

**DIVERSITÄT KONKRET
HANDREICHUNG FÜR DAS LEHREN
UND LERNEN AN HOCHSCHULEN**



UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

Elemente einer diversitätssensiblen Tutoriumsgestaltung

- Erfahrungen und Impulse aus der Praxis -

KATRIN HASSEL UND ILONA MATHEIS

Impressum

Diversität konkret

Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen

Herausgeber:

Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen.

Handreichungen im Rahmen des Programms ProDiversität,
Kompetenzentwicklungsprogramm des Prorektorates für Diversity Management und
Internationales der Universität Duisburg-Essen, Prorektorin Prof. Dr. Ute Klammer

Redaktion:

Ute Klammer, Nicole Auferkorte-Michaelis,
Annette Ladwig, Katja Restel, Sarah Winter

Postanschrift der Redaktion: Keetmanstraße 3-9, 47058 Duisburg

Telefon: 0203 – 379 7724, Telefax: 0203 – 379 2210

E-Mail: prodiversitaet@uni-due.de

Internet: www.uni-due.de

ISSN: 2198-2473



Namensnennung – keine Bearbeitung

Gestaltung:

Adam Schröder, Werbekollegen Werbeagentur, Krefeld

Bildnachweise:

Titel = www.shutterstock.com

KomDiM:

Das „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management
in Studium und Lehre an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen“ (KomDiM)
ist ein Verbundprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Fachhochschule Köln



Offen im Denken



Fachhochschule Köln
Cologne University of Applied Sciences

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11083A gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

EINLEITUNG	5
1. TUTORIEN ALS EIN ANGEBOT IM SYSTEM HOCHSCHULE	6
2. DIDAKTISCHE MERKMALE ALS BEZUGSPUNKTE FÜR TUTORIEN	7
3. ELEMENTE EINER DIVERSITÄTSENSIBLEN GESTALTUNG VON TUTORIEN	8
3.1 HALTUNG: DIVERSITÄT ALS NORMALFALL BEGREIFEN	9
3.2 ROLLE: VON DER VERMITTLUNG VON INHALTEN ZUR ERMÖGLICHUNG VON LERNPROZESSEN	10
3.3 ERWARTUNGSKLÄRUNG: TRANSPARENZ VON LERNZIELEN UND BEDARFEN	11
3.4 LERNBIOGRAPHIE UND ANSCHLUSS-LERNEN: NEUES MIT VORHANDENEM VERKNÜPFEN	13
3.5 INSPIRIERENDE UND KOOPERATIVE METHODEN: STUDIERENDE AKTIVIEREN UND INSPIRIEREN	14
4. PLANUNG UND GESTALTUNG EINES DIVERSITÄTSENSIBLEN TUTORIUMS	15
4.1 REFLEXIVES LERNEN: INNEHALTEN, ZURÜCKSCHAUEN UND SCHLÜSSE FÜR ZUKÜNFTIGES HANDELN ZIEHEN	16
4.2 SOZIALE EINGEBUNDENHEIT: KENNENLERNEN UND AUSTAUSCH FÖRDERN	18
4.3 LERNATMOSPHERE: AKZEPTANZ UND OFFENHEIT ERMÖGLICHEN	18
4.4 FEEDBACK: EINE RÜCKMELDEKULTUR ERMÖGLICHEN	21
4.5 RAHMENBEDINGUNGEN: REALITÄT UND ANSPRUCH FÖRDERLICHER LERNARRANGEMENTS	22
5. WEITERFÜHRENDE QUELLEN UND LITERATUR	23
6. ÜBER DIE AUTORINNEN	25

EINLEITUNG

Zahlreiche gesellschaftliche Entwicklungen, wie eine zunehmende Internationalisierung und Globalisierung, die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen und nicht zuletzt die großen Studierendenzahlen durch den höheren Anteil von Abiturientinnen und Abiturienten pro Jahrgang sowie die doppelten Abiturjahrgänge führen dazu, dass Diversität ein zentrales Thema im Hochschulalltag geworden ist (vgl. und ausführlich in Leicht-Scholten 2011: 47; Knoke 2013: 9). Dies spiegelt sich auf bildungspolitischer Ebene durch zahlreiche Förderprogramme, Projekte und eine Vielzahl von Veröffentlichungen wider. Die Bandbreite reicht von theoretischen Zugängen und Modellen aus den Bereichen des Diversity Managements über empirische Studien bis hin zu konkreten Gestaltungsempfehlungen für Studium und Lehre.²

Ein bisher wenig beachteter Bereich in diesem Feld ist der Umgang mit Diversität im Kontext der Tutorienarbeit. In dieser Handreichung wird daher der Fokus auf Elemente einer diversitätssensiblen Didaktik und Methodik in Tutorien gelegt und diese auf der konkreten Handlungsebene betrachtet.

Es geht darum, praxisnah und durch Beispiele aus dem Arbeitsalltag der Autorinnen Anregungen zu geben sowie Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Tutorien so gestaltet werden können, dass Studierenden in ihrer Unterschiedlichkeit besser entsprochen wird.³

¹Einen umfassenden Überblick über aktuelle Literatur bietet die KomDiM Datenbank des Zentrums für Kompetenzentwicklung und Diversity in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW: www.komdim.de/material.

