen noch nicht in allen zuständigen Gremien verabschiedet wurden, wird der Master of Education (M. Ed.) definitiv im Wintersemester 2018/19 starten.

Es haben sich eine Reihe Studierender, die in diesem Sommersemester den Bachelor of Education abschließen, innerhalb der Frist für den M. Ed. beworben. Die Mehrheit studiert

bereits an der Universität Tübingen, aber es gibt auch zahlreiche Bewerberinnen und Bewerber von anderen Universitäten. Was muss man über den neuen Studiengang wissen?

Muss ich mich für ein Studium des M. Ed. bewerben?	Ja, für den M. Ed. müssen Sie sich, wie für jeden Masterstudiengang, bewerben, auch wenn die Fächer zulassungsfrei sind. Die Frist hierfür endete an der Universität Tübingen am 15. Mai 2018 für das Wintersemester 2018/19.
Was benötige ich für die Bewerbung zum M. Ed.?	Wie bei anderen Masterstudiengängen können Sie sich für den M. Ed. in Ihrem letzten Bachelorsemester bewerben. Hierfür müssen Sie im Bachelorstudiengang bereits mindestens 130 CP erworben haben, die Sie über ein Transcript of Records nachweisen.
Was sind die Zulassungsvoraussetzungen für den M. Ed.?	Wenn Sie in Baden-Württemberg im B. Ed. oder einem lehramtsbezogenen Bachelor für das Gymnasium studieren und zum Zeitpunkt der Bewerbung bereits 130 CP erzielt haben, können Sie vorläufig zugelassen werden. Die endgültige Einschreibung erfolgt bei Einreichen des Bachelorzeugnisses (spätestens Ende 2018).
Was sind die Zulassungsvoraussetzungen für Studierenden aus anderen Bundesländern und für Studiengangwechsler ?	Haben Sie einen lehramtsbezogenen Bachelor für Gymnasien mit zwei Fächern (Fachwissenschaft und Fachdidaktik) sowie Bildungswissenschaften und schulpraktischen Anteilen belegt, können Sie für den M. Ed. zugelassen werden, unabhängig von der Universität, an der Sie studiert haben oder noch studieren. Absolvieren Sie einen lehramtsbezogenen Bachelor für eine andere Schulart (z. B. Primar- oder Sekundarstufe), können Sie nur dann in den M. Ed. für Gymnasien wechseln, wenn Sie bis max. 50 CP nachqualifiziert werden müssen.
Welche Lehramtsfächer kann ich an der Universität Tübingen studieren?	Eine Liste aller Lehramtsfächer, die an der Universität Tübingen studiert werden können, finden Sie auf Seite 12 in diesem Newsletter.
Welche Fächer sind zulassungsbeschränkt?	An der Universität Tübingen sind im Wintersemester 2018/19 alle Fächer des M. Ed. zulassungsfrei.
Kann ich den M. Ed. nur zum Wintersemester beginnen?	Nein, an der Universität Tübingen können Sie auch zum Sommersemester in den M. Ed. wechseln. In diesem Fall absolvieren Sie das Schulpraxissemester im 2. Fachsemester des M. Ed.
Ich habe bereits Masterleistungen in einem früheren Studiengang erworben; kann ich mich auch in ein höheres Fachsemester einstufen lassen?	Da der M. Ed. erst mit dem Wintersemester 2018/19 eingeführt wird, ist die Einstufung in ein höheres Fachsemester aktuell nicht möglich.
Wie setzt sich der M. Ed. zusammen?	An der Universität Tübingen besteht der M. Ed. aus 22 CP Fachwissenschaft und 6 CP Fachdidaktik in jedem Fach sowie 33 CP in den Bildungswissenschaften, dem Schulpraxissemester mit 16 CP und der Masterarbeit im Umfang von 15 CP.
Wie lange dauert das Studium des M. Ed.?	Die Regelstudienzeit für den M. Ed. beträgt 4 Semester; gemäß der Prüfungsordnung können Sie aber bis zu 8 Semestern studieren.
Wann findet das Schulpraxissemester statt und wie lange dauert es?	Das Schulpraxissemester ist an der Universität Tübingen im 1. Fachsemester des M. Ed. verortet. Es umfasst 12 Wochen. Beginnen Sie den M. Ed. zum Sommersemester, absolvieren Sie die Schulpraxis im 2. Fachsemester.
Wie bewerbe ich mich für das Schulpraxissemester?	Wenn Sie sich für den M. Ed. beworben haben und zugelassen wurden, erhalten Sie ein ‚Ticket‘, mit dem Sie sich unter www.praxissemester-bw.de für das Schulpraxissemester bewerben können. Der Anmeldezeitraum für das Schulpraxissemester im WS 2018/19 beginnt am 9. Juni 2018.
Kann ich das Schulpraxissemester auch im Ausland absolvieren?	Ja, es besteht die Möglichkeit, das Schulpraxissemester an bestimmten Deutschen Schulen im Ausland oder als Fremdsprachenassistentin bzw. -assistent an einer vom Pädagogischen Austauschdienst (PAD) vermittelten Schule zu absolvieren. In beiden Fällen müssen Sie jedoch noch vier Wochen Schulpraxis an einer Schule in Baden-Württemberg und die Begleitveranstaltungen des Staatlichen Seminars (September – Dezember) absolvieren.
Ist es möglich, neben meinen beiden Hauptfächern noch ein weiteres Fach zu studieren?	Ja, Sie können neben dem Studium des M. Ed. in einem ergänzenden Masterstudiengang ein weiteres Erweiterungsfach (oder auch mehrere) studieren (M. Ed. EF.). Für jedes zusätzliche Erweiterungsfach muss eine eigene Masterarbeit angefertigt werden.
Wie umfangreich ist ein solches Erweiterungsfach?	Erweiterungsfächer können im Umfang eines Hauptfaches (HFU) oder im Umfang eines Beifaches (BFU) studiert werden. Haben Sie ein Fach im Hauptfachumfang studiert, können Sie es bis zum Abitur unterrichten; bei einem Studium im Beifachumfang erhalten Sie die Lehrbefugnis nur über die Sekundarstufe 1 (also nur bis einschließlich der 10. Klasse).

Kann ich alle Fächer des M. Ed. auch als Erweiterungsfach studieren?	Nein, nicht alle Fächer können als Erweiterungsfach studiert werden. Die beigefügte Fächerliste gibt Auskunft darüber, in welchen Umfängen das Erweiterungsfach jeweils studierbar ist. Bitte beachten Sie außerdem, dass manche der im M. Ed. angebotenen Fächer derzeit kein Schulfach am Gymnasium darstellen, z.B. Erziehungswissenschaft. (Vgl. Tabelle auf Seite 12)
Kann ich mich einfach zusätzlich für ein Erweiterungsfach einschreiben?	Nein, auch für das Studium eines Erweiterungsfaches müssen Sie sich bewerben. Die Frist hierfür endet allerdings erst am 15. Juli.
Sind die Erweiterungsfächer auch alle zulassungsfrei?	Nein, die Erweiterungsfächer Biologie, Erziehungswissenschaft und Sport sind zulassungsbeschränkt, alle anderen sind im Wintersemester 2018/19 zulassungsfrei.
Ich habe bereits im Vorfeld Leistungen in dem Fach erbracht, das ich nun als Erweiterungsfach studieren möchte. Kann ich diese anrechnen lassen?	Selbstverständlich ist es prinzipiell möglich, sich in einem Erweiterungsfach bereits erbrachte Leistungen anrechnen zu lassen. Hierfür ist die Studienfachberatung des jeweiligen Faches zuständig.

Weitere Informationen zum Studium des M. Ed. erhalten Sie auf der Homepage der Tübingen School of Education: www.uni-tuebingen.de/de/121815.

Bei speziellen Fragen zum Lehramtsstudium wenden Sie sich bitte an unsere Studienberatung www.uni-tuebingen.de/de/60902. Für genauere Auskünfte in den einzelnen Fächern ist

die jeweilige Studienfachberatung www.uni-tuebingen.de/de/122611 zuständig.

Gabriele Kastl

Einführung ins Lehramtsstudium

Bei der Einführungsveranstaltung in das Lehramtsstudium am 11. April 2018 bekamen die neu an der Universität Tübingen beginnenden Erstsemesterstudierenden einen Überblick über die einzelnen Elemente ihres Lehramtsstudiums geboten. Unter dem Motto „Was brauche ich? Wo muss ich hin? Wie komme

ich zu meinem Stundenplan?“ informierten die verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über die einzelnen Strukturelemente von Fachstudium und Fachdidaktik sowie Bildungswissenschaftliches Studium und Orientierungspraktikum bis hin zu erforderlichen Sprachvoraussetzungen in einigen Fächern.

Besonders wertvoll waren die Informationen und Erfahrungsberichte einzelner Studierender der Fachschaft TüSE, die v.a. spezielle Fragen zu den Fächern und zur richtigen und sinnvollen Erstellung des individuellen Stundenplans beantworteten.

Regina Keller

Infoabend Referendariat

Beim Infoabend zum Referendariat am 7. Mai 2018 erhielten Studierende des Lehramts wichtige Informationen zu Verpflichtungen und Inhalten während des Vorbereitungsdienstes

an der Schule und dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium). Prof. Lothar Bösing (Leiter des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gym-

nasium) Tübingen) erläuterte die verschiedenen Etappen der 18-monatigen Ausbildungsphase und die dazugehörigen Ausbildungsinhalte am Seminar.

Regina Keller

Infoabend Examenplanung

Beim Infoabend am 4. Juni 2018 erhielten Studierende des Lehramts wichtige Informationen rund um das Examen, z.B. zur Prüfungsanmeldung, zu Fragen zur wissenschaftlichen

Arbeit, der Aufteilung der Prüfung auf zwei aufeinander folgende Termine (Splitting-Regelung) und zur Zusammensetzung der Note im 1. Staatsexamen.

Referent war Dieter Kaufmann vom Landeslehrerprüfungsamt (LLPA, Außenstelle beim Regierungspräsidium Tübingen).

Regina Keller



Lehramtsstudierende



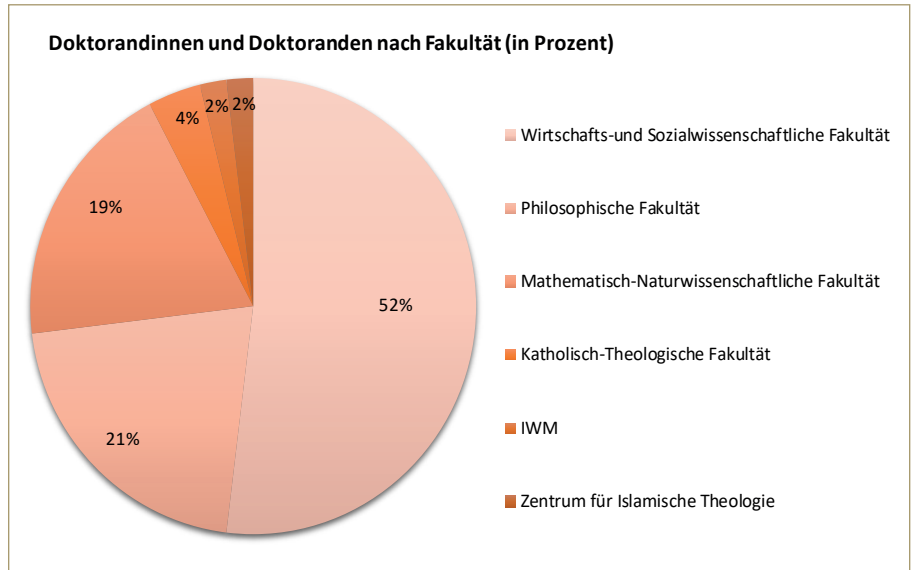
Regina Keller, Tübingen School of Education



Studierende der Fachschaft TüSE

TüNaPro - Das Tübinger Nachwuchsförderprogramm

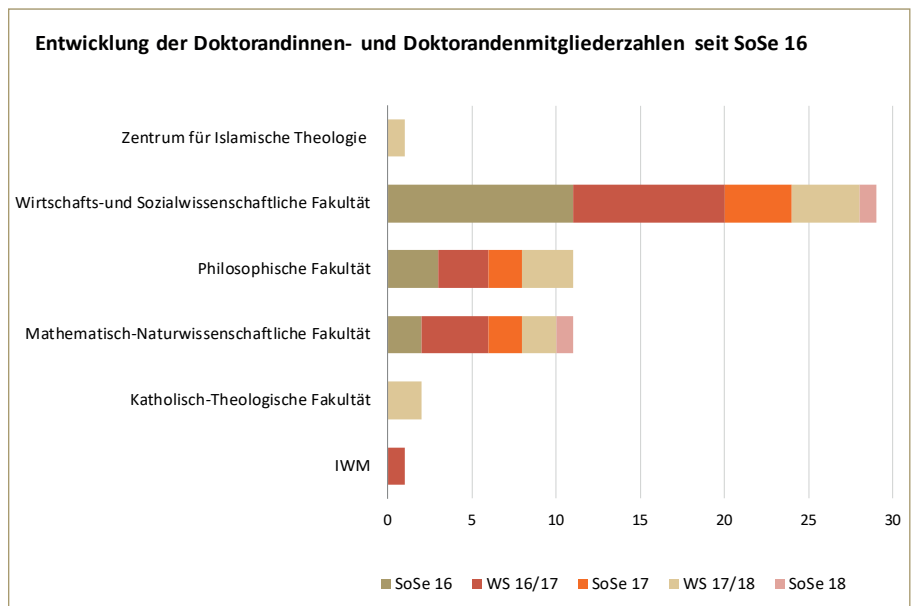
Mit dem im Jahr 2016 aufgelegten fakultätsübergreifenden Nachwuchsförderprogramm der Tübingen School of Education wird das Ziel verfolgt, die Anzahl und Qualität von Forschungsarbeiten im Themenfeld Lehrerbildung, Schule und Unterricht zu erhöhen. Neben den bildungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten liegt ein besonderes Augenmerk auf den fachdidaktischen Forschungsvorhaben. Mittels verschiedener Maßnahmen sollen insbesondere die Doktorandinnen und Doktoranden des Programms in ihrem Forschungsprozess unterstützt werden. Derzeit nehmen 52 Promovierende an TüNaPro teil. Nachfolgende Grafiken schlüsseln deren fakultäre bzw. institutionelle Zugehörigkeit auf und geben Auskunft über die zahlenmäßige Entwicklung über die Zeit.



Wer kann am Nachwuchsförderprogramm TüNaPro teilnehmen?

Das Nachwuchsförderprogramm TüNaPro steht all jenen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern offen, deren Qualifikationsarbeiten im Themenfeld Lehrerbildung, Schule und Unterricht angesiedelt sind. Dies können sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Arbeiten sein.

Neben der thematischen Passung sind die Annahme als Doktorandin oder Doktorand an einer Fakultät der Universität Tübingen bzw. einem assoziierten Institut der Universität sowie die Mitgliedschaft in der Tübingen School of Education weitere Voraussetzungen für die Programmteilnahme. Interessierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler stellen einen entsprechenden Antrag auf Mitgliedschaft und legen diesem die Bestätigung der Fakultät über die Annahme ihrer Qualifikationsarbeit an. Über die Aufnahme in der TüSE entscheidet der Vorstand.



Welche Formen der Unterstützung bietet TüNaPro?

Erstgespräch	Vorstellung des Forschungsvorhabens, Ermittlung des individuellen Unterstützungsbedarfs
Forschungsmethodische Unterstützung und Beratung	vielfältige Methodenseminare, Workshops, methods-on-demand-Angebote
Finanzielle Unterstützung	bis zu 500 € Unterstützung des Forschungsvorhabens
Doktorandinnen- und Doktoranden-Konvent	jährliche Vernetzungs- und Fortbildungsveranstaltung zu überfachlichen Themen
Auszeichnung herausragender Qualifikationsarbeiten	Preis wird jährlich für herausragende Dissertationen, Staatsexamens- sowie Masterarbeiten verliehen
Tagungs-/ Veranstaltungshinweise	regelmäßige Informationen per E-Mail

Weitere Informationen sowie Antragsformulare finden Sie auf unserer Webseite: www.uni-tuebingen.de/de/92203.

Sibylle Meissner

Projekt Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung

Der Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern steht im Zentrum aktueller Bildungspläne. Dies zeigt ein Auszug aus der Einführung in den baden-württembergischen Bildungsplan für Gymnasien 2016: „Die zentrale Neuerung [gegenüber dem letzten Bildungsplan von 2004] betrifft dabei fast überall die Umstellung auf eine durchgängige Kompetenzorientierung“ (Hans Anand Pant, www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG). Es stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzen vermittelt und erworben werden können. Daher stehen die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Zentrum des Interesses des Projekts ‚Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung‘, das als wissenschaftliche Begleitforschung an der Tübingen School of Education durchgeführt wird.

Das Projekt konzentriert sich auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer, in der Annahme, dass diese Kompetenzbereiche zusammenhängen. Die Untersuchung der fachdidaktischen Kompetenzen erfordert zunächst eine sorgfältige Analyse der fachwissenschaftlichen Kompetenzen. Anders gesagt: Man muss zuerst wissen, was unterrichtet werden soll, bevor untersucht werden kann, wie es unterrichtet werden soll. Im Rahmen des Projektes werden diese Fragen anhand der Fächer Anglistik und Mathematik geprüft.

Beispielhaft sollen nun das Vorgehen und erste Ergebnisse für die Untersuchung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen in jeweils einem der beiden Fächer dargestellt werden.

Fachwissenschaftliche Konzeptualisierung: ein Beispiel aus der Anglistik

Im Bereich der Anglistik geht es um die Modellierung der Textverstehenskompetenz.

Grundannahmen:

1. Textverstehen ist zentral für alle sprachlichen Fächer und von Bedeutung darüber hinaus.
2. Um Texte zu verstehen, sind bestimmte Kompetenzen nötig.
3. Die Komplexität eines Textes und die damit verbundenen Herausforderungen für das Verstehen lassen sich in bestimmbare Teilaspekte gliedern.

Um das Verstehen zu überprüfen, werden den Befragten Texte mit bestimmten Eigenschaften, wie z.B. Ironie oder Ambiguität, vorgelegt, zu denen dann kurze offene Fragen beantwortet werden.

Erste Ergebnisse

Um Textverstehen zu untersuchen, wurden Erhebungen in verschiedenen Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehramtsstudierende aller Semester sowie Lehrerinnen und Lehrer) an einer Tübinger Schule und der Universität Tübingen durchgeführt. Bei den Lehramtsstudierenden wurden dabei vornehmlich literarische Texte eingesetzt. Hierbei zeigte sich, dass das Erkennen und Verstehen von Stilfiguren (wie Ironie) an einzelnen Textstellen zum besseren Verständnis des Gesamttextes beitrug. Unter den Studierenden schnitten außerdem jene Befragte besser ab, die sich auch außerhalb des Studiums häufig mit englischsprachigen Texten beschäftigten.

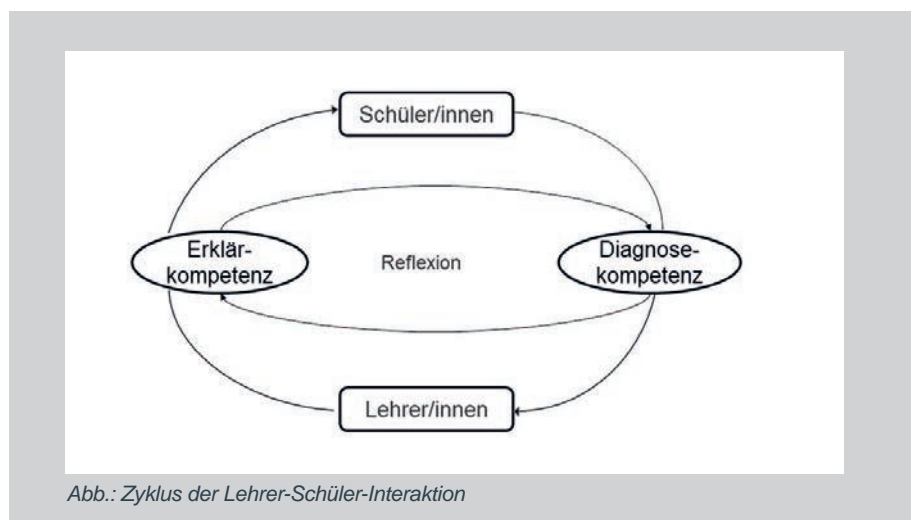
Bei der Erhebung des Textverstehens von 135 Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse sowie der Kursstufe diente ein journalistischer Text als Grundlage für die Befragung. Derselbe Text war einige Jahre zuvor im schriftlichen Abitur eingesetzt worden; um die Projektziele jedoch besser berücksichtigen zu können,

sen und welche fachdidaktischen Kompetenzen zum Einsatz kommen.

Fachdidaktische Konzeptualisierung: Mathematik

Für die Mathematik wurde ein Modell entworfen, das zeigt, welche Teilkompetenzen zur fachdidaktischen Kompetenz gehören und wie sich diese zueinander verhalten. Das folgende Schaubild stellt dar, dass Lehrerinnen und Lehrer über die Kompetenz verfügen, ihren Schülerinnen und Schülern Inhalte zu erklären, und anhand von Schüleräußerungen in einem Prozess der Reflexion diagnostizieren, wie etwaige Verständnisprobleme oder Schwierigkeiten zustande kommen, um diese dann nach Möglichkeit mittels weiterer Erklärungen zu beheben. Es handelt sich also um einen zyklischen Prozess, der im Dialog zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern stattfindet.

Um diese fachdidaktischen Kompetenzen zu



wurden die hierzu gehörenden Textverstehensaufgaben vom Projektteam neu entwickelt. Wichtig war dabei, dass die Erhebung einen schulpraktischen Bezug aufweisen soll und auf diese Weise eine Schnittstelle zwischen dem universitären Forschungsbereich und der Schule entsteht.

Im Rahmen des Projektes wurde weiterhin eine Befragung von bereits im Schuldienst befindlichen Lehrkräften durchgeführt, mit dem Ziel, den konstruktiven Austausch anzustoßen und die Datenerhebung innerhalb des Projektes auf Basis ihrer Experteneinschätzungen zu verbessern.

Bisher wurden im Bereich der Anglistik nur Erhebungen zur fachwissenschaftlichen Konzeptualisierung der Textverstehenskompetenz durchgeführt. In einem nächsten Schritt wird untersucht, wie sich die fachwissenschaftlichen Kompetenzen im Unterricht nutzen las-

erheben, werden sowohl bewährte Aufgaben aus bestehenden Studien eingesetzt als auch neue Aufgaben entwickelt, die durch ein innovatives Aufgabenformat besonders gut geeignet sind, die interessierenden Teilkompetenzen zu erheben. Auf der nächsten Seite folgt ein Beispiel einer neu entwickelten Aufgabe, mithilfe derer die Erklärkompetenz erhoben wird. In den bereits durchgeführten Untersuchungen bei Lehramtsstudierenden der Mathematik zeigte sich, dass die Einteilung in Erklär- und Diagnosekompetenz tatsächlich sinnvoll ist und dass sich diese beiden Kompetenzfacetten von der ebenfalls untersuchten fachwissenschaftlichen Kompetenz unterscheiden lassen.

Es gibt Hinweise darauf, dass eine ähnliche Struktur auch für die Anglistik sinnvoll sein könnte. Die jeweiligen Inhalte unterscheiden sich natürlich.

Sie wollen mit Ihrer 8. Klasse eine Einheit zum Thema "Lösen rein-quadratischer Gleichungen" durchführen. Von einem Kollegen haben Sie den unten abgedruckten Tafelaufschrieb aus seinen eigenen Vorbereitungen bekommen. Sie sehen eine dreigeteilte Tafel. Der Tafelaufschrieb beginnt in der Mitte. Sie überlegen sich, wie Sie diesen für Ihren Unterricht nutzen können.

<p>Beispiel:</p> $\begin{array}{r l} 3x^2 + 7 = 16 & -7 \\ 3x^2 = 16 - 7 = 9 & :3 \\ x^2 = 3 & e = 3 \end{array}$ <p>Somit ist $e > 0$, es gibt also zwei Lösungen:</p> $x_1 = \sqrt{3}, x_2 = -\sqrt{3}$ $\rightarrow L = \{\sqrt{3}, -\sqrt{3}\}$	<p><u>Rein quadratische Gleichungen</u></p> <p>Um die Gleichung $ax^2 + c = d$ zu lösen, stellt man sie nach x^2 um: $x^2 = e$</p> <p>Wenn $e > 0$ ist, hat die Gleichung zwei Lösungen: $L = \{\sqrt{e}, -\sqrt{e}\}$. Wenn $e = 0$ ist, hat die Gleichung genau eine Lösung: $L = \{0\}$. Wenn $e < 0$ ist, hat die Gleichung keine Lösung: $L = \{\}$.</p>	<p>Skizze:</p>
---	--	----------------

Auf welche Aspekte würden Sie genauer eingehen? Nennen Sie bis zu fünf Möglichkeiten.

Abb.: Beispiel einer neu entwickelten Aufgabe, mithilfe derer die Erklärkompetenz erhoben wird

Implikationen für die Lehrerbildung

Es ist noch zu früh, um feste Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Gestaltung der Lehrerbildung zu ziehen. Einige Überlegungen sollen hier dennoch angestellt werden:

- Die Struktur fachdidaktischer Kompetenzen ist trotz generalisierbarer Aspekte ein sehr fachspezifischer Untersuchungsgegenstand und damit bei der Ausgestaltung

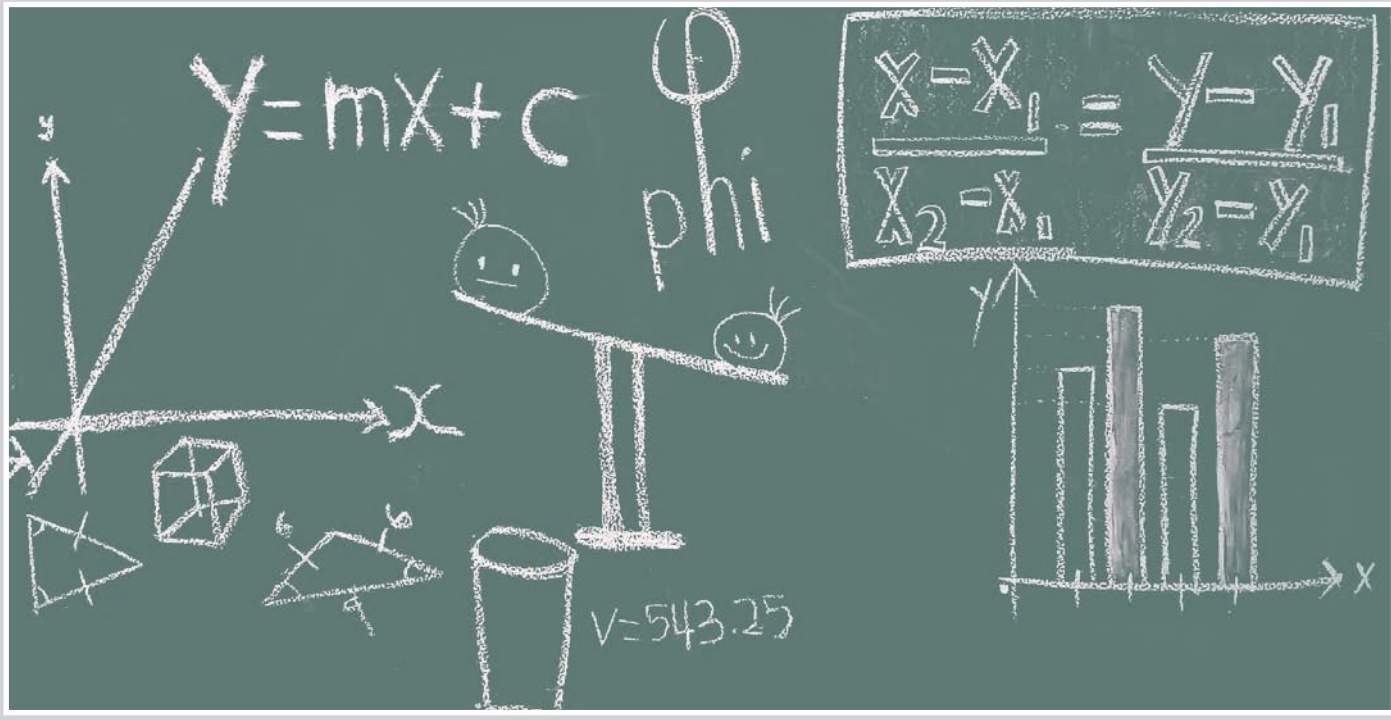
der Lehramtsausbildung für jedes Fach zu betrachten.

- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang. Dabei sind die fachwissenschaftlichen Kompetenzen eine Voraussetzung für fachdidaktische Kompetenzen.
- Dieser enge Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen zeigt sich nicht nur in

unseren Untersuchungen, sondern wurde auch von erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern sowie von Fachleuten, die in der Lehrerbildung tätig sind, bestätigt.

Weitere Informationen zu Aktivitäten und Publikationen des Projektes finden sich auf der Webseite: www.uni-tuebingen.de/de/106426

Judith Glaesser



Promotion – kurz und knackig

Die Doktorandinnen und Doktoranden der Tübingen School of Education gehören verschiedenen lehrerbildenden Fakultäten an. Die hier entstehenden Dissertationsarbeiten sind inhaltlich und methodisch äußerst

vielfältig. Die Rubrik „kurz und knackig“ bietet den Leserinnen und Lesern einen Einblick in die Forschungsvorhaben der Promovierenden.



Patrizia Breil

Thema:

Bildung, Identität, Körper. Philosophiedidaktische und bildungstheoretische Grundlagenarbeit zur Schließung einer Theorielücke und zur thematischen Konzeption im Bereich LehrerInnenbildung

Betreuer:

Prof. Dr. Philipp Thomas

Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich

Woran forschen Sie?

Ich beschäftige mich mit dem Konzept des Leibes, da der Leib in der Philosophie eine zentrale Stellung einnimmt. Im Gegensatz zu einer dualistischen Einstellung, in der Körper und Geist als getrennte Substanzen aufgefasst werden, meint der Leib eine untrennbare Vereinigung physischer und psychischer Komponenten. Nichtsdestotrotz kommt es aber – gerade auch im pädagogischen Kontext – immer wieder zu objektivierenden Erfahrungen, in denen der Mensch als bloße Materialität behandelt wird. Ein Extremfall ist die Gewalt. Diese Phänomene werden im Zuge der Leibphilosophie nur unzureichend thematisiert. In meiner Arbeit untersuche ich, inwiefern sich die Leibphilosophie erweitern lässt, damit eine theoretische Erfassung solcher Erfahrungen der Materialität gewährleistet werden kann.

Was fasziniert Sie an diesem Thema?

Mich fasziniert besonders die mangelnde Übereinstimmung der tatsächlichen Erfahrungswelt mit der wissenschaftlichen Diskussion, wenn es um den Leib geht. Während im Alltag eine Überpräsenz der menschlichen Materialität zu verzeichnen ist – man denke allein an die mediale Verarbeitung von Gewalt, Sexualität und Krankheit bspw. in Film und Werbung –, scheint der leibphilosophische Diskurs das menschliche Fleisch als solches völlig zu vergessen. Diese Diskrepanz interessiert mich sehr.

Welchen Erkenntnisgewinn versprechen Sie sich davon?

Mit meiner Arbeit möchte ich einen kleinen, aber wichtigen Teil dazu beitragen, den philosophischen und pädagogischen Diskurs rund um den Leib an die alltägliche Lebenswelt anzunähern. Im Rahmen der Lehrerbildung und für Lehramtsstudierende verspreche ich mir eine neue Re-

flexionskompetenz auf das Körpersein, die nicht nur einen nuancierteren Weltzugang bedeutet, sondern auch allgemein Einblicke in die Subjekt-konstitution gewährleistet – im Praxisfeld Bildung.

Wie gehen Sie dabei vor?

Meine Arbeit ist eine theoretische Studie. Im Durchgang durch philosophische, pädagogische und fachdidaktische Theorien untersuche ich die bisherige Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Leib – Körper – Fleisch. Dabei achte ich besonders auf Theorielücken, an die ich meine Überlegungen anschließen kann.

Gibt es schon Ergebnisse/Tendenzen?

Ja, es zeichnet sich durchaus ab, dass der Körper in seiner Materialität in der neueren philosophischen Diskussion nahezu keine Rolle mehr zu spielen scheint. Das gleiche Bild ergibt sich für den pädagogischen Diskurs, der sich auf Basis der Leibphilosophie entwickelt hat. So hat mich bspw. erstaunt, dass die Spätphilosophie des sonst stark rezipierten Merleau-Ponty kaum Beachtung findet, obwohl sich in ihr mit dem Begriff des Fleisches eine Möglichkeit ergibt, ganz neu über pädagogische Prozesse nachzudenken. Inwiefern der philosophische und pädagogische Diskurs von dieser Neuerung profitieren könnte, habe ich in einem Aufsatz bereits herausarbeiten können. Die zentrale Herausforderung besteht nun weiterhin darin, den materiellen Körper in die klar nicht-dualistische Debatte um den menschlichen Leib einzubeziehen.

Fortschrittsbarometer

30%

Promotion – kurz und knackig



Lisa Hilken

Thema:
Differentialgeometrie zum Anfassen

Betreuerinnen:
JProf. Dr. Carla Cederbaum
Prof. Dr. Taiga Brahm

Woran forschen Sie?

Mathematik ist ein Prozess. Sie wird fortwährend weiterentwickelt, offene Fragen werden beantwortet, neue Fragen gestellt. Doch weder im Schulunterricht noch im Mathematikstudium bekommt man davon viel mit. In der Schule geht es noch immer häufig um das bloße Ausführen von Algorithmen. An der Universität bekommt man fertige mathematische Theorien vorgesetzt, ohne eine Erklärung dazu, wie sie entstanden sind. Wie also können Studierende des Lehramts Mathematik erfahren, dass Mathematik so viel mehr ist als Rechnen und komplizierte Theorien? Wie können sie später ihren Schülerinnen und Schülern entsprechende Erfahrungen vermitteln, wenn sie selbst keine solchen haben? Im Rahmen meiner Promotion wurde das Mathematikseminar ‚Elementare Differentialgeometrie zum Anfassen‘ entwickelt, in dem die Studierenden selbst Mathematik entwickeln. Auf diese Weise erleben sie selbst, wie Mathematik entsteht. Ich erforsche, ob sich dadurch ihre Vorstellungen über Mathematik verändern.

Zudem fällt es vielen Studierenden schwer, Zusammenhänge zwischen der Mathematik, die sie in der Schule gelernt haben (und die sie später unterrichten werden), und der Mathematik an der Universität zu erkennen. Zwischen dem oben genannten Seminar und der Schulmathematik gibt es einige Verbindungen. Ich möchte herausfinden, welche Verbindungen die Studierenden wahrnehmen und wie sie sie einschätzen.

Was fasziniert Sie an diesem Thema?

Es freut mich, dass ich bei diesem Projekt die Möglichkeit habe, nicht nur Erfahrungen in der Lehre zu sammeln, sondern einige Aspekte auch wissenschaftlich zu untersuchen. Persönlich finde ich es zudem bereichernd, die Begeisterung der Studierenden im Seminar zu sehen.

Welchen Erkenntnisgewinn versprechen Sie sich davon?

Verschiedene Studien (wie z.B. die COACTIV-Studie) haben gezeigt, dass die Überzeugungen der Lehrkräfte und ihre Vorstellungen über ihr Fach ihren Unterricht und die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Konstruktive Überzeugungen wirken sich hierbei positiv aus. Zu diesen konstruktiven Überzeugungen gehört auch jene, dass

Mathematik ein Prozess ist, man vieles selbst entwickeln kann und es häufig verschiedene Lösungswege gibt. Das Seminar soll einen Beitrag dazu leisten, dass die Lehramtsstudierenden Mathematik mehr als Prozess wahrnehmen. Ob es diesem Anspruch gerecht wird, soll die Forschung zeigen.

Erkenntnisse darüber, welche Verbindungen zwischen dem Seminar und der Schulmathematik die Studierenden wie wahrnehmen, können dabei helfen, den Studierenden solche Verbindungen in Zukunft besser zugänglich zu machen. Dadurch kann die Motivation der Studierenden steigen und sie können das, was sie an der Universität lernen, später als Lehrkraft besser nutzen.

Zudem können die Ergebnisse der Beforschung des Seminars dabei helfen, Dozentinnen und Dozenten der Mathematik davon zu überzeugen, andere Lehrformate als die klassische Vorlesung auszuprobieren.

Wie gehen Sie dabei vor?

Die obigen Fragen untersuche ich zum einen mit einem Fragebogen, den die Studierenden am Anfang und am Ende des Semesters ausfüllen. Dadurch lässt sich herausfinden, wie sich ihre Vorstellungen über Mathematik im Laufe des Semesters verändert haben. Zum Vergleich werden auch Studierende befragt, die nicht am Seminar teilnehmen. Zum anderen müssen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Seminars Texte schreiben, die ich analysiere: Welche Verbindungen zwischen dem Seminar und der Schule werden beschrieben? Welche Vorstellungen über Mathematik werden geäußert?

Gibt es schon Ergebnisse / Tendenzen?

Eine vorläufige Auswertung der ersten Daten lässt die Tendenz erkennen, dass sich bei den Seminarteilnehmern und -teilnehmerinnen die Vorstellungen ausgehend von zunächst leichter Zustimmung gegenüber ‚Mathematik als Prozess‘ hin zu einer starken Zustimmung verschieben.

Fortschrittsbarometer

40%

Promotion – kurz und knackig



Eva-Larissa Maiberger

Thema:

Mündliches korrekatives Feedback und seine Effekte: Uptake in der Fachsprache der Sekundarstufe I

Betreuerinnen:

Prof. Dr. Kristina Peuschel

Prof. Dr. Doreen Bryant

Woran forschen Sie?

In meiner Dissertation setze ich mich mit mündlich realisiertem korrekivem Feedback auseinander, das v.a. im Fremd- und Zweitsprachenerwerb Anwendung findet. Konkret beschäftige ich mich mit den beiden Feedbackstrategien recast (= Angebot eines korrekten Modells in der Zielsprache) und prompts (= Aufforderung zur Korrektur ohne Vorgabe eines korrekten Modells), die Lehrkräfte dazu einsetzen, um sprachliche Fehler der Lernenden in einer zielbringenden Art und Weise zu korrigieren und so deren Fremdspracherwerbsprozess voranzubringen. Beide Formen des mündlichen Feedbacks erwiesen sich für den Fremd- und Zweitsprachenerwerb als effektiv. Ich möchte im Rahmen meiner Dissertation wiederum herausfinden, inwiefern diese Art des korrekativen Feedbacks auch im Fachunterricht der Sekundarstufe I gewinnbringend angewandt werden kann. So ist denkbar, dass der Einsatz dieser (im Grunde fremdsprachendidaktischen) Feedbackmethoden auch den Bildungs- und Fachspracherwerb von Schülerinnen und Schülern unterstützen kann. Entscheidend ist dabei die Reaktion, die die Lernenden auf dieses Feedback zeigen (=uptake). Hier wird sich zeigen, ob sie die Korrektur bemerkt haben, was eine Voraussetzung für den Erwerb darstellt, mit diesem jedoch nicht gleichgesetzt werden darf.

Was fasziniert Sie an diesem Thema?

Ich finde es sehr interessant, ein bereits in einer Disziplin (Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung) umfangreich erforschtes Thema in einen anderen Kontext (Unterrichtsforschung) zu übertragen und dann zu untersuchen, welche Konsequenzen (in Form von Umsetzungsgelingen und Effekten) dies mit sich bringt. Darüber hinaus hoffe ich, auf diese Weise einen Beitrag zur Entwicklung und Implementierung von sprachsensiblen Fachunterricht leisten zu können.

Welchen Erkenntnisgewinn versprechen Sie sich davon?

Kulturelle und sprachliche Heterogenität gehören in deutschen Klassenzimmern zur Normalität. Schülerinnen und Schüler, die sich in grundlegenden kommunikativen Situationen problemlos fließend und ziel-sprachlich korrekt in der deutschen Sprache ausdrücken können, haben

oftmals die Sprachregister der Bildungs- und Fachsprache noch nicht erworben. Diese sind jedoch für den Schulerfolg von besonderer Relevanz. Eine Unterstützungsmaßnahme können die von der Lehrkraft mündlich eingesetzten korrekativen Feedbackstrategien sein, die Gegenstand meiner Dissertation sind.

Wie gehen Sie dabei vor?

Die Untersuchung ist als Interventionsstudie angelegt. In einem ersten Schritt stelle ich fest, ob die Lehrkräfte, die an meiner Studie teilnehmen, bereits korrektive Feedbackstrategien in Form von recast und prompts im Unterricht einsetzen, indem ich ihren Unterricht videographiere und analysiere. Anschließend findet ein Workshop mit den Lehrkräften statt, in dem die Umsetzung der korrekativen Feedbackstrategien trainiert bzw. gefestigt wird. Nach der Durchführung des Workshops werden weitere Unterrichtsstunden der Lehrkräfte videographiert. Durch die Analyse der transkribierten Unterrichtsvideographien kann ich feststellen, welche korrekativen Feedbackstrategien die Lehrkräfte einsetzen und welche kurzfristigen Effekte in Form von uptake auf die Fach- und Bildungssprache erkennbar sind. Des Weiteren findet nach der Intervention eine geleitete Gruppendiskussion mit den Lehrkräften zur Umsetzung der korrekativen Feedbackstrategien im Fachunterricht statt. Durch die qualitative Auswertung der Gruppendiskussion erhoffe ich mir weitere Erkenntnisse über den Einsatz korrekativer Feedbackstrategien im Kontext des Fachunterrichts.

Gibt es schon Ergebnisse / Tendenzen?

Ich habe bereits zahlreiche Unterrichtstranskripte analysiert und dabei festgestellt, dass Lehrkräfte korrektive Feedbackstrategien in Form von recast und prompts kaum einsetzen. Aus diesem Grund handelt es sich bei mir auch um eine Interventionsstudie mit Workshop. Gerade bin ich dabei, mein Forschungsdesign zu pilotieren.

Fortschrittsbarometer

15%

Promotion – kurz und knackig



Malte Ring

Thema:
Diagrammlesekompetenz im Kontext
von nachhaltiger Entwicklung

Betreuerin und Betreuer:
Prof. Dr. Taiga Brahm
Prof. Dr. Christoph Randler

Woran forschen Sie?

Mein Forschungsinteresse bezieht sich auf Diagramme und Graphen im Kontext von nachhaltiger Entwicklung. Insbesondere ist für mich die Fragestellung interessant, wie gut Schülerinnen und Schüler in der Mittelstufe bereits Diagramme lesen können und welche Möglichkeiten es gibt, um diese Kompetenz zu verbessern.

Was fasziniert Sie an diesem Thema?

Ich halte Diagrammkompetenz deshalb für ein faszinierendes Thema, weil es sich um eine Fähigkeit handelt, die in unterschiedlichen Feldern benötigt wird – Diagramme und Graphen gibt es zunehmend häufiger in Schule und Wissenschaft, aber auch in Zeitungen und in Social Media stößt man immer wieder auf Datenvisualisierungen unterschiedlichster Form.

Welchen Erkenntnisgewinn versprechen Sie sich davon?

Zunächst geht es um eine Analyse des Status quo. Wie gut sind denn Schülerinnen und Schüler darin, Diagramme zu lesen? In einem zweiten Schritt möchten wir gerne erforschen, ob es ein sinnvolles Lehr-/Lern-Arrangement gibt, mit dem man unterschiedliche Facetten der Diagrammkompetenz trainieren kann.

Wie gehen Sie dabei vor?

Zunächst habe ich mich mit dem Lesen von Diagrammen beschäftigt – genauer mit der Extraktion von Informationen aus Diagrammen. Die Diagramme habe ich aus Schulbüchern oder schulnahen Quellen entnommen. Hierbei wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem Diagrammlesekompetenz erfasst werden soll. Der Fragebogen wurde in elf 8. Klassen aus unterschiedlichen Gymnasien bearbeitet. Im nächsten Schritt soll eine Intervention in Form einer Unterrichtseinheit für die Mittelstufe entwickelt werden, mit der man Diagrammkompetenz verbessern kann.

Gibt es schon Ergebnisse / Tendenzen?

Erste Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse relativ gut darin sind, Informationen aus Graphen und Diagrammen abzulesen. Dieser Befund könnte ein erstes Indiz dafür sein, dass nicht die Informationsextraktion, sondern die Interpretation und Anbindung an Fachkontexte Fähigkeiten sind, die den Schülerinnen und Schülern das Diagrammlesen erschweren.



Ausgewählte aktuelle Publikationen der durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Professuren und Teilprojekte:

Cramer, C. (2018). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung in der Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rothland, M., **Cramer, C.**, & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.

Emmerich, M., Hormel, U., & Jording, J. (2017). Prekarierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Systeme. *Die Deutsche Schule* 3/2017, Schwerpunktthema Flucht und Bildung, 109. Jahrgang, S. 209–222.

Emmerich, M. (2017). Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86.Jg., S. 102-115.

Lachner, A., Ly, K., & Nückles, M. (in Druck). Differential Effects of the Modality of Explaining on Students' Conceptual Learning and Transfer. *Journal of Experimental Education*.

Lachner, A., Burkhart, C., & Nückles, M. (2017). Mind the Gap! Automated Concept Map Feedback Supports Students in Writing Cohesive Explanations. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 23(1), 29–46. doi.org/10.1037/xap0000111

Stürmer, K., & Lachner, A. (2017). Unterrichten mit digitalen Medien. In K. Scheiter, & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 164, S. 82–95). München: Oldenbourg.

Peuschel, K., & Maiberger, E. (angenommen). Sprachgebrauch und Unterrichtsinteraktion – Empirische Herangehensweisen an das mündliche Handeln von Lehrpersonen. In L. Heine, M. Mainzer-Murrenhofer, & S. Zahlten (Hrsg.), *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung: Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. DeGruyter.

Peuschel, K. (angenommen). Paraphrasieren als Lehrkompetenz. In C. Falkenhagen (Hrsg.), *Kongresspublikation des 27. DGFF-Kongress*, Universität Jena.

Peuschel, K. (i. Dr.). Aspekte von Gender in der Sprach(aus)Bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF und DaZ*. Leverkusen: Budrich UniPress.

Peuschel, K., & Sieberkrob, M. (2017). Der erweiterte Blick: Studentische Perspektiven auf fachlich-sprachliches Lernen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. In B. Jostes, D. Caspari, & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 89–102). Münster & New York: Waxmann.

Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J. & Cortina, K.S. (2017). On What Do Pre-Service Teachers Look While Teaching? An Eye-Tracking Study about the Processes of Attention within Different Teaching Settings. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(Suppl 1), 74–92. doi:10.1007/s11618-017-0731-9

Zirker, A., Glaesser, J., Kelava, A., & Bauer, M. (in Druck). Kompetenzmodellierung im Fach Englisch: Literaturwissenschaft meets Psychometrie. In M. Willand, A. Albrecht, S. Richter, & T. Bernhart (Hrsg.), *Quantitative Ansätze in den Literatur- und Geisteswissenschaften. Systematische und historische Perspektiven*. Berlin: De Gruyter.

Kelava, A., Kohler, M., Krzyzak, A., & Schaffland, D. (2017). Nonparametric estimation of a latent variable model. *Journal of Multivariate Analysis*, 154, 112–134. doi.org/10.1016/j.jmva.2016.10.006

Goldmann, D. (i.E.). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, H. 7.

Workshop-Reihe: ‚New Topics INKLUSION‘

Seit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland sind die Landesschulsysteme aufgefordert, Formen inklusiver Bildung zu entwickeln und zu implementieren. Zugleich stellt sich die strukturelle Verbesserung der Bildungsteilhabe aller Schülerinnen und Schüler auch vor dem Hintergrund von Flucht und Migration als drängende gesellschaftliche Aufgabe dar, die nicht allein die politische Ebene und die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Handeln auffordert, sondern gleichermaßen auch Schulleitungen als Akteure einzel-schulischer Entwicklungsprozesse sowie jede einzelne Lehrkraft in ihrem täglichen Unterrichtshandeln betrifft.

Der Arbeitsbereich Inklusion, Diversität, Heterogenität der Tübingen School of Education veranstaltete daher im Wintersemester 2017/18 eine dreiteilige Workshop-Reihe, um angesichts der öffentlichen Debatte über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Inklusion und der zentralen gesellschaftlichen Bedeutung erfolgreich verlaufender Bildungsprozesse eine Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrkräften, Multiplikatoren in der Lehrerbildung, Vertretern und Vertreterinnen der Schulverwaltung sowie weiteren interessierten Akteuren des Feldes zu bieten. Die „New Topics INKLUSION“ bildeten dabei eine themenspezifische Unterreihe der im Zeitraum September 2017 bis Mai 2018 an der Tübingen School of Education durchgeführten Veranstaltungsreihe ‚New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung‘. Ziel der auf Inklusion fokussierten Workshops war es insbesondere, eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit zentralen Fragen anzuregen, die mit der Umsetzung von Inklusion im



Workshopteilnehmerinnen und Workshopteilnehmer

Kontext allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien sowie Gemeinschaftsschulen aufgeworfen sind. Mit dem Fokus auf gymnasialen Inklusionsstrategien, dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität sowie den Herausforderungen, die der Gegenstand Inklusion in der fachdidaktischen Umsetzung bereithält, setzten die Veranstaltungen sehr verschiedene Schwerpunkte und versuchten bewusst ganz unterschiedliche, bislang kaum miteinander in Verbindung stehende Akteure des Feldes aufeinander zu beziehen und in einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang zu bringen. Somit sollte auch die Breite der Aufgaben angedeutet werden, die sich auf dem Weg in ein inklusives Bildungssystem stellen und die eine Vernetzung und deutlich engere Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordern, als dies bis dato der Fall ist.

Eröffnet wurde die Reihe mit dem Workshop „Diversity und Inklusion im Kontext gymnasialer Bildung: Herausforderungen und Perspektiven“, der die Ebene der Einzelschulentwicklung in den Blick nahm und sich mit der besonderen Rolle befasste, die Gymnasien im Kontext von Inklusion spielen. Im ersten Beitrag näherte sich die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Beate Wischer dem Thema aus einer organisationstheoretischen Perspektive und kritisierte die auch in der wissenschaftlichen Literatur dominierende „pädagogische Programmatik“, der zufolge sich ein inklusives Bildungssystem insbesondere durch Einstel-



Prof. Dr. Beate Wischer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Profession und Organisation im Kontext von Inklusion an der Universität Bielefeld

lungsänderung der unterrichtenden Lehrkräfte erreichen ließe. Anstatt sich auf diese schwerlich zu beeinflussende ‚black box‘ zu fokussieren (und damit letztlich den einzelnen Lehrkräften die Verantwortung für ein Gelingen bzw. Scheitern von ‚Inklusion‘ zuzuschreiben), plädierte die Expertin für Heterogenität und Schulentwicklung dafür, sich stärker mit der Eigendynamik der Schule als Organisation sowie den formalen und informellen Gestaltungsspielräumen dieser die Unterrichtspraxis rahmenden Mesoebene auseinanderzusetzen. Organisatorische Maßnahmen ermöglichten es allererst, Verhaltens- (statt: Einstellungs-)Änderungen aller angestellten Lehrkräfte durch einzelschulische Entwicklungsprozesse (z.B. die Verankerung

schulischer Förderkonzepte, die Festlegung von Zuständigkeiten und Kommunikationswegen, von formalen Anforderungen an Kompetenzen, Qualifikationen und Aufgaben des institutionellen Personals) dauerhaft einzuleiten und zu etablieren. Dem im pädagogischen Inklusionsdiskurs vorherrschenden Fokus auf wertegeleitetes Personenhandeln setzte sie damit das organisierte Auftragshandeln der Lehrkräfte als zentralen Faktor entgegen. Dieser Perspektivwechsel entlastet nicht nur die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer – wie auch spätere Diskussionsbeiträge zeigten – von gänzlich überzogenen Erwartungen, sondern weist auf vorhandenes Entwicklungspotenzial der Einzelschulebene hin, das insbesondere darin besteht, durch Institutionalisierung inklusionsförderlicher Strukturen eine operative Verbindlichkeit für alle Kolleginnen und Kollegen zu schaffen, ohne in geradezu ideologischer Manier an die Einnahme einer bestimmten Haltung appellieren zu müssen.

Auch wenn sich die zwei Stuttgarter Schulleiter Norbert Edel (Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium) und Thomas Mästle (Helene-Schoettle-Schule, SBBZ geistige Entwicklung) in der sich anschließenden Vorstellung ihres kooperativen Inklusionsprojekts an einem Bad Cannstätter Gymnasium im Rückgriff auf die von Prof. Wischer herausgearbeitete organisationstheoretische Unterscheidung von öffentlichkeitswirksamer „Schauseite“ und formaler Seite der Schulorganisation immer wieder selbstironisch fragten, ob sie nun lediglich das pädagogische (Wunsch-) Programm oder die tatsächliche Struktur ihrer gelingenden inklusiven



Stuttgarter Schulleiter Thomas Mästle, Helene-Schoettle-Schule, SBBZ geistige Entwicklung (li.) und Norbert Edel, Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium (re.)

Kooperation präsentierten, spiegelte die Darstellung der konkreten Organisation ihrer pädagogisch-professionellen Zusammenarbeit doch beispielhaft die von der Bielefelder Forscherin geforderte schulanalytische Herangehensweise an die Gelingensbedingungen von ‚Inklusion‘ jenseits aller normativ aufgeladenen Programmatik wider. Dies bestätigten auch die interessierten Diskussionsbeiträge der Workshopbesucher, darunter zahlreiche regionale Schulleitungen und Lehrkräfte aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien sowie Gemeinschaftsschulen, aber auch Vertreter und Vertreterinnen der Staatlichen Seminare und wichtige Multiplikatoren aus der Bildungsverwaltung, die auch die folgende Kaffeepause für weitere Nachfragen und zur Netzwerkbildung nutzten.

Der Nachmittag endete mit einem interaktiven Workshopteil zu den inklusionsförderlichen Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf (Beeinträchtigungen, chronischen Krankheiten etc.), angeleitet durch die zum Thema forschende Expertin Ramona Lau, die zudem als Lehrerin des Oberstufenkollegs Bielefeld über langjährige Erfahrungen mit ganz unterschiedlichen individuellen Anwendungen von Nachteilsausgleich verfügt. Wie die vielfachen Rückfragen aus dem Publikum zeigten, besteht ein großes Informationsdefizit hinsichtlich der konkreten Einsatzmöglichkeiten und Verfahrensformen dieses unverzichtbaren Instruments auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Hier seien die Landesministerien zu einer besseren Kommunikation und Verbreitung der Informationen über das Instrument an sich sowie die sehr uneinheitlichen, sich von Bundesland zu Bundesland unterscheidenden Verwaltungsvorschriften aufgefordert. Denn aufgrund einer in der Diskussion als mangelhaft bewerteten Informationspolitik kämen Nachteilsausgleiche auch in Baden-Württemberg noch viel zu selten (oder in ungeeigneter Form) zur Anwendung und hielten sich Vorurteile, dass es durch den Einsatz des Instruments zu Bevorteilung und Missbrauch kommen könnte – Annahmen, denen die Referentin durch zahlreiche Beispiele aus der Bielefelder Anwendungspraxis überzeugend entgegentreten konnte.



Ramona Lau, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld

Der zweite Workshop der Reihe, „Inklusion und sprachliche Heterogenität – ein Thema für die gymnasiale Lehrerinnen- und Lehrerbildung?“, rückte den gegenwärtigen Umgang mit sprachlicher Heterogenität in den Fokus und diskutierte die hochaktuellen Themen Flucht und Migration auch im gymnasialen Kontext. Die Referentinnen des Workshops näherten sich dem Themengebiet dabei aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickrichtungen. So betrachtete zunächst die Soziologin Prof. Dr. Ulrike Hormel (PH Ludwigsburg) die kommunalen Beschulungsstrategien von Seiteneinsteige-

rinnen aus einer historischen Perspektive und erkannte in der Einrichtung der Vorbereitungsklassen (VKL) in der Folge des „langen Sommers der Migration“ die Reaktivierung altbekannter, segregierender Beschulungsstrategien, wie sie bereits während der Gastarbeitermigration oder der Flucht- und Aussiedlerwelle der 1990er-Jahre praktiziert wurden. Denn auch wenn VKL seit 2015 erstmals an Gymnasien eingerichtet wurden, ist damit häufig nur eine räumliche Integration verbunden, da die geflüchteten Schülerinnen und Schüler aufgrund der vorherrschenden kompensatorischen Sprachförderpolitik

größtenteils unter sich und damit exklusiv beschult werden. Hormel wies zudem auf die problematischen Zuweisungspraxen und Übergangsverfahren in den von ihrer Forschergruppe untersuchten Kommunen in Nordrheinwestfalen hin. Diese gestanden den neu Migrierten generell eine geringere Bildungserfolgswahrscheinlichkeit zu und orientierten sich bei der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen vorrangig an lokalen Schulangebotsstrukturen, Kapazitätsfragen sowie schulinternen Kalkülen (z.B. Bestandssicherung). Über die dem propagierten Ziel der Inklusion zuwiderlaufenden Folgen dieses schulischen Übergangsmangagements VKL lässt sich nur spekulieren, da hinsichtlich der tatsächlichen Bildungsverläufe ehemaliger VKL-Schülerinnen und -Schüler über ihre zweijährige Förderzeit in den VKL hinaus noch keine belastbaren Daten erhoben worden sind.



links: Prof. Dr. Thorsten Bohl, Direktor Tübingen School of Education
rechts: Verantwortliche für den zweiten Workshop, JProf. Dr. Kristina Peuschel (vorne) und Prof. Dr. Marcus Emmerich (hinten).

größtenteils unter sich und damit exklusiv beschult werden. Hormel wies zudem auf die problematischen Zuweisungspraxen und Übergangsverfahren in den von ihrer Forschergruppe untersuchten Kommunen in Nordrheinwestfalen hin. Diese gestanden den neu Migrierten generell eine geringere Bildungserfolgswahrscheinlichkeit zu und orientierten sich bei der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen vorrangig an lokalen Schulangebotsstrukturen, Kapazitätsfragen sowie schulinternen Kalkülen (z.B. Bestandssicherung). Über die dem propagierten Ziel der Inklusion zuwiderlaufenden Folgen dieses schulischen Übergangsmangagements VKL lässt sich nur spekulieren, da hinsichtlich der tatsächlichen Bildungsverläufe ehemaliger VKL-Schülerinnen und -Schüler über ihre zweijährige Förderzeit in den VKL hinaus noch keine belastbaren Daten erhoben worden sind.



Prof. Dr. Ulrike Hormel, Soziologin an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Konkrete Erfahrungen aus der gymnasialen VKL-Praxis im Raum Tübingen standen im zweiten Beitrag des Workshops im Mittelpunkt: Isabel Platz, Lehrerin eines Rottenburger Gymnasiums, stellte das VKL-Konzept ihrer Schule vor, das – bei positiver Prognose für die einzelnen Schülerinnen und Schüler – eine schrittweise Ausweitung von Teilintegration in die regulären Klassen vorsieht. Ihre Ausführungen machten schnell die großen Herausforderungen deutlich, die die organisatorische Umsetzung einer individuellen Sprachförderung und gestaffelten Integration von VKL-Schülerinnen und -Schülern in die Regelklassen für die involvierten Lehrkräfte und Kollegien mit sich bringt. Die notwendige Flexibilität individualisierten Unterrichts, die sehr viel größere Abstimmungserfordernis zwischen den Kolleginnen und Kollegen



Isabel Platz, Lehrerin am Paul-Klee-Gymnasium Rottenburg am Neckar

und der hohe Beratungsbedarf aufseiten der in den VKL beschulten, neu nach Deutschland migrierten Kinder (und ihrer Familien), die nicht selten mit traumatisierenden Erlebnissen ihrer Flucht zu kämpfen haben, bringt gerade engagierte Lehrkräfte, die ihre Aufgabe ernst nehmen, an ihre persönlichen Grenzen. Platz' Forderungen an die Politik nach einer größeren (Stunden-)Entlastung der Lehrkräfte, die Aufstockung der Schulsozialarbeit und die Hinzuziehung weiterer professioneller Unterstützungssysteme stießen so auch auf große Resonanz unter den Teilnehmenden des Workshops.

Das inklusive Entwicklungspotenzial, das in der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Kompetenz liegen könnte, nahm im Abschlussvortrag des Workshops die in Freiburg lehrende Linguistin und Mehrsprachigkeitsforscherin Prof. Dr. Katharina Brizic in den Blick. Ausgehend von ihrer aktuellen Forschungsstudie über den Bildungserfolg multilingual geprägter Schülerinnen und Schüler legte sie einen Zusammenhang zwischen starken Bildungsaspirationen (der Kinder und ihrer Eltern) und hoher Mehrsprachigkeit nahe, da letztere (abhängig von der jeweiligen

Herkunftsregion) häufig mit einem niedrigen sozioökonomischen Status der Familie in Deutschland korreliere. Aufgrund der – aus eurozentrischer Perspektive – Peripherität und (oftmaligen) Mündlichkeit der Kompetenzen schlugen sich diese trotz der Ambitionen der multilingualen Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern nicht im erhofften



Prof. Dr. Katharina Brizic, Linguistin und Mehrsprachigkeitsforscherin Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Bildungserfolg nieder. Wie schon ihre Vorrednerin Platz votierte daher auch Brizic für ein durchgängiges schulisches Sprachbildungskonzept mit einer stärkeren Anerkennung und Nutzbarmachung nichtdeutscher lingualer Herkunftskompetenzen und der Professionalisierung aller Lehrkräfte für sprachsensiblen Fachunterricht.

Der mit Schulleitungen, Fachlehrkräften und VKL-Lehrkräften aus regionalen und überregionalen Schulen, Vertreterinnen und Vertretern der Staatlichen Seminare sowie Multiplikatoren der Bildungsadministration abermals gut besuchte Workshop zeichnete damit eine Ausweitung der Ansätze kompensatorischer Deutschförderung auf die Anerkennung der multilingualen Sprachkompetenzen nach. Die sich im wissenschaftlichen Diskurs aktuell zeigende Erweiterung und z. T. auch Umorientierung einer allgemeinsprachlichen DaF/DaZ-Förderung zu Konzepten sprachlicher Bildung in den Fächern wird in Ansätzen von informierten, aufgeschlossenen und gut ausgebildeten Lehrkräften bereits in die schulische Praxis übernommen. Dabei werden herkunftssprachliche Ressourcen im und um den Unterricht verstärkt wertschätzend wahrgenommen und die neu angekommenen Schülerinnen und Schüler so mit ihren bereits vorhandenen Fähigkeiten zunehmend gewürdigt. Dennoch zeigt sich auch, dass es noch vieler Anstrengungen und auch entsprechender bildungspolitischer Entscheidungen bedarf, bis der gesellschaftliche Normalfall Mehrsprachigkeit nicht mehr als Bildungshindernis gilt.

Während sich die ersten beiden Veranstaltungen an das schulische Feld richteten, bot der dritte Workshop, „Inklusion – ein fachdidaktischer Forschungsgegenstand?“, Raum für den internen Austausch zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, um Forschungs- und Entwicklungsperspektiven am Lehrerbildungsstandort Tübingen anzuregen. Diskutiert wurden theoretische, methodologische und methodische Fragen, die sich – aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven – in Hinblick auf die Erschließung eines Forschungsgegenstandes ‚Inklusion‘ aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive – stellen. Anregungen für die interdisziplinäre Diskussion lieferten ein Input zu den zentralen Forschungsfragen inklusiver Didaktik sowie eine kritische Skizze aktueller Ansätze in der qualitativen Inklusionsforschung.

So erläuterte der Hildesheimer Experte für inklusiven (Fach-)Unterricht und Geschichtsdidaktik, Prof. Dr. Oliver Musenberg, das Spannungsfeld von Fachlichkeit und Differenzierung am Beispiel eines inklusionsorientierten Postkolonialismusprojekts mit Berliner Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, das sich durch die kreative Ausdifferenzierung

der Annäherungsmodi an das Phänomen ‚Kolonialismus‘ in Form eines Angebots verschiedenster inklusiver Kommunikationsstationen auszeichnete (u.a. Kolonialwarenladen, nachgespielte Szenen von Missionierung und Versklavung, Videostation mit Ausschnitten aus Kolonialfilmen etc.). Bei allem Wohlwollen gegenüber entwick-



Prof. Dr. Oliver Musenberg, Professor für Inklusion und Bildung, Universität Hildesheim

lungsorientierter Differenzierung sah der Inklusionsexperte angesichts der vielfältigen medialen Darstellungsformen und z. T. Dramatisierungen des zu vermittelnden Phänomens ‚Kolonialismus‘ aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive dennoch die Frage aufgeworfen, ob durch die gewählten medialen Formen der differenzierenden Annäherung an das Thema eventuell eine verfälschende Vervielfältigung des fachdidaktischen Gegenstandes einhergehe. Musenberg forderte daher eine stärkere Beforschung des „Einsatz[es] von Medien für den Zuschnitt und die Akzentuierung der differenten Unterrichtsgegenstände“, und forderte dazu auf zu reflektieren, wie einer unzulässigen Simplifizierung oder Verzerrung fachlicher Phänomene durch inklusive, interne Differenzierung besser vorgebeugt werden kann.

Die Tübinger Erziehungswissenschaftler und Veranstalter des Workshops, Prof. Dr. Marcus Emmerich und Dr. Daniel Goldmann, wiederum gaben einen Überblick über die Forschungstätigkeit im Bereich Inklusion, die sich bislang mit einigen Ausnahmen eher auf den Bereich der Implementations- und Evaluationsforschung konzentriert, während fachdidaktische und Grundlagenforschung ein übergeordnetes Desiderat bleiben. Um die Dynamiken des Unterrichtsgeschehens und das komplexe Zusammenwirken von Inhalts- und Sozialdimension in der pädagogischen Interaktion besser nachvollziehen zu können, forderte Goldmann qualitative, von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken kooperativ durchgeführte Studien, um insbesondere das didaktische Lehrerhandeln und die pädagogische Zuschreibung von Verstehen-Können an die Schülerinnen und Schüler zu untersuchen.



Veranstalter des dritten Workshops Dr. Daniel Goldmann (li.) und Prof. Dr. Marcus Emmerich (re.)

Im systemtheoretischen Rekurs auf Luhmanns Konzept des „Verstehen-verstehens“ arbeitete im Anschluss auch Emmerich als zentrales Problem gegenwärtiger inklusiver Unterrichtspraxis heraus, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen nun zwar vermehrt qua Anwesenheit in Regelklassen integriert würden, sie dabei aber vielfach nach wie vor aus der pädagogischen Kommunikation ausgeschlossen blieben, indem ihnen sachbezogenes Verstehen bereits durch die diagnostische Etikettierung von vornherein abgesprochen wird. Die soziale Differenzierungskategorie ‚Behinderung‘ fungiere daher als Lösung der „Rekursionsblockade“ pädagogischer Kommunikation. Eine wichtige Aufgabe erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischer Inklusionsforschung sehen die beiden Tübinger Forscher daher darin, neben der Bedeutung des Sachgegenstands als Differenzierungsoperator im inklusiven Unterricht vor allem auch das Zusammenspiel von Sozial-, Zeit- und Sachreferenz in der pädagogischen Kommunikation und damit die Verbindung von sozialer (De-)Kategorisierung und Leistungsdifferenzierung genauer zu untersuchen.

Alle drei Workshops der Reihe „New Topics INKLUSION“ waren gut besucht, wobei insbesondere bildungsadministrative Institutionen (Regierungspräsidien, Staatliche Seminare, Fortbildungsakademien etc.) großes Interesse am Austausch zeigten. Die erhoffte Intensivierung der forschungsorientierten Vernetzung mit interessierten fachdidaktischen Kolleginnen und Kollegen gelang ebenso wie der Aufbau von Schulkontakten und die Eruiierung von Bedarfen aus dem schulischen Feld, sodass die Workshopreihe von den Veranstalterinnen und Veranstaltern als sehr erfolgreich verbucht werden konnte und eine Neuauflage mit anderen inklusionsspezifischen Schwerpunktsetzungen bereits konkret angedacht wird.



forchungsorientierten Vernetzung mit interessierten fachdidaktischen Kolleginnen und Kollegen gelang ebenso wie der Aufbau von Schulkontakten und die Eruiierung von Bedarfen aus dem schulischen Feld, sodass die Workshopreihe von den Veranstalterinnen und Veranstaltern als sehr erfolgreich verbucht werden konnte und eine Neuauflage mit anderen inklusionsspezifischen Schwerpunktsetzungen bereits konkret angedacht wird.

Jana Domdey

Das neue Modul ‚Inklusion, Diversität, Heterogenität‘

Mit dem Start des BWS-Masterstudiengangs im WS 2018/19 wird auch das Modul ‚Inklusion, Diversität, Heterogenität‘ zum ersten Mal ausgebracht. Die mit Blick auf andere Lehrerbildungsstandorte in Baden-Württemberg mit 9 ECTS-Punkten vergleichsweise hohe Gewichtung des Moduls im M. Ed. des Bildungswissenschaftlichen Studiums spiegelt die große Bedeutung wider, die die Universität Tübingen der Thematisierung und Reflexion von Fragen der Differenz, Ungleichheit und Teilhabe im Rahmen der Lehramtsausbildung beimisst. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des migrationsgesellschaftlichen Wandels sowie der bildungsinstitutionellen wie professionellen Aufgabe, inklusiv orientierte Bildung strukturell und operativ zu ermöglichen, fokussiert das Modulkonzept die Vermittlung von Grundlagenwissen, das zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit schulischen Praxisfeldern befähigt.

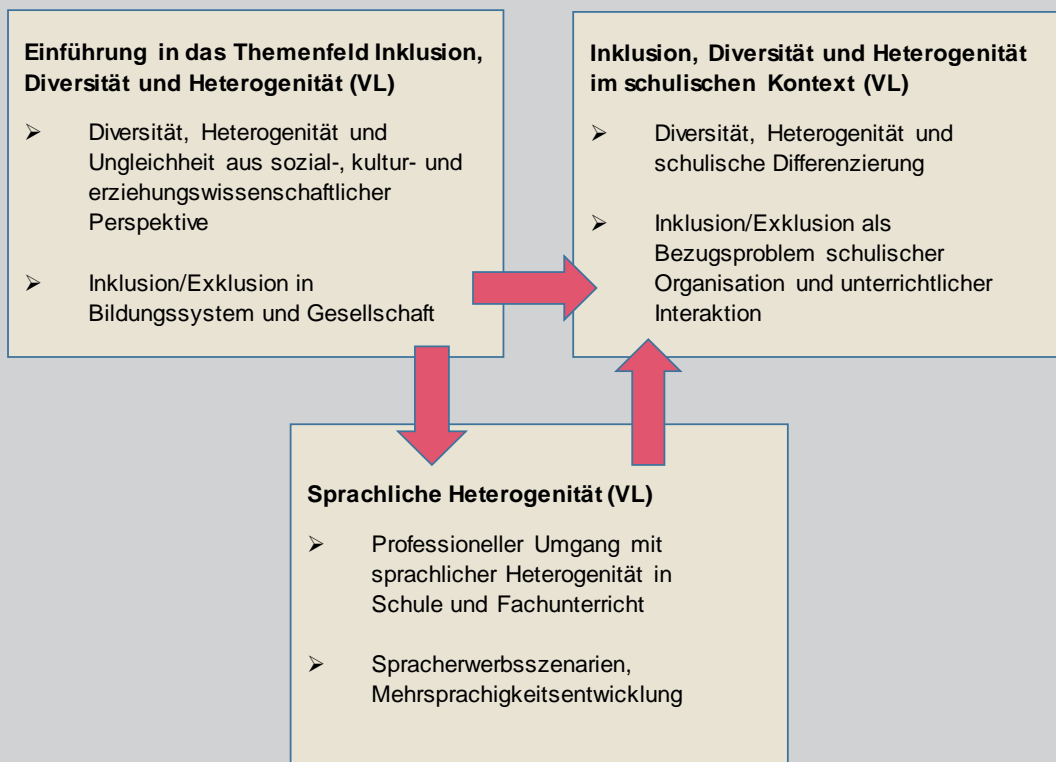
Das Modul umfasst zwei aufeinander aufbauende, jeweils im Wintersemester angebotene Veranstaltungen zum Themenkomplex ‚Inklusion, Diversität und Heterogenität‘ sowie eine im Sommersemester stattfindende Vorlesung, die sich gesondert auf den Bereich ‚Sprachliche Heterogenität/Mehrsprachigkeit‘ konzentriert.

Die Veranstaltungen des Moduls bereiten somit auf die Herausforderungen inklusionsorientierter schulischer Bildung unter den Bedingungen von Diversität, Heterogenität und sozialer Ungleichheit vor. Zum einen werden Phänomene der Diversität, Heterogenität und Ungleichheit aus

erziehungs-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive beleuchtet und exemplarisch vertieft. Zum anderen wird das Verhältnis von Inklusion und Exklusion im gesellschaftlichen und institutionellen Kontext zum Gegenstand gemacht und Konsequenzen für die professionelle Gestaltung inklusiver Bildung abgeleitet. Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion im Schulsystem werden anschließend reflektiert und Perspektiven inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung entwickelt.

Eine Vertiefung erfolgt im Bereich Sprache. Im Fokus steht der professionelle Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule und Fachunterricht. Vermittelt werden einerseits Kenntnisse über die bildungssprachlichen Anforderungen der Schule und andererseits Kenntnisse über den Erwerb der für den schulischen Erfolg notwendigen sprachlichen Fähigkeiten sowie über mögliche Beeinträchtigungen des Erwerbprozesses. Darüber hinaus erhalten die Studierenden Einblicke in verschiedene Spracherwerbsszenarien und erfahren, welche Faktoren die Mehrsprachigkeitsentwicklung in welcher Weise beeinflussen, um daraus Handlungsempfehlungen für die Schule ableiten zu können. Unter Einbeziehung verschiedener Fächer werden die Studierenden anhand praxisnaher Beispiele an Methoden der sprachsensiblen und sprachfördernden Unterrichtsgestaltung herangeführt.

Jana Domdey





Jana Domdey (li.), Arbeitsbereich Inklusion, Diversität und Heterogenität

Prof. Dr. Marcus Emmerich (re.), Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Heterogenität und Diversität

TüSE: Mit dem Start des bildungswissenschaftlichen Master of Education im Herbst 2018 wirst du auch das neue Modul ‚Inklusion, Diversität, Heterogenität‘ zum ersten Mal anbieten. Auf welchen Themen wird der Fokus liegen?

ME: Das Modul ist zunächst dreiteilig aufgebaut: Es wird eine Vorlesung zur Einführung in die Themenstellung geben, eine Veranstaltung – vermutlich auch als Vorlesung –, die diese Themen in Bezug Schulsystem spezifiziert und eine Vorlesung zu sprachlicher Heterogenität, die an das Konzept der Mehrsprachigkeit anschließt und durch das Deutsche Seminar bereitgestellt wird. Zudem werden wir noch Veranstaltungen im Rahmen des Wahlbereichs anbieten. Ich kann hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung jetzt also nur für meine beiden Moduleile sprechen: In der Einführungsvorlesung wird es zunächst einmal darum gehen zu verstehen, was Diversität oder Heterogenität überhaupt als Phänomenbereich kennzeichnet, d.h. wie und warum wir uns im Alltag und in der pädagogischen Praxis an Unterschieden zwischen Personen orientieren, die wir ihnen selbst zuschreiben. Diversity und Heterogenität – ich würde hier auch von Differenz und Ungleichheit sprechen – sind ja keine ‚natürlichen‘ Sachverhalte, sondern das Resultat unseres differenzierenden Blicks auf Individuen, in diesem Fall unseres professionellen Blicks auf Schülerinnen und Schüler. In den Vorlesungen werden daher zunächst sozial-, kultur- und bildungswissenschaftliche Grundlagen vermittelt, um verstehen zu können, wie sich das Phänomen Diversität/Heterogenität in sozialen und damit auch schulischen und unterrichtlichen Prozessen überhaupt herstellt bzw. wie es sichtbar wird. Die Einführungsvorlesung wird das Zustandekommen von Differenzwahrnehmungen analysieren, sich mit sozialen, aber auch pädagogischen Zuschreibungspraxen und ihren Folgen beschäftigen und anhand von theoretischen und empirischen Forschungserkenntnissen aufzeigen, dass erst die Differenzierungsprozesse in sozialen und institutionellen Kontexten sichtbare Differenzen zwischen Personen erzeugen, die uns hinterher dann als quasi-natürlich erscheinen. So gehen die Disability Studies etwa davon aus, dass ‚Behinderung‘ kein individueller Seinszustand ist, sondern das Resultat sozialer oder materieller Barrieren, die behindern. Hinsichtlich des Begriffs der Inklusion ist mir dabei wichtig zu vermitteln, dass Inklusion nicht als ein ideell-normatives Konzept zu verstehen ist, sondern als analytischer Begriff, der zunächst auf seine andere Seite, d.h. auf Exklusion verweist: Inklusion stellt in diesem Sinne eine Reflexionsaufgabe an das Schulsystem, d.h. wir können nicht sinnvoll von Inklusion sprechen, wenn wir uns nicht zunächst mit den immer mitlaufenden, nicht immer sichtbaren, aber immer komplexen Exklusionsformen und -praktiken im Schulbereich beschäftigen. Es kann daher auch sein, dass Inklusion nicht immer gut und Exklusion nicht immer schlecht ist, je nachdem, aus welcher theoretischen und sachlichen Perspektive dies betrachtet

wird. Wenn wir uns z.B. klar machen, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler, die Lernschwierigkeiten diagnostiziert bekommen, aus eher ärmeren Familien kommt, lässt sich erkennen, dass Inklusion immer auch eine soziale Frage ist... Man könnte daher sagen, dass die Forderung nach Inklusion dem Schulsystem einen Spiegel vorhält: Es sieht seine eigenen Exklusionsmechanismen. Das wäre insgesamt der Fokus des zweiten Moduleils, der sich mit dem Schulsystem befasst, wobei sich die Studierenden auch mit Fragen der inklusiven Systemreform und der Einzelschulentwicklung kritisch auseinandersetzen werden.

TüSE: Liegt der Schwerpunkt auf Wissensvermittlung, oder geht es vor allem um praktische Kompetenzen, die die Studierenden erwerben sollen?

ME: Sowohl als auch: Theoretisches, aber auch empirisches Wissen ermöglicht zunächst ja nichts anderes, als Dinge zu sehen, die vorher nicht zu sehen waren, d.h. es gibt uns die Möglichkeit, komplexere Zusammenhänge zu verstehen, weil wir über begrifflich stärker strukturiertes Differenzierungsvermögen verfügen. Das ist die Bedingung der Möglichkeit, auch in Bezug auf die eigene (oder fremde) Praxis mehr sehen zu können als vorher, mehr Komplexität zu entdecken oder einfach unterrichtliche Interaktionsprozesse besser verstehen zu können. Ursprünglich war geplant, den Studierenden im zweiten Moduleil, der sich auf das Schulsystem bezieht, im Rahmen von Seminaren, in denen forschendes Lernen praktiziert werden sollte, den Erwerb praxisreflektierender Kompetenzen zu ermöglichen. Aufgrund fehlender personeller Ressourcen in meiner Lehreinheit lässt sich dieses Konzept leider nicht realisieren, sodass ich eine weitere Vorlesung anbiete. Diese wird allerdings so gestaltet sein, dass ich Praktikerinnen und Praktiker (z.B. Schulleitungen oder Koordinatorinnen und Koordinatoren) einladen werde, die ihre Expertise in die Vorlesung einbringen. Zusätzlich werden wir aber versuchen, im Wahlbereich forschendes Lernen im Rahmen von Seminarangeboten zu realisieren.

TüSE: An der Tübingen School of Education hast du in deinem Arbeitsbereich die Schwerpunkte ‚Inklusion/Diversity‘ und ‚Migration/Flucht‘ ausgeflaggt. Kannst du kurz erklären weshalb?

ME: Ich würde beide Themenbereiche differenzieren, weil es sich hierbei um unterschiedliche Bezugsprobleme handelt: ‚Migration/Flucht‘ beschreibt zunächst den Umstand eines gesellschaftlichen Wandels, der weit über das Schulsystem hinausweist, an dem Schule als Institution aber gestaltend mitwirkt, und zwar in der Form, in der sie neu migrierten Schülerinnen und Schüler den Zugang zu den differenzierten Bildungsgängen ermöglicht. Schülerinnen und Schüler, denen die Gemeinsamkeit zugeschrieben wird, dass sie die Verkehrssprache der Schule nicht beherrschen, münden in Deutschland traditionell und systematisch in niedrig qualifizierende Bildungsgänge. Auf lange Sicht

trägt die Schule damit zur strukturellen Prekarisierung von Teilhabechancen bei. Diversity thematisiert demgegenüber weniger gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen – kritisch ließe sich sogar einwenden, sie lenkt mitunter von diesen ab –, als vielmehr Formen der Herstellung sozialer Sichtbarkeiten und Identitäten. Hierbei stehen Fragen im Zentrum, die komplexe und an diese Sichtbarkeiten anschließende In- und Exklusionspraktiken im institutionellen und professionellen Handlungskontext betreffen. Es gibt selbstverständlich Überschneidungsbereiche zwischen beiden Themenkomplexen, allerdings scheint mir die Forderung, Inklusionskonzepte auch auf geflüchtete Kinder zu übertragen, zu kurz gedacht, da die Implikation der Inklusionsbedürftigkeit bestehen bleibt, jedoch nicht bezogen auf den individuellen Einzelfall, sondern auf eine ganze, als homogen konstruierte soziale Gruppe. Wir müssen kritisch mit der Frage arbeiten, weshalb Akademikerinnen- und Akademikerkinder nie als Adressatengruppe für Inklusion vorkommt.

TüSE: Unter ‚Inklusion‘ wird ja alles Mögliche verstanden, je nachdem z.B., ob man einen engen oder weiten Inklusionsbegriff vertritt. Was erwartest DU von Inklusion?

ME: Ja, das stimmt, es ist in aktuellen bildungswissenschaftlichen, bildungspolitischen, aber auch praxisnahen Diskursen nicht klar definiert, was mit Inklusion konzeptionell gemeint ist, es gibt kein einheitliches Verständnis. Allerdings – und darauf spielt ja deine Frage an – wird gegenwärtig zwischen einer Inklusion unterschieden, die sich im engeren Sinn auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf bezieht, und einem Inklusionsverständnis, das weiter gefasst ist und als generalisierte Antwort auf Diversity und Heterogenität insgesamt gesehen wird. Ich selbst würde mich keinem dieser Lager zurechnen, weil ich nicht von einer eigenen Konstruktion von Adressatinnen- und Adressatengruppen ausgehe, also nicht von einer Inklusionsbedürftigkeit bestimmter Personen, sondern von der Frage, auf welches Problem im Bildungssystem Inklusion eigentlich die Antwort ist. Wenn wir uns analytisch mit Themen wie Inklusion und Migration beschäftigen, lernen wir vor allem etwas über die Funktionsweise und innere Betriebslogik der Schule, über die alltägliche Normalität des Bildungssystems. Ich interessiere mich als Forscher auch nicht für die Frage, was behinderte oder migrierte Schülerinnen und Schüler charakterisiert und wie das Schulsystem auf diese reagiert, sondern wie und warum Schule und Unterricht Individuen zu behinderten Schülerinnen und Schüler oder solchen mit sogenanntem Migrationshintergrund macht, wie innerhalb pädagogischer Handlungskontexte Inklusionsbedürftigkeit konstruiert und gehandhabt wird. Und das sagt entsprechend mehr über die institutionelle und professionelle Praxis als über die solchermaßen adressierten Kinder und Jugendlichen aus. Die entscheidende Frage im Moment dürfte daher vor allem sein, ob die ideell-normative Idee von Inklusion die tradierte Grammatik der Schule mit ihren In- und Exklusionsmechanismen verändert, oder ob Inklusion am Ende an diese Grammatik angepasst wird.

TüSE: Was bedeutet Inklusion am Gymnasium? Gibt es hier bereits Schulen, die Inklusion schon sehr gut umsetzen, wie z.B. das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Bad Cannstatt, das in zwei Regelklassen Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf integriert?

ME: Es ist in einem stark differenzierten Schulsystem, wie wir das in Deutschland haben, eine Schwierigkeit, Inklusion am Gymnasium umzusetzen, weil in dieser Schulform eine hohe Leistungsfähigkeit als Normalitätserwartung besteht und entsprechend von den einzelnen Schülerinnen und Schüler auch eingefordert wird. Das macht es für das Gymnasium schwierig, mit Schülerinnen und Schüler umzugehen, von denen nicht erwartet wird, dass sie tatsächlich das Abitur machen und das Leistungsniveau mitgehen. Das gegliederte Schulsystem bietet Gymnasien traditionell die Option, die Ausdifferenzierung von Leistungsniveaus durch Exklusion von Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten und eben nicht durch Inklusion. Daran sind Gymnasien operativ gewöhnt und das macht ein inklusionsorientiertes Umdenken für sie schwierig. Eine für Gymnasien logische Reaktion ist dann eher,

dass zwischen kognitiv problematischen und unproblematischen Inklusionsfällen unterschieden wird und z.B. bestimmte Formen von Autismus – Asperger beispielsweise – als inklusionsfähig erachtet werden, während Schülerinnen und Schüler mit Down-Syndrom aus denselben Gründen als problematisch behandelt werden. Hier definiert sozusagen die Logik und die Selektivität der schulischen Gliederung die strukturelle Bedingung der Möglichkeit von Inklusion. Ein gutes Beispiel dafür, es dennoch engagiert zu versuchen, ist, soweit ich sehe, die Kooperation zwischen dem Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium und dem SBBZ in Stuttgart. Beide Schulen versuchen unter den beschriebenen Rahmenbedingungen eine weitreichende Umsetzung von Inklusion zu realisieren, indem zum einen Inklusionsklassen am Gymnasium laufen, zum anderen aber auch Lehrkräfte des SBBZ am Gymnasium in heterogenen Klassen unterrichten. Dass die Inklusionsschülerinnen und -schüler dabei sichtbar bleiben, muss erstmal akzeptiert werden. Aber eine solche Kooperation stellt sicherlich erstmal eine *via regia* dar, wenn sie gut umgesetzt wird.

TüSE: Ist es nicht auch die Frage, ob nicht – mehr noch als vielleicht die Inklusionsschülerinnen und -schüler selber – in solchen Kooperationsformen eigentlich die involvierten Gymnasialschülerinnen und -schüler profitieren, die im Kontakt mit den Inklusionsschülerinnen und -schülern soziale Kompetenzen erwerben können?

ME: Den kritischen Punkt, den du erwähnst, würde ich teilen, würde aber denken, dass dies auch die Akzeptanz für Inklusion bei den Gymnasial-Eltern erhöhen könnte. Was die Inklusionsschülerinnen und -schüler dabei lernen, müsste man noch genauer und differenzierter untersuchen.

TüSE: Würden beide vielleicht mehr in einer Schulform wie der Gemeinschaftsschule profitieren, wo sie von Grund auf und immerzu zusammen unterrichtet werden?

ME: Ja, möglicherweise, weil die systemstrukturellen Rahmenbedingungen, über die wir jetzt gesprochen haben, die Prinzipien der leistungsbezogenen Differenzierung insbesondere, in anderer Weise gehandhabt oder praktisch neu justiert werden könnten. Das setzt aber voraus, dass Gemeinschaftsschulen auch alle Abschlüsse, d.h. auch eine vollwertige Oberstufe bieten. Ich bin im Unterschied zu vielen Kolleginnen und Kollegen nicht der Auffassung, dass die Absenkung des Erwartungsniveaus etwa durch Herabsetzung oder gar Befreiung von Lernzielen eine gute Lösung ist: Da nun mal der Leistungswettbewerb gewollt ist und als Normalfall erachtet wird, bedeutet der Ausschluss aus diesem Leistungswettbewerb zunächst eine Ungleichbehandlung, die als solche auch erlebt werden kann. Schlechte Noten sind ebenso normal wie gute Noten, und schlechte Noten müssen auch nicht meine Persönlichkeit angreifen; aber wenn mir signalisiert wird, dass ich nicht mal gut genug für schlechte Noten bin, kann genau das diskriminierend sein. Hier müssen wir, denke ich, noch mehr an theoretischer Reflexion und empirischer Forschung investieren, um von unseren gut gemeinten pädagogischen Selbstverständlichkeiten Abstand zu gewinnen und neue Perspektiven erschließen zu können.

TüSE: Vielleicht noch eine letzte Frage: Welche Aktivitäten planst du aktuell im Rahmen der TüSE?

ME: Die Workshopreihe „New Topics INKLUSION“, die Anfang des Jahres stattgefunden hat, war der Kick-off zur Vernetzung mit dem schulischen Feld. Das soll aufgegriffen werden, und den Kontakt zu den Schulen und auch zu den Regierungspräsidien möchte ich unbedingt aufrechterhalten, aber auch zu den Seminaren und den Fortbildungsakademien, die die dritte Phase der Lehrerbildung organisieren, denn hier gibt es einen hohen Bedarf, was das Thema Inklusion angeht, aber auch Erfahrungen mit der organisatorischen und praktischen Umsetzung von Inklusion – und praktische Lösungen sind manchmal auch richtig gute Lösungen. Die Frage der Vernetzung über alle drei Phasen der Lehrerbildung halte ich für zentral. Für die Landesakademien stellt der Kontakt und die Vernetzung mit der Universität eine relevante Größe dar. Wir entwickeln aktuell gerade ein Fortbildungskonzept zum Thema Inklusion.

Jana Domdey

New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Symposium ‚Theater – Geschichte – Sprache.

Dramapädagogische Potenziale im sprachsensiblen Unterricht nutzen'

Am 18. Mai 2018 fand als letzte Veranstaltung der achteiligen Reihe New Topics Lehrerinnen- und Lehrerbildung das Symposium ‚Theater – Geschichte – Sprache. Dramapädagogische Potenziale im sprachsensiblen Unterricht nutzen' statt. Hierzu waren Akteure aller Phasen der Lehrkräftebildung sowie interessierte Studierende, Lehrkräfte und Forschende der Universität Tübingen eingeladen. Ausgangsbasis für das Symposium bildete der Lehrinnovationspreis des Stifterverbandes für ein kombiniertes Aus- und Fortbildungskonzept zum Thema ‚Von der Wissenschaft über die Lehre in die Praxis und zurück', den Prof. Dr. Christiane Bertram (Universität Konstanz, Geschichtsdidaktik) und Prof. Dr. Doreen Bryant (Universität Tübingen, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache und Sprachsensibler Unterricht) gewonnen hatten. Geschichtslehrkräfte und Lehramtsstudierende der Fächerkombination Geschichte/Deutsch entwi-

ckelten im Wintersemester 2017/18 nach mehreren Inputphasen sprachensible Einheiten mit theaterpädagogischen Anteilen, die sie im Geschichtsunterricht der beteiligten Lehrkraft auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüften. Das Symposium präsentierte die Ergebnisse der Erprobung dieses Lehrkonzeptes. Am Vormittag gaben zwei Kurzvorträge Einblicke in die verbindenden Potenziale des Faches Geschichte und Theater (Prof. Bertram) und von Sprachbildung und Theater (Prof. Bryant) – umrahmt von theaterpädagogischen Sequenzen (Nadine Saxinger, freischaffende Theaterpädagogin, Amsterdam), in die auch das Auditorium des Hörsaals eingebunden wurde. Bei einem anschließenden Gallery Walk präsentierten die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer (Lehrkräfte und Studierende) ihre erarbeiteten und erprobten sprachsensiblen Unterrichtseinheiten zu folgenden Geschichtsthemen: Attische Demokratie,

Französische Revolution, Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 und Nationalsozialismus. Hiernach hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Symposiums die Möglichkeit, die Verbindung von Geschichte, Sprache und Theater in einem kurzen Workshop zu der Unterrichtseinheit ‚DDR 1989 – Bleiben oder Gehen?' selbst zu erleben.

Das praxis- und forschungsnahe Lehrprojekt für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Geschichtsunterricht wird in Kooperation von der Germanistischen Linguistik / DaZ (Prof. Bryant) und der Geschichtsdidaktik der Universität Konstanz (Prof. Bertram) erneut im WS 2018/19 angeboten. Bewerbungen (inkl. Motivationsschreiben und kurzem Lebenslauf) können unter dem Betreff ‚Anmeldung Theater-Geschichte-Sprache' bis zum 20. Juli 2018 an beate.erhard@daz.uni-tuebingen.de geschickt werden.

Slavica Stevanovic



oben: Leitung des Symposiums

Prof. Dr. Doreen Bryant, Nadine Saxinger, Prof. Dr. Christiane Bertram (von links nach rechts)

unten links: Geschichtslehrkraft Monika Motz bei der Postersession

unten rechts: Studierende, Besucherinnen und Besucher bei der Postersession

oben:

Workshop Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Simulation einer dramapädagogischen Unterrichtseinheit

unten:

Nadine Saxinger, Theaterpädagogin mit Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer bei einem Standbild zu einem Geschichtsthema

Interview

mit **JProf. Dr. Fahimah Ulfat**,
und **Prof. Dr. Bernd-Stefan Grewe**

Bernd-Stefan Grewe (Professur für Geschichtsdidaktik und Public History) und Fahimah Ulfat (Juniorprofessur für Islamische Religionspädagogik) lehren und forschen beide an der Universität Tübingen im Bereich der Fachdidaktik. Im Gespräch mit Sibylle Meissner (Tübingen School of Education) stellen sie ihre derzeitigen Aktivitäten vor und geben einen Einblick in ihre Person.

TüSE: Sportwagen oder Familienkutsche?

FU: Familienkutsche.

BG: Familienkutsche mit Sportfahrrad hinten drauf.

TüSE: Kniffel oder Schach?

FU und BG gleichzeitig: Schach!

TüSE: Überpünktlich oder last minute?

FU: Überpünktlich.

BG: Kommt darauf an: Bei privaten Verabredungen bin ich überpünktlich, bei Deadlines eher last minute...

TüSE: Lesen oder Schreiben?

FU: Lesen.

BG: Auch Lesen. Schreiben ist eine Last.

TüSE: Theorie oder Beweis?

FU: Mir ist Empirie lieber.

BG: Ich liebe mehr die Theorie, bin aber beweispflichtig.

TüSE: Mit welchen Themen beschäftigen Sie sich? Und an welchen Projekten arbeiten Sie derzeit?

FU: Ich beschäftige mich mit Glaubens- und Wissenskonzepten muslimischer Kinder und Jugendlicher und verbinde in meiner Arbeit Theorie und Empirie, indem ich die empirisch gewonnenen Ergebnisse theologisch und pädagogisch reflektiere und auf diese Weise versuche einen Beitrag für die Didaktik des islamischen Religionsunterrichts zu leisten. Wir wissen einfach noch zu wenig über die Lebens- und Denkwelten der Schülerinnen und Schüler, was jedoch dringend notwendig wäre, um darauf aufbauend didaktische Konzepte entwickeln zu können. Religiöse und interreligiöse Lernprozesse sind also wesentlicher Bestandteil meiner Forschung, aber ich arbeite und forsche im Feld der Religionspädagogik auch häufig interdisziplinär mit den Kollegen Prof. Schweizer aus der evangelischen Theologie und Prof. Boschki aus der katholischen Theologie zusammen. Eines der derzeitigen Projekte untersucht die Bedeutung von Religion für geflüchtete Menschen. Dabei fragen wir nach, wie Religion sie auf ihrer Flucht begleitet und unterstützt hat, welche Rolle ihr Glaube im Gastland spielt und über welche Kontakte sie nun zu muslimischen, christlichen oder anderen religiösen Institutionen verfügen. Diesen Fragen sind wir über Interviews explorativ nachgegangen und befinden uns gerade in der Auswertung. Weitere Themen meiner Arbeit sind Bildung im Kontext von Migration sowie die Wahrnehmung des religiös Anderen. Hier bin ich mit meiner Arbeitsgruppe noch in der Konzeptionsphase.

BG: Ich werde im Moment vom Amt des Studiendekans mitten in der Akkreditierung und Neukonzeption von Studiengängen regelrecht absorbiert. Einige Projekte mussten also erst einmal ruhen. Zwei neu eingestellte Mitarbeiterinnen entwickeln gerade Projekte, die sich mit dem Thema Geschichtsdarstellung in der Öffentlichkeit, z.B. in Museen, befassen werden. Ich selbst bin gerade neben der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Antrag auf Verlängerung eines Sonderforschungsbereichs beteiligt, in dem ich künftig den Bereich Öffentlichkeitsarbeit übernehmen soll. Hier soll ein digitales Schulbuch entwickelt werden, in das neue didaktische Konzepte integriert werden, die ich in Kooperation mit fachdidaktischen Kolleginnen und Kollegen und Lehrkräften erarbeiten möchte. Geplant ist, das digitale Schulbuch zusammen mit



Prof. Dr. Bernd-Stefan Grewe

JProf. Dr. Fahimah Ulfat

Werbeagenturen in ein ansprechendes Design zu bringen. Aber hier sind wir erst am Anfang. Außerdem arbeite ich gerade an mehreren Publikationen: Eine Publikation ist fachwissenschaftlich angelegt und befasst sich mit der Geschichte des Goldes, eine weitere Publikation, die ich zusammen mit zwei amerikanischen Kollegen verfasste, ist ein Lehrbuch für amerikanische und englischsprachige Studierende zum Thema ‚Modern Germany. A Global History‘. Es geht also darum, die deutsche Geschichte global zu perspektivieren. Das ist ein spannender Prozess, weil durch das gemeinsame Schreiben zum einen deutlich wird, dass die Wahrnehmung der deutschen Geschichte sich aus der Innen- und Außenperspektive sehr unterschiedlich darstellt, gerade in den jeweiligen Diskurszusammenhängen und Prozessbewertungen. Da muss man, wenn man alle Kapitel gemeinsam verfasst, wie wir dies tun, schon auch Kompromisse eingehen.

TüSE. Die beiden von Ihnen vertretenen Fächer Religion und Geschichte stehen ja in einem speziellen Verhältnis. Welche Rolle spielt Religion in der geschichtswissenschaftlichen Forschung, und umgekehrt, welche Rolle spielt die säkuläre Geschichte in der religionspädagogischen Forschung?

BG: Die Entstehung der Geschichtswissenschaft gründet im Wesentlichen auf einer Auseinandersetzung mit der Theologie. Was die Geschichtswissenschaft zu leisten im Stande ist, konnte man erstmals im 19. Jahrhundert erkennen, als der Versuch unternommen wurde, Jesus Christus zu historisieren und man bestrebt war, valide Informationen für den Nachweise seiner Existenz zusammenzutragen und rationale Begründungen zu finden. Insofern stellt die Beschäftigung mit Religion und Theologie eine zentrale und prägende Kategorie für die Geschichtswissenschaft dar. In meinen Vorlesungen thematisiere ich stets den Missbrauch von Religion für politische Zwecke, was mir ein Leitmotiv in der geschichtswissenschaftlichen Forschung zu sein scheint. Dabei geht es nicht darum, Glaubensbestände nicht ernst zu nehmen. Aber durch unseren Gegenstand, der bereits vergangen ist, zu dem wir keinen direkten Zugang haben, können wir genauso wenig wie die Religionswissenschaften wissen, was in den Köpfen der Menschen wirklich vor sich geht, schon gar nicht, wenn wir nur noch Relikte dessen haben, was sie einst aufgeschrieben haben. In der Lehre scheint mir der Wert wichtig, dass Religion Privatsache ist und es dementsprechend der Freiheit eines jeden obliegt, dass Religion als historisch geworden und als zu verteidigenswert akzentuiert wird.

FU: Umgekehrt ist Geschichte ein zentraler Bestandteil der Theologie, gerade weil sich die Theologie immer auch mit der Geschichte von Religion auseinandersetzt. So könnte man z.B. fragen, inwiefern der Islam überhaupt eine Religion ist, und wie der Buddhismus und der Hinduismus einzuordnen sind? Wie sind die jeweiligen Selbstbezeichnungen? All diese Fragen hängen eng mit der christlichen Geschichte zusammen. Insofern gibt es eine enge Verbindung von Geschichte und Religion. Allerdings stellt das Historisieren der Glaubensbestände für Studierende eine große Herausforderung dar. Sie ist aber für eine

wissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen unabdingbar und hilft zudem dabei, verschiedene – möglicherweise sogar ideologische – Denkmuster aufzuspüren oder gar aufzubrechen. Geschichte und Ideengeschichte helfen dabei zu verstehen, dass Theologie eigentlich eine menschliche Konstruktion und Religion eine Erfindung der Moderne ist. So ist die Art und Weise, wie Religion ausgeübt wird, ja nicht göttlich gegeben, vielmehr waren es Menschen, die Quellen interpretiert und daraus Normen und Praktiken entwickelt haben, ohne dabei den Anspruch zu erheben, dass diese göttlich sind.

TÜSE: Das Moment der Konstruiertheit findet sich ja auch in der Geschichtswissenschaft, gerade wenn es um Epochenbildung geht, oder?

BG: Grundsätzlich wird in der Geschichtsdidaktik zwischen Geschichte und Vergangenheit unterschieden. Während Vergangenheit das real Geschehene bezeichnet, zu dem wir aus der Gegenwart heraus keinen direkten Zugriff mehr haben, meint der Begriff der Geschichte das, was wir über Vergangenheit heute aussagen. Damit ist klar: Wenn wir über Geschichte reden, reden wir immer über ein Konstrukt. Wir können zwar darüber streiten, wie gut, wie wahrscheinlich oder wie plausibel das Konstrukt ist, aber wir können nie beweisen, was wirklich geschehen ist. Diese Konstruiertheit und Uneindeutigkeit auszuhalten, ist auch für die Studierenden des Faches Geschichte eine Herausforderung! Sie müssen begreifen, dass sie selbst über die Plausibilität eines Konstruktes entscheiden.

FU: Ja. Genau diese Form der Mündigkeit gilt es ja zu erreichen. Im Fach Religion geht es eben um die religiöse Mündigkeit.

TÜSE: Religion und Geschichte sind ja beides Pflichtfächer am Gymnasium, die bis in die Oberstufe hinein belegt werden müssen. Wie ist dies zu rechtfertigen?

BG: Einige Worte zum Religionsunterricht aus meiner Perspektive: Interessanterweise wird Religionsunterricht an den allgemeinbildenden Schulen ja nach wie vor konfessionell organisiert - es sei denn, die Schülerinnen und Schüler wählen das Fach Ethik, das aber oft erst ab der Oberstufe angeboten wird. Wenn man bedenkt, dass Religion Privatsache ist und Staat und Kirche voneinander zu trennen sind, weiß ich nicht, wie sinnvoll ein konfessionell getrennter Unterricht tatsächlich ist. Aus meiner Sicht würde man viel mehr über Religion lernen, wenn der Religionsunterricht übergreifend angelegt wäre, wenn also katholische, protestantische, islamische oder andere Theologinnen und Theologen nacheinander unterrichten und die jeweiligen Ansätze darstellen würden. Das würde mehr zum interreligiösen Dialog beitragen als die Separierung im konfessionellen Religionsunterricht, der streng betrachtet durch die so stattfindende Nabelschau auch eine Form des ‚Otherring‘ und der Ausgrenzung ist, die ich problematisch finde.

FU: Ja, der Einwand ist völlig berechtigt. Die heutigen Schülerinnen und Schüler leben auf dem Schulhof und in den Klassen bereits in interreligiösen Kontexten, der schulische konfessionelle Unterricht bildet diese Realität jedoch nicht ab. Das ist insofern problematisch, als dass das Konzept des konfessionellen Religionsunterrichts es nicht möglich macht, religionskundlich über andere Religionen zu unterrichten. Der schulische Religionsunterricht muss sich meines Erachtens also definitiv weiterentwickeln. Inzwischen bestehen ja durchaus didaktische Konzepte, die man vielversprechend einsetzen könnte, z.B. Begegnungslernen und interreligiöses Lernen in kooperativen und dialogischen Settings. Es setzt aber voraus, dass das interreligiöse Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern in der Lehrkräftebildung angebahnt wird. Wenn Ethiklehrkräfte allerdings sagen, es bräuchte keinen Religionsunterricht, muss ich widersprechen: Wir brauchen den Religionsunterricht, weil es eine Form ist, die Welt zu verstehen, wenngleich nicht die einzige. Die Perspektivenvielfalt, die unterschiedlichen Zugänge zur Welt und die verschiedenen Rationalitätsformen sind es, die den Schülerinnen und Schülern offeriert werden müssen, damit sie für sich entscheiden können, was für sie vernünftig ist. Deshalb finde ich es äußerst bereichernd, dass Religion in Deutschland ein verpflichtendes Schulfach ist.

TÜSE: Und wie ist die Rechtfertigung für das Fach Geschichte?

BG: Das Fach Geschichte ist im Unterschied zu den naturwissenschaftlichen Fächern ein weniger faktisches, sondern verstärkt reflexives Fach und bietet einen Zugang zur Welt. Ähnlich wie der Wunsch nach Transzendenz ist es ein anthropologisches Bedürfnis des Menschen, sich seiner Herkunft gewiss zu werden und darüber die eigene Identität zu prägen. Nicht unproblematisch in diesem Identitätsprozess sind allerdings die kollektiven Identitäten, aus denen Handlungserwartungen, wie das Verlangen von Gefolgschaft oder die Legitimation von Herrschaft und Macht, abgeleitet werden. Diese müssen unbedingt überwunden werden.

FU: Hier kann Religion stark missbraucht werden.

BG: Ja, absolut!

TÜSE: Da möchte ich gleich anknüpfen und Sie nach dem in der Lehrkräftebildung zu entwickelnden Berufsethos fragen, der ja immer auch eine normative Komponente beinhaltet. Welche Werte gilt es Ihrer Ansicht nach bei künftigen Lehrkräften herauszubilden?

BG: Mir wären zwei Dinge wichtig, die ich den Studierenden als angehenden Geschichtslehrenden auf den Weg geben will: das eine ist ein wahrhaftiges Interesse für Schülerinnen und Schüler zu zeigen und stets von den Lernenden her zu denken und zu planen und nicht vom Stoff auszugehen. Nur so kann Lernen und Unterricht funktionieren. Und das zweite ist ein Ausrichten auf die Emanzipation der Lernenden. Ein guter diskursiver Geschichtsunterricht kann nur dann stattfinden, wenn trotz abweichender Meinungen gute Zensuren möglich sind, weil die Qualität des Arguments stimmt. Wenn diese beiden Dinge erfüllt sind, kann Geschichte als Schulfach einen Weltzugang anbieten, der als Ressource über die Schulzeit hinaus Bedeutung behält.

FU: Es ist immer schwierig Werte global zu identifizieren und festzulegen, was ein Wert ist und was nicht. Aber im Grunde argumentiere ich ähnlich: Wir müssen von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ausgehen und von ihnen aus denken, das belegen eigentlich auch die Werte, die aus religiösen Quellen abgeleitet werden. Damit geht eine Freiheit im Denken einher, weil man den Schülerinnen und Schülern die Deutungskompetenz überlässt, was nicht immer einfach ist. Auch der Beziehungsaspekt ist mir in der Wertebildung wichtig – insbesondere Werte wie Milde, Achtsamkeit, Vertrauen und Gerechtigkeit gegenüber Schülerinnen und Schülern. Auch die Haltung, Fragen zuzulassen und sie lebendig zu halten, eine Streitkultur zu entwickeln und so die Basis für das Erlangen von Mündigkeit zu schaffen, empfinde ich in der Entwicklung eines Berufsethos als zentral.

TÜSE: Innerhalb des Lehramtsstudiums gilt es fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Anteile zu integrieren, zu gewichten und sinnvoll miteinander zu verzahnen. Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Wissensbestände aus diesen verschiedenen Domänen zu einem vernetzten Wissen zusammenzuführen?

BG: Auch wenn es komisch klingen mag, sehe ich das gar nicht als so problematisch an. In meinen Augen stellt die Fachdidaktik eine Brückendisziplin zwischen Fach- und Bildungswissenschaften dar und ist in beide Richtungen kommunikations- und anschlussfähig. Manch einen mag dies irritieren, weil bisher ein Verständnis von Fachdidaktik im Sinne der Pragmatik und Handlungsorientierung dominierte. Studierende (und stellenweise auch die fachwissenschaftlichen Kollegen) erwarten oft noch diese Handlungsanleitung von der Didaktik und sind dann irritiert über diese hinzukommende reflektierende Ebene. Aber da muss man geduldig sein. In zehn Jahren wird das niemanden mehr irritieren. Aus meiner Sicht braucht es also keine neuen Formate, sondern eher eine stärkere Ausbalancierung in der Gewichtung der Anteile innerhalb des Studiums, zugunsten der Fachdidaktik versteht sich. Die ist auch allein schon aufgrund der erwünschten Forschungsbasierung in der Fachdidaktik notwendig. Wenn man diese haben möchte, müssen die fachdidaktischen Studienanteile im Master wesentlich höher sein und mindestens die Hälfte der credits ausmachen. Nur dann können wir

auch forschungsbasiert unterrichten.

FU: Auch aus meiner Sicht kommt die Fachdidaktik viel zu kurz, weil es ja, wie du schon sagtest, nicht darum geht, Handlungsanleitungen zu vermitteln. Vielmehr braucht es eine Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und der Frage, was Fachdidaktik und – speziell in meinem Fall – was Religionspädagogik ist. Ich würde es also befürworten, wenn für diese Dinge mehr Zeit zur Verfügung stehen würde. Gut vorstellen könnte ich mir dabei, bei bestimmten Themen die Lehre im Team-Teaching zu gestalten. So könnte das Thema Schöpfung beispielsweise sowohl aus der religionspädagogischen als auch aus der biologiedidaktischen Perspektive betrachtet und unterrichtet werden.

TüSE: An der Universität als Zentrum der Wissenschaft mag diese Frage obsolet erscheinen. Ich stelle sie trotzdem: Ab welchem Punkt kann man eigentlich von ‚Wissenschaft‘ sprechen? Ab wann nicht mehr?

BG: Wissenschaftliches Arbeiten meint die Bereitschaft, etwas rational, vernunft- und argumentbasiert zu entwickeln, das Entwickelte dann nachprüfbar zu halten, also methodisch angeleitete Ergebnisse zu produzieren und die Ergebnisse anderer zur Kenntnis zu nehmen und zu diskutieren. Wissenschaft ist eine Konvention, man hat sich hier auf diese Regeln verständigt. Und wer nicht nach diesen Regeln spielt, der arbeitet nicht wissenschaftlich.

FU: Ja, im Grunde ist das ziemlich einfach zu bestimmen. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Methoden und der Ergebnisse sind entscheidend.

BG: Ich würde allerdings nicht sagen, dass alle sich als wissenschaftlich ausgebenden Publikationen tatsächlich durchgängig wissenschaftlich sind, und wahrscheinlich genügen wir selbst unseren gesetzten Ansprüchen auch nicht immer in jedem Detail, etwa wenn wir bestimmte Aspekte in unseren Diskussionen ausblenden oder bestimmte Setzungen vornehmen. Aber wenn man immer alles nochmals diskutieren würde, bliebe ja kein Platz mehr, um überhaupt neue Ergebnisse zu publizieren. Im Endeffekt entscheidet die Forschungscommunity dann in ihrer kollektiven Überprüfung, ob etwas Gültigkeit hat oder nicht.

TüSE: Derzeit lässt sich in der Wissenschaft der Trend zu Citizen Science beobachten. Ist das in der forschenden Lehrerbildung ebenfalls ein gangbarer Weg?

BG: Die Citizen Science ist für die Geschichtswissenschaft, v.a. im Bereich der Public History-Forschung ein interessantes Phänomen. Wir beobachten z.B. Erinnerungs- und geschichtspolitische Initiativen und untersuchen dabei, was die Menschen innerhalb solcher Initiativen antreibt. Man muss ja deutlich machen, dass ohne das Engagement solcher zivilgesellschaftlichen Gruppen historische Forschung in einigen Bereichen gar nicht zustande gekommen wäre. So würden wir heute nicht über koloniales Erbe diskutieren, wenn es die postkoloniale Bewegung nicht gegeben hätte. Citizen Science hat also für die Wissenschaft und letztlich auch für das System Schule eine große Relevanz. Dennoch sollte die Wissenschaft ihre Autonomie behalten und eindeutig markieren, wo Wissenschaft endet und politisches Engagement beginnt. Der Umgang mit Geschichte ist außerdem immer ein Aushandlungsprozess, der demokratisch ablaufen muss. Die Wissenschaft kann zwar Ergebnisse hervorbringen, aber wie die Gesellschaft mit diesen

Ergebnissen umgeht, ist nicht durch die Wissenschaft bestimmbar. Insofern kommen wir nicht umhin, uns mit der Gesellschaft auseinander zu setzen und sie mit einzubeziehen. Wenn wir untersuchen, wie die Öffentlichkeit mit den wissenschaftlichen Ergebnissen umgeht, machen wir die Wissenschaft selbst zum Forschungsgegenstand.

FU: Citizen Science lässt sich ja als Forschungsmethode auffassen, die, wie jede andere Methode auch, ihre Stärken und Schwächen haben wird. Es gilt also zu begründen, welche Vor- und Nachteile Citizen Science als Methode gegenüber anderen Methoden hat. Bei ihrem Einsatz müssen Wege gefunden werden, wie die Schwächen der Methode möglichst eingedämmt bzw. ausgeglichen werden können. Darüber muss man reflektieren. Ich kenne mich mit der Methode der Citizen Science nicht gut aus und kann Vor- und Nachteile daher nicht abwägen. Ich würde aber sagen, dass Citizen Science nur sinnvoll ist, wenn die am Forschungsprozess beteiligten Personen eine Schulung erhalten, wie sie etwa Datenerhebungen in wissenschaftlicher Weise durchzuführen haben.

TüSE: Was halten Sie eigentlich von Wikipedia?

FU: Ich nutze Wikipedia meistens dazu, die Transkriptionen von Namen und Begriffen zu kopieren, die dort meist sehr gut sind und mir enorm Zeit ersparen. Wikipedia hat natürlich Vorteile, keine Frage, weil man dort schnell einen komprimierten Überblick zu vielerlei Themen erhält. Wenn Studierende diese Plattform aber über diesen Einstieg hinaus als Grundlage für ihre Studienarbeiten benutzen, ist das nicht unproblematisch, weil sowohl die Verfasser als auch die Güte der Information nicht bekannt ist.

BG: Ich finde Wikipedia spannend und befasse mich immer wieder damit. Ich habe 2005, als die Online-Enzyklopädie noch relativ am Anfang stand, eine Lehrveranstaltung zur Geschichte der Lexika gemacht - von der Encyclopédie française bis hin zu Wikipedia. Wenn man es historisch betrachtet, dann waren auch bis dato renommierte Enzyklopädiën, wie Brockhaus, Herder, Meyers Staatslexikon oder die Encyclopædia Britannica alles andere als untendenziös, sondern oft stark von den jeweiligen Autoren politisch geprägt. Damals gab es keine Form der Kontrolle, wie sie heutzutage bei Wikipedia möglich ist. Das Tolle an Wikipedia sind ja v.a. die Diskussionsseiten und die Versionsgeschichten, weil sich dort die Auseinandersetzung um die richtigen Konzepte zu einem Artikel abbilden lässt sowie deren Genese nachvollziehbar wird. Grabenkämpfe werden hier schnell erkennbar – ein überaus spannender Forschungsgegenstand! Mich interessiert, wie solche basisnarrativen Prozesse zu bestimmten Themen ablaufen, wobei hier der Vergleich der Begriffe, die in anderen Sprachen in den Artikeln verwendet werden, hochinteressant ist. Während z.B. im Deutschen der eher beschönigende Begriff der 'Völkerwanderung' verwendet wird, spricht man im englischen Sprachraum in deutlich negativerer Konnotation von ‚barbarian invasions‘. Ich kann durch den Vergleich der Terminologie dem nationalen Gehalt eines Phänomens relativ schnell auf die Spur kommen.

TüSE: Viele spannende Einblicke haben Sie zu verschiedensten Themen erlaubt. Dafür bedanke ich mich ganz herzlich!

Das Gespräch führte Sibylle Meissner



JProf. Dr. Fahimah Ulfat



Prof. Dr. Bernd-Stefan Grewe

Im Portrait: Prof. Lothar Bösing

Lothar Bösing ist in seiner Funktion als Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) in Tübingen beratendes Mitglied im School Board der Tübingen School of Education. Anlässlich der inzwischen langjährigen, erfolgreichen und vielseitigen Kooperation zwischen der Universität und dem SSDL sowie angesichts seines bevorstehenden Ruhestands führte Sibylle Meissner mit ihm ein Gespräch.



Prof. Lothar Bösing, Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium)

Sportliche Schuhe und Jackett trägt Prof. Lothar Bösing, als wir uns zu unserem Gespräch treffen. Eine passende Kombi, die seine Person sehr gut widerspiegelt, bezeichnet der zum Sommer in den Ruhestand tretende Leiter des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) in Tübingen doch den Sport dezidiert als seinen „Lebensbegleiter“. Und tatsächlich zieht sich das Thema Sport als roter Faden durch seine Vita – sowohl beruflich als auch privat. Zum einen, weil er das Fach Sport als Dozent am Sportinstitut der Universität Tübingen, als Lehrkraft am hiesigen Kepler-Gymnasium und dem Geschwister-Scholl-Gymnasium sowie als Fachleiter am Staatlichen Seminar Tübingen unterrichtete und darüber hinaus als Regierungsschuldirektor am Ministerium für Kultus, Jugend und Sport tätig war; zum anderen, weil sich Lothar Bösing schon seit vielen Jahren insbesondere für den deutschen, aber auch den internationalen Basketball ehrenamtlich engagiert – eine Sportart, in der er zuvor vielfältige Erfahrungen als Spieler und Trainer auf allen Leistungsebenen gesammelt hat. Seit 2006 füllt er das Amt des Vizepräsidenten für Bildung und Sportentwicklung im Deutschen Basketballbund (DBB) aus und bringt seine Expertise vielfältig ein. Kein Wunder, dass auch seine drei inzwischen erwachsenen Kinder in verschiedenen sportlichen Domänen reüssierten.

Seine Leitungsaufgabe am Staatlichen Seminar, an welchem derzeit ca. 500 Referendarinnen und Referendare sowie ca. 300 Praktikantinnen und Praktikanten ausgebildet werden, beschreibt Lothar Bösing mithilfe einer Metapher: Wie in einem „Rennstall“ gehe es darum, die Rahmenbedingungen für das Kollegium so zu gestalten, dass dieses „volle Leistung“ erbringen kann und alle „in die gleiche Richtung rennen“. Neben mehrtägigen Klausurtagungen in Untermarchtal oder offenen Themen-

abenden, die der gemeinsamen internen Fort- und Weiterbildung dienen, stärken die im Anschluss an Dienstbesprechungen stattfindenden „After-Work-Parties“ oder das Schuljahresabschlussgrillfest den Teamgeist im Kollegium.

Auf die Frage hin, wie sich in seiner Rückschau der Lehrerberuf sowie die Lehrkräfteausbildung verändert haben, nennt er insbesondere die am Gymnasium wachsende Heterogenität der Schülerschaft sowie die zunehmende Verlagerung der elterlichen Aufgaben auf die Schule, was in erhöhten Ansprüchen an die Lehrkräfte und Schulleitungen resultiere und zugleich die Gefahr der Überforderung berge. Kritisch verweist er zudem auf die vielen bildungspolitischen Reformen, die aufgrund ihrer Zerrissenheit verstärkt zu Verunsicherung bei Eltern, Kindern und Kommunen führen würden. „Bildung ist ein Tanker und kein Schnellboot!“, mahnt Bösing. Daher bräuchte es im Bildungsbereich dringend Kontinuität.

Deutliche Worte findet er für die mit der Bologna-Reform angestoßenen Änderungen, die er als „Rohrkrepiere“ bezeichnet. Anstelle der erwarteten bundesweiten und internationalen Mobilität der Studierenden Sorge die zu beobachtende Spezialisierung in der Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge dafür, dass es immer schwieriger werden wird, die Hochschule zu wechseln, selbst wenn man im selben Bundesland verbleiben möchte. Auch könne der Wegfall des 1. Staatsexamens dazu führen, dass zukünftig vermehrt ungeeignete Personen ins Lehramt gehen. Eine entsprechende Eignungsfeststellung erscheint ihm unverzichtbar.

Die Arbeit der Tübingen School of Education bezeichnet Bösing indes als „qualitativen Quantensprung“, da es hier gelungen sei, die Fachdidaktiken entscheidend auszubauen und die phasenübergreifenden Kooperationen zu intensivieren. So gehe es in der 1. Phase der Lehrkräfteausbildung darum, eine „praxisbegleitende Theorie“ auszubilden, während der Schwerpunkt der 2. Phase auf der Ausbildung einer „theoriegeleiteten Praxis“ liege. Zum Vergleich zieht er das Modell der Dualen Ausbildung heran. Aber auch in der Berufseingangsphase sowie im weiteren Berufsleben seien Beratung sowie berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsangebote notwendig, damit neue Themen, wie Digitalisierung, Inklusion oder sprachsensibler Fachunterricht Eingang in die schulische und unterrichtliche Praxis finden können.

Optimal wäre es aus seiner Sicht, wenn für Lehrkräfte mehr strukturelle Möglichkeiten bereitstünden, sich nach einigen Jahren der schulischen Praxis an Universitäten und Hochschulen verstärkt theoretisch fortzubilden und dieses Wissen schließlich wieder in die schulische Praxis zu überführen. Mit Spannung erwartet er daher die auf Landesebene anstehenden Strukturreformen im Bildungsbereich, die die Rolle der Staatlichen Seminare verändern und die Zuständigkeit für Fortbildungen weg von den Regierungspräsidien hin zu den Staatlichen Seminaren verlagern wird. Auch wenn Lothar Bösing den Staffelstab zu diesem Zeitpunkt an die neue Seminarleitung abgegeben haben wird, wird er die Lehrkräfteausbildung weiterhin mit großem Interesse verfolgen. In sportlichen Schuhen und Jackett, versteht sich...

Sibylle Meissner

6. Tübinger Tagung Schulpädagogik: Eine gelungene Verbindung von Wissenschaft und Praxis

Mit dem Titel ihrer 6. Tagung – ‚Unterricht. Leistung. Teilhabe.‘ – hatte es sich die Abteilung Schulpädagogik an der Universität Tübingen nicht leicht gemacht, bezieht doch der Titel drei zentrale Begriffe aufeinander, die sonst eher selten zusammen gedacht werden. Unterricht sowohl mit Blick auf fachliche Leistungen als auch mit dem Ziel gesellschaftlicher Teilhabe zu diskutieren, ist nicht die Regel und dennoch aktuell von hoher Relevanz. Denn anders als in der Vergangenheit, als die Einführung des Leistungsprinzips in Schule und Unterricht bislang bildungsfernen Schichten endlich gesellschaftliche Teilhabe durch Bildung ermöglichte, wird das Verhältnis von Leistungsprinzip und Teilhabe heute oftmals als spannungsreich oder gar als problematisch betrachtet.

Wechselseitige Bezüge und Begegnungen zeichneten letztlich die gesamte Tagung aus. Insgesamt kamen 17 Referentinnen und Referenten aus unterschiedlichen Disziplinen und Hochschulen zusammen, um das Tagungsthema aus ihrer jeweiligen Perspektive zu beleuchten. So referierten und diskutierten beispielsweise Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer (Evangelische Theologie) und JProf. Dr. Fahimah Ulfat (Islamische Religionspädagogik) gemeinsam zum Thema alternative Erfahrungen von Anerkennung und Teilhabe. Auch zahlreiche Mitglieder der Tübingen School of Education beteiligten sich mit Vorträgen an der Tagung: Nach dem Direktor der TüSE (Prof. Dr. Thorsten Bohl) brachten auch Prof. Dr. Claudia Bohrmann-Linde, Prof. Dr. Colin Cramer, Dr. Martin Drahm, Prof. Dr. Marcus Emmerich, Prof. Dr. Benjamin Fauth sowie JProf. Dr. Kristina Peuschel ihre jeweilige Expertise ein und boten den ca. 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (darunter Studierende, wissenschaftliche Mitarbeitende der Universität, Lehrkräfte aller Schularten, Schulleitungen, Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsadministration sowie weitere Akteure der Lehrerinnen- und Lehrerbildung) ein vielseitiges Tagungsprogramm.

Gleich zu Beginn waren die Grußworte von Vertreterinnen dreier bedeutender Institutionen zu hören, die der ausgesprochenen Einladung in die

Neue Aula gefolgt waren: Für die ausrichtende Universität sprach zunächst die Prorektorin, Prof. Dr. Karin Amos. Ihr folgte die Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Doro Moritz, und im Anschluss sprach die Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Dr. Susanne Eisenmann. Die Zuhörenden zeigten sich sehr interessiert daran, die angesprochenen Positionen zu erfassen und zu vergleichen, und nahmen vielfältige Eindrücke für spätere Gespräche mit.

Den einführenden Vortrag hielt Prof. Dr. Thorsten Bohl. Er spannte einen Bogen von historischen Aspekten über systematisierende Ausführungen in Mehrebenenmodellen bis hin zu empirischen Befunden, die als Grundlage für Unterrichtsentwicklung dienen können: Historische Errungenschaften stehen nach wie vor prekären aktuellen Befunden gegenüber, etwa mit Blick auf die deutlich geringeren Chancen unterer Schichten auf einen Gymnasialbesuch. Zentral erscheint die Erkenntnis, dass alltägliche Unterrichts- und Schulzeit für benachteiligte Kinder und Jugendliche hoch bedeutsam ist – kompensatorische Effekte sind außerschulisch unwahrscheinlicher.

Im Anschluss wechselten sich Parallelvorträge und Plenumsvorträge ab. Diese beleuchteten die Thematik der Tagung aus der Perspektive verschiedener Fächer und spezifischer Perspektiven. Abgerundet wurde die Tagung durch einen Vortrag von Prof. Dr. Isabell van Ackeren, die insbesondere die Bedeutung der Einzelschule für die Realisierung von Leistung und Teilhabe beleuchtete und hier auch relevante Einflussfaktoren fokussierte.

Insgesamt zeigte sich eine hohe Zufriedenheit mit dem Format der Tagung. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis im Rahmen der Vorträge und Diskussionen einerseits und in den Pausengesprächen andererseits wurde ebenso hoch geschätzt wie die Vielfalt und das Niveau der fünfzehn angebotenen Vorträge.

Britta Kohler (IfE, Abteilung Schulpädagogik)



*links: Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer
rechts: Dr. Susanne Eisenmann, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Claudia Rugart, Regierungspräsidium Stuttgart, Doro Moritz, GEW Landesvorsitzende (von links nach rechts)*

„Open (your) Science!“ - dreiteilige Veranstaltungsreihe der TüSE

Die Tübingen School of Education (TüSE) brachte zu Beginn dieses Sommersemesters eine dreiteilige Veranstaltungsreihe zum Thema Open Science aus, mit dem Ziel, bei Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern ein Bewusstsein für die Notwendigkeit für Praktiken wie Open Data/Materials, Open Peer Review oder Open Access zu schaffen und sie die sich hieraus ergebenden Möglichkeiten erkennen zu lassen.

In der ersten Veranstaltung der Reihe gab JProf. Dr. Malte Elson (Ruhr-Universität Bochum) einen Überblick über Entstehung und Ausgestaltung von Open Science Bestrebungen in den Sozialwissenschaften und deren wissenschaftliche und gesellschaftliche Motivation. So haben nicht nur massive Betrugsfälle, wie sie etwa im Zuge der Affäre um Diederik Stapel Ende 2011 ans Licht kamen, dafür gesorgt, dass Forderungen nach transparenter Forschung laut wurden. Auch der Umstand, dass auch in Topjournals publizierte Studien nur zu einem geringen Anteil reproduzierbar waren, machte es notwendig, die gewonnenen Daten und die eingesetzten Verfahren offen zu legen. JProf. Elson verdeutlichte darüber hinaus, dass Verzerrungen von wissenschaftlichen Befunden auch durch die nicht selten eingesetzten fragwürdigen Forschungspraktiken, die sog. „questionable research practices“, (QRPs), wie selektives Berichten oder methodische Flexibilität, zustande kommen können – ohne dass Forschende sich dabei der Schwere ihres wissenschaftlichen Fehlverhaltens zwingend bewusst wären. Unter den Anwesenden wurde diskutiert inwiefern Open Science hier Abhilfe schaffen kann.

Eine Komponente der Open Science, den der Präregistrierung, beleuchtete JProf. Dr. Samuel Merk (Universität Tübingen) im Folgeworkshop hinsichtlich der hier bestehenden Vor- und Nachteile. Nach diesem Verfahren wird das beabsichtigte Forschungsvorhaben (samt sämtlicher Analysestrategien) auf entsprechenden Portalen, wie etwa dem Open Science Framework (OSF), noch vor der Datenerhebung präregistriert und ist sodann zitier- und öffentlich einsehbar. Auf diese Weise legen Forscherinnen und Forscher also im Vorfeld ihre Fragestellungen, Hypothesen, Datenerhebungs- und Analyseverfahren fest und sind ab dem Zeitpunkt der öffentlichen Präregistrierung in ihrer Vorgehensweise deutlich weniger variabel. Neben der damit einhergehenden größeren Formalisierbarkeit des Forschungsprozesses erlaubt eine solche Vorgehensweise, transparent und trennscharf zwischen konfirmatorischer und

explorativer Forschung zu unterscheiden – ein Umstand, der nicht zuletzt für das sich anschließende Begutachtungsverfahren von hoher Relevanz ist. JProf. Merk führte die Anwesenden in die konkrete Umsetzung der Präregistrierung von Forschungsarbeiten ein und lies sie dies im Anschluss praktisch erproben.

Den Abschluss in der Reihe bildete die Veranstaltung unter der Leitung von PD. Dr. Felix Schönbrodt (LMU München), welche mit dem Titel „Absence of Evidence or Evidence of Absence?“ überschrieben war. Die anwesenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden innerhalb eines Workshops in die Bayes Factor Design Analysis eingeführt und lernten ein alternatives statistisches Verfahren zum Nullhypothesensignifikanztestungs-Framework kennen. Es wurde deutlich, wie anfällig der p-Wert für Fehlschlüsse sein kann, insbesondere, wenn im Zuge der Interpretation nicht-signifikanter Ergebnisse vorschnelle Schlussfolgerungen auf die Plausibilität der Alternativhypothese vorgenommen werden. Das Hypothesentesten mit Bayes-Faktoren ermöglicht es, Evidenz für eine Alternativhypothese gegen Evidenz für eine Nullhypothese abzuwägen. Damit werden beide Hypothesen in den direkten Vergleich hinsichtlich ihrer Passung zu den vorliegenden Daten gesetzt. Tendenziell benötigen Herangehensweisen der Bayes'schen Statistik dabei eine geringere Stichprobengröße. Im nachfolgenden Vortrag stellte Dr. Schönbrodt zudem vor, wie die Teststärke von Bayes-Faktoren ermittelt werden kann, um adäquate Designs zu wählen.

Alle drei Veranstaltungen wurden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die aus dem Institut für Erziehungswissenschaft, dem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung, dem Leibniz-Institut für Wissensmedien sowie weiteren Instituten der Universität stammten, mit regem Interesse aufgenommen, was sich nicht zuletzt in den lebhaften Diskussionen zeigte, für die innerhalb der jeweiligen Veranstaltungen Raum gegeben wurde. Der Austausch war stets getragen von der Frage, wie die vorgestellten Verfahren in die eigene (quantitative oder qualitative) Forschungsarbeit integriert werden können, um auf diese Weise zu einer transparenteren Sozialwissenschaft beizutragen, die auch ihrer ‚Third Mission‘ gerecht wird. Neben den Referenten sei auch Prof. Dr. Augustin Kelava gedankt, über dessen Lehrstuhl die Veranstaltungsreihe mitfinanziert wurde.

Sibylle Meissner

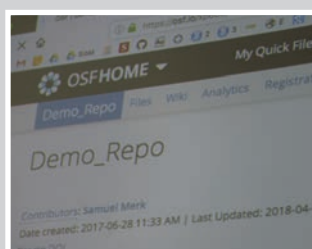
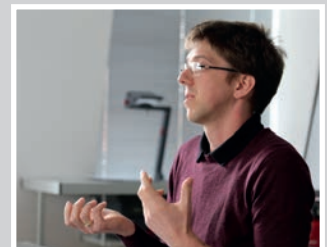
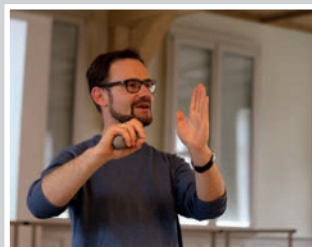
oben von links nach rechts:

PD. Dr. Felix Schönbrodt,
LMU München

JProf. Dr. Malte Elson,
Ruhr-Universität Bochum

JProf. Dr. Samuel Merk,
Universität Tübingen

unten: Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops



Einweihungsfeier im neuen Gebäude der TüSE

Lange war die ehemalige Direktorenvilla des Chemischen Institutes von 1908 in der Wilhelmstraße 31 eingerüstet, und auch im Innern des Gebäudes wurde mit Hochdruck gearbeitet – schließlich galt es, die ausgedehnten Laborräume des später dort ansässigen Hygiene-Instituts in ansprechende Büroräume zu verwandeln. Nach den Plänen des Architekturbüros Dannien Roller (Tübingen) wurde unter Leitung des Amtes für Vermögen und Bau die bereits von außen äußerst reizvolle Jugendstilvilla über mehr als zwei Jahre aufwändig saniert und stilvoll durch einen angebauten Aufzug ergänzt.

Ende Dezember 2017 war es endlich soweit: Die Tübingen School of Education konnte ihr neues Gebäude beziehen und nahm dies im Frühjahr 2018 zum Anlass, die Einweihung des Gebäudes gebührend zu feiern. Am Abend des 23. Aprils hieß der Direktor der TüSE, Prof. Dr. Thorsten Bohl, die zahlreich erschienenen Gäste aus verschiedensten Einrichtungen der Universität sowie aus weiteren Tübinger Bildungsinstitutionen herzlich willkommen. Er dankte bei dieser Gelegenheit allen

Unterstützern und Kooperationspartnern der TüSE, deren Zutun und Engagement die Arbeit der School in ihrer Aufbauphase entscheidend mitgeprägt hat. Das historische Treppenhaus war auch für die nachfolgenden Grußworte von Prorektorin Prof. Dr. Karin Amos (Universität Tübingen), Ministerialrätin Martina Oesterle (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst), Ministerialrat Jürgen Striby (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport) und Diplomingenieur Matthias Roller (Architekturbüro) ein geeigneter Ort, um ihre Anerkennung sprichwörtlich in alle Richtungen auszusenden. Sämtliche Räume des Gebäudes standen den anwesenden Gästen zur Besichtigung offen und luden dazu ein, besichtigt zu werden. Bei Sekt und Häppchen kamen die Bewohner des Hauses mit den Gästen ins Gespräch, angenehm begleitet von den jaz-zigen Melodien des Stuttgarter Duos fanJazztic, das mit Gesang (Helen Skobowsky) und Klavier (Konrad Buschhüter) den Abend musikalisch umrahmte.

Sibylle Meissner



oben: Ministerialrätin Martina Oesterle, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (li.),
Diplomingenieur Matthias Roller, Architekten + Partner Dannien Roller Partnerschaftsgesellschaft mbB (Mitte),
Mitte: Gäste der Einweihungsfeier
unten: Duo fanJazztic, Helen Skobowsky und Konrad Buschhüter

oben: Ministerialrat Jürgen Striby, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (großes Bild)
Mitte: Innenansichten während der Bauphase in der Wilhelmstraße 31
Besprechungsraum (li.)
unten: Besprechungsraum der Tübingen School of Education im neuen Gewand

Besuch der TüSE am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt

Am 5. April 2018 besuchte Sibylle Meissner als Vertreterin der Tübingen School of Education das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt und traf sich dort mit Frau Maïke Porzelt, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF u.a. im Verbundprojekt Forschungsdaten Bildung eingesetzt ist und ihre Expertise mit Blick auf das Forschungsdatenmanagement bereitstellte.

Von großem Interesse für die Arbeit der Tübingen School of Education war dabei das vom BMBF finanzierte Verbundprojekt Forschungsdaten Bildung, welches den Auftrag verfolgt, für die empirische Bildungsforschung eine Infrastruktur bereit zu stellen, mittels derer generierte Forschungsdaten systematisch archiviert und für Sekundäranalysen langfristig nachnutzbar gemacht werden können. Im Unterschied zu vielen anderen Forschungsdatenzentren und -repositorien, wie sie in den verschiedenen wissenschaftlichen Fachcommunities sowie verschiedentlich auch an den Hochschulen bereitstehen, ist die Expertise im Rahmen des Verbundprojektes aufgrund der Kooperation der drei renommierten Forschungsdatenzentren der Institute DIPF (für qualitative Forschungsdaten), GESIS (für quantitative Surveydaten) und IQB (für quantitative Kompetenzdaten) deutlich breiter ange-

legt. Diese Kooperation sorgt zum einen dafür, dass die Qualität der Forschungsdatendokumentation steigt, zum anderen kann die Archivierung der Forschungsdaten innerhalb dieses Verbundes auch die Sicht- und Auffindbarkeit von Forschungsprojekten erhöhen.

Maïke Porzelt erläuterte in überzeugender Weise, wie wichtig die akkurate und rechtskonforme Datendokumentation gerade im sensitiven Bildungsbereich für die wissenschaftliche Praxis ist. So lässt sich hierdurch nicht nur die Qualität und Transparenz des eigenen Forschungsprozesses steigern, vielmehr erlaubt eine gründliche Forschungsdatendokumentation eine Mehrfachnutzung der eingesetzten Daten und Instrumente. Neben dem klar erkennbaren Vorteil der hierdurch erreichten Kostenreduktion kann das Potenzial der generierten Daten auch stärker ausgeschöpft werden – etwa um Reproduktionsstudien oder Metaanalysen durchzuführen oder um zukünftige Fragestellungen (etwa auch mithilfe neuer Analyseverfahren) zu beforschen, die sich zum Zeitpunkt der Datengenerierung noch gar nicht prognostizieren lassen. Bestehende Vorbehalte – insbesondere mit Blick auf die Forschungsdatenarchivierung empirisch qualitativ gewonnener Daten – konnte Maïke Porzelt ausräumen. Der gerade bei Video- und Audiodaten bestehenden er-

höhten Vulnerabilität hinsichtlich der Identifikation von befragten Personen und Institutionen kann mittels verschiedener Zugriffsstufen begegnet werden, die für jeden Datenbestand individuell festgelegt werden können. Auch lassen sich Sperrfristen für die Weitergabe der Datenbestände vereinbaren oder gar einzelne Fragestellungen blockieren, die die datenerhebende Arbeitsgruppe möglicherweise selbst bearbeiten möchte. Grundsätzlich gilt, dass das Urheberrecht bei der datengebenden Institution liegt und diese auch über die jeweiligen Zugriffsrechte bestimmt. Voraussetzung für die Datenarchivierung innerhalb des Forschungsdatenverbunds ist allerdings das grundsätzliche Einverständnis zur Sekundärnutzung von (ausschließlich digitalen) Datenbeständen.

Die Erkenntnisse aus diesem Gespräch finden nun Eingang in die weitere Forschungspraxis an der Tübingen School of Education und werden künftig auch im Nachwuchsförderbereich multipliziert.

Weitere Informationen zum Verbund Forschungsdaten Bildung, hilfreiche Webinare, Checklisten und Workshopangebote finden Sie unter folgendem Link:

www.forschungsdaten-bildung.de/

Sibylle Meissner



Abb.: Verbund forschungsdatenbildung (mit freundlicher Genehmigung des DIPF)

2. Doktorandinnen- und Doktoranden-Konvent der TüSE

Bitte vormerken:

Am 12. November 2018 findet von 13:30 - 18 Uhr im Festsaal der Alten Aula (Münzgasse 30) der 2. Doktorandinnen- und Doktoranden-Konvent der TüSE statt.

Alle Doktorandinnen und Doktoranden der TüSE sowie deren Betreuerinnen und Betreuer sind herzlich eingeladen!

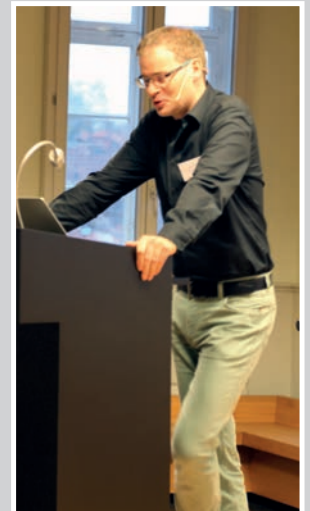
Neben interessanten überfachlichen Inputs wird es auch in diesem Jahr wieder Zeit für den Austausch mit weiteren Doktorandinnen und Doktoranden über deren Qualifikationsarbeiten geben. Bitte reichen Sie hierzu ein entsprechendes Poster ein.

Weitere Informationen erhalten Sie noch vor der Sommerpause.

Sibylle Meissner



Teilnehmerinnen und Teilnehmer des 1. Doktorandinnen- und Doktoranden-Konvent



*oben: Juliana Kugler (li.), Prof. Dr. Colin Cramer (re.),
unten: JProf. Dr. Samuel Merk (li.), Juliana Kugler (re.)*

Publikationsankündigung: ,Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung'

Wenn von einer Verbesserung des Lehramtsstudiums die Rede ist, wird oft nach der Erhöhung des schulpraktischen Anteils gerufen, nach einer besseren Professionsorientierung sowie nach empirisch sicheren Forschungsergebnissen zu Unterricht und Lehrerbildung. Und tatsächlich sind diese Bereiche essenziell für echte Fortschritte in der universitären Lehrerbildung. Doch wir möchten zeigen, dass über diese Weiterentwicklung ein anderer Bereich zu Unrecht in den Hintergrund geraten ist: die Auseinandersetzung mit Theorien im Lehramtsstudium, sowohl in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als auch in den Bildungswissenschaften. Das Buchprojekt der Tübingen School of Education mit dem Titel ',Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung' möchte Theorien wieder mehr in den Vordergrund stellen. Herausgegeben wird der Band von PD Dr. Dr. Martin Harant, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Bereich Bildungstheorie, Prof. Dr. Uwe Küchler, Englisch Seminar, Lehrstuhl für Teaching English as a Foreign Language / Didaktik des Englischen und Prof. Dr. Philipp Thomas, Philosophisches Seminar, Bereich Fachdidaktik Philosophie. Der Theorienband versammelt Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Bereichen Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, darunter viele von der Universität Tübingen. Inhaltlich liefert die TüSE-Publikation zahlreiche Darstellungen von Theorien: In den Bildungswissenschaften reicht dies etwa von Lern- und Motivationstheorien über Schulentwicklungs- bis hin zu Professionstheorien, und von Ethostheorien über Inklusionstheorien bis hin zu Theorien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung – um nur einige zu nennen. In den Fachdidaktiken erstreckt sich die Darstellung von Theorien des Unterrichts als Sprachgeschehen über Theorien der Interkulturalität bis hin zu Theorien der Mehrsprachigkeit. Zudem werden fachdidaktische theoretische Ansätze zahlreicher Fachbereiche diskutiert, ob Mathematik oder Geographie, ob Philosophie oder Religion, ob Sport, Geschichte, Musik oder Kunst – um auch hier nur einige zu nennen.

Weshalb sind Theorien so wichtig, dass es sich lohnt, bei unseren Lehramtsstudierenden, bei Lehrkräften und auch in den Fachbereichen eigens für sie zu werben, für sie zu motivieren? Gilt für Theorien nicht das, was Immanuel Kant im Vorwort zur ',Kritik der reinen Vernunft' über die Metaphysik sagt: Sie sei ein „Kampfplatz dieser endlosen Streitigkeiten“? Ist die Beschäftigung mit Theorien nicht gerade deshalb müßig, weil wir mit ihnen nie an ein Ende gelangen? Wir sind nicht dieser Meinung. Vielmehr sehen wir mindestens drei Gründe, weshalb es nicht nur lohnt, sich im Lehramtsstudium mit Theorien zu beschäftigen, sondern weshalb dies unverzichtbar ist.

Erstens müssen wir davon ausgehen, dass in einer Zeit des politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umbruchs im Bildungsbereich das Bedürfnis nach theoretischer Reflexion stärker in den Vordergrund tritt. Unsere Gesellschaft braucht wieder die Diskussion über die Gesamtorientierung ihrer Bildungsziele und ebenso den fruchtbaren Streit innerhalb der Bildungswissenschaft und den Bezugswissenschaften der schulischen Fächer über die wichtigsten Ziele der jeweiligen Bereiche der Bildung und die besten Wege, um diese Ziele zu erreichen. Die theoretische Diskussion ist der Ort dieser Selbstorientierung unserer Gesellschaft. Und die Herausforderungen und der gesellschaftliche Um-

bruch sind groß – denken wir etwa an Heterogenität und fehlende Bildungsmobilität, an Bildungsgerechtigkeit und Internationalisierung, an Digitalisierung und immer schneller veraltendes Wissen. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien nehmen solche grundlegenden Fragen auf und vermitteln sie mit den Kriterien und Standards ihrer eigenen fachlichen Tradition.

Zweitens müssen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, mehrperspektivisch zu denken. Dies können sie in der Beschäftigung mit Theorien deshalb am besten lernen, weil gerade das theoretische Denken und jede einzelne Theorie stets in der Gefahr stehen, mit der Klarheit und Erklärungskraft einer bestimmten Sicht auf die Welt andere Perspektiven zu kolonialisieren und so Pluralität nicht zu fördern, sondern zu hemmen. Die einzelnen Beiträge des Bandes ',Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung' nehmen diesen Punkt eigens auf. Sie erklären, was Theorien jeweils neu sichtbar machen – und was sie andererseits verschließen, wenn sie etwa einseitig oder totalisierend rezipiert werden. In der breiten Zusammenschau des Bandes besteht so die Möglichkeit, nicht nur Mehrperspektivität zu lernen, sondern auch Inkommensurabilitäten zu sehen, etwa wenn die verschiedenen Theoriebildungen von Sciences und Humanities sich auf verschiedene Theorieverständnisse zurückführen lassen. Das Verstehen des Verstehens von Bildung, Lernen, Schule und Unterricht, es wird differenzierter und tiefer, wenn ein solcher immer auch theoriekritischer Umgang mit Theorien eingeübt wird.

Drittens geht es um die genuin heuristische Kraft von Theorien. Theorien machen sichtbar, sie öffnen Türen, sie lassen Lernende etwas verstehen. Wenn wir für Theorien werben möchten, fragen wir: Wo finden sich Beispiele für ',Aha-Erlebnisse' oder für ein plötzliches Verstehen größerer Zusammenhänge, die erst durch theoretische Durchdringung möglich werden? Was sehen wir in der Welt, in unserem Leben und als Phänomen ganz neu, wenn wir eine Theorie verstanden haben? Und andererseits: Welche Verführung liegt im Theoretischen auch in unserer jeweiligen Disziplin? Wenn wir etwa Theorien dazu benutzen, uns ein Bild des Ganzen zu machen, wenn wir den Theoriestatus unseres Weltverstehens vergessen? Mit der heuristischen Kraft der Theorien ist aber noch mehr gemeint. Stellen wir uns ein Lehrerkollegium vor. Worin besteht der Gewinn der vielen verschiedenen Fächer (und ihrer Vertreterinnen und Vertreter), die im Lehrzimmer zusammentreffen? Worin besteht der gegenseitige Gewinn für die Lehrkräfte und worin der Gewinn für die Schülerinnen und Schüler? Wie werden diese geprägt, wenn eine theoretisch gut ausgebildete Physikerin oder ein theoretisch gut ausgebildeter Politikwissenschaftler, die zudem souverän mit bildungswissenschaftlichen Theorien umzugehen wissen, ihre ganz verschiedene Perspektive über viele Jahre im Leben einer Schule entfalten? Sicher ist, dass die theoretische Sozialisation den Blick aller Lehrpersonen spezifisch ausformen und Denkhaltungen, Denkstile und die Frage, was überhaupt relevante Phänomene sind, bestimmen wird. Die heuristische Kraft von Theorien bildet und prägt Menschen.

Der Band ',Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung' soll in der Tübingen University Press 2018 erscheinen.

Philipp Thomas

Termine

School Board: 9. Juli 2018 und 5. November 2018

Advisory Board: 29. und 30. November 2018

International Education Week: 30. Juli bis 5. August 2018

Studium Generale: 18. April bis 25. Juli 2018 jeweils Mittwoch, 18 c. t. Uhr, Hörsaal 25, Kupferbau

Doktorandinnen- und Doktorandenkonvent: 12. November 2018, 13:30 - 18 Uhr im Festsaal der Alten Aula, Münzgasse 30

Informationsveranstaltungen der Studienberatung

Einführung ins Lehramtsstudium: 12. Oktober 2018

Studententag: 21. November 2018

Orientierungspraktikum: Februar 2019

Praxissemester: Februar 2019

Referendariat: Mai 2019

Examensplanung: Juni 2019

Impressum

Herausgeber: Tübingen School of Education an der Eberhard Karls Universität Tübingen
Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
07071 29-75667
geschaefsstelle@tuese.uni-tuebingen.de
<https://www.uni-tuebingen.de/de/90222>

V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Thorsten Bohl, Direktor der Tübingen School of Education

Redaktion: Sibylle Meissner, Thorsten Bohl

Lektorat: Sibylle Meissner, Thorsten Bohl, Sandra Kauenhöwen, Gabriele Kastl, Nina Beck

Gestaltung: Gabriele von Briel, Sandra Kauenhöwen

Bildnachweise: Seite 1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38 TüSE
Seite 10 FOTO studio Nora
Seite 17 pixabay.com (Pixapopz), Seite 38 pixabay.com (darkmoom 1968)
Seite 18, 20, 21 privat
Seite 19 Christoph Jäckle / Universität Tübingen attempto
Seite 37 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Der Newsletter erscheint i.d.R. zwei Mal jährlich. Er steht elektronisch über die Homepage zum Download zur Verfügung (<https://www.uni-tuebingen.de/de/90222>) oder kann per Mail-Abonnement bezogen werden. Tragen Sie sich hierzu bitte in unsere Mailing-List ein: <https://listserv.uni-tuebingen.de/mailman/listinfo/tuebingen-school-of-education-newsletter>. Auf dieser Seite können Sie auch Änderungen Ihrer Daten vornehmen oder das Abonnement kündigen.

© Tübingen School of Education 2018

Die Tübingen School of Education wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.