²Konkrete Gestaltungsideen für Lehrveranstaltungen formulieren z. B. Richter 2005; Viebahn 2008; Lehmann 2012 oder Spelsberg 2013. Diese können z. T. auch auf die Arbeit in Tutorien übertragen werden.

³Diese Handreichung setzt am Artikel „Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit“ (Hassel/Matheis 2013: 113ff.) an. Hier werden Hintergründe und theoretische Bezüge zur Diversität an Hochschulen mit dem Schwerpunkt auf das Format Tutorien thematisiert. In Ergänzung dazu geht es hier um die konkrete Handlungsebene und um praktische Ansätze zur Umsetzung.

1. TUTORIEN ALS EIN ANGEBOT IM SYSTEM HOCHSCHULE

Tutorien sind ein Angebot der Hochschule, in dem ergänzend zu den regulären Lehrveranstaltungen, eine Betreuung bzw. Begleitung von Studierenden durch Studierende höherer Semester stattfindet. Ziel ist, dadurch Studienbedingungen sowie die Qualität der Lehre konkret durch eine intensivere Beratung und Betreuung zu verbessern.

Mittlerweile haben sich zahlreiche Formate und Einsatzbereiche entwickelt (vgl. und ausführlich Görts 2011: 2 ff.): Von Tutorinnen und Tutoren, die Labore oder Projekte betreuen, über E-Tutorinnen und Tutoren, die im Bereich des E- oder Blended-Learnings aktiv sind, bis hin zu Aktivitäten in Schreiblaboren. Am häufigsten anzutreffen sind jedoch die beiden Formate der Orientierungstutorien/Erstsemestertutorien und der Fachtutorien. Diese beiden Formen sowie das Format Projektutorien stehen daher in dieser Handreichung im Mittelpunkt, wobei zahlreiche der nachfolgend betrachteten

methodisch/ didaktischen Elemente, z. T. in abgewandelter Form, auch auf andere Formate übertragen werden können. Tutorien als Angebot sind nicht losgelöst vom System Hochschule zu betrachten, sondern stehen in enger Abhängigkeit mit anderen Faktoren. In den meisten Fällen sind es die Lehrveranstaltungen, denen das Tutorium zugeordnet ist, die die konkreten Rahmen- und Arbeitsbedingungen der Tutorinnen und Tutoren definieren. Im Bereich der Orientierungstutorien bzw. Erstsemestertutorien spielt wiederum die Studieneinstiegskultur des Studiengangs eine große Rolle. Das sie umgebende System (Studiengangcurriculum, Fachkultur, Lehrveranstaltung, etc.), dessen Sicht auf Lehren und Lernen und nicht zuletzt dessen Ausrichtung in Bezug auf Diversität⁴ hat deshalb große Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Grenzen von Tutorienarbeit. Tutorien und das konkrete didaktisch/ methodische Arbeiten in diesen, sind ein Baustein diversitätssensibler Gestaltung von Studium und Lehre. Ein Aufgreifen von Diversität als Querschnittsthema auf allen Ebenen der Hochschule ist darüber hinaus jedoch unerlässlich (vgl. Leicht-Scholten 2011: 49).

2. DIDAKTISCHE MERKMALE ALS BEZUGSPUNKTE FÜR TUTORIEN

Angestoßen vor allem durch den Bologna-Prozess hat sich in vielen Hochschulen ein veränderter Blick auf Lehren und Lernen ergeben. Diesen vielzitierten „shift from teaching to learning“, in dem Lehren vom Lernen aus gedacht wird, charakterisieren, so Wildt, folgende didaktische Merkmale:

- „Studierendenzentrierung, d. h. die Studierenden und ihre Lernprozesse stehen im Mittelpunkt,
- Veränderung der Lehrendenrolle weg von der Zentrierung auf die Instruktion zum Arrangement von Lernumgebungen bzw. Lernsituationen und Lernberatung,
- Ausrichten des Lernens auf Ziele bzw. Ergebnisse,
- Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen,
- Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte des Lernens,
- Verbindung von Wissenserwerb und Erwerb von Lernstrategien“ (Wildt 2006: 2f.).

Diese Sichtweise auf Lehren und Lernen steht in der Tradition einer gemäßigt konstruktivistischen Lerntheorie, die sich bewusst von einer reinen Vermittlungsdidaktik abgrenzt.⁵ Der veränderte Fokus vom Lehren auf das Lernen und somit auf die Studierenden und deren Lernprozesse bietet die Chance, die Studierenden in ihrer Unterschiedlichkeit d. h. in ihrer Diversität und Lernverschiedenheit anzuerkennen, diese aufzugreifen und für einen erfolgreichen Lernprozess nutzbar zu machen (vgl. z. B. Lehmann 2012: 135f.). Die von Wildt genannten didaktischen Merkmale können somit einen sinnvollen Bezugspunkt für ein diversitätsgerechteres Arbeiten in Tutorien bieten. Viele von diesen Merkmalen sind bereits in zahlreichen bereits bestehenden didaktischen Modellen und Ansätzen, z. B. in der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung etc. enthalten.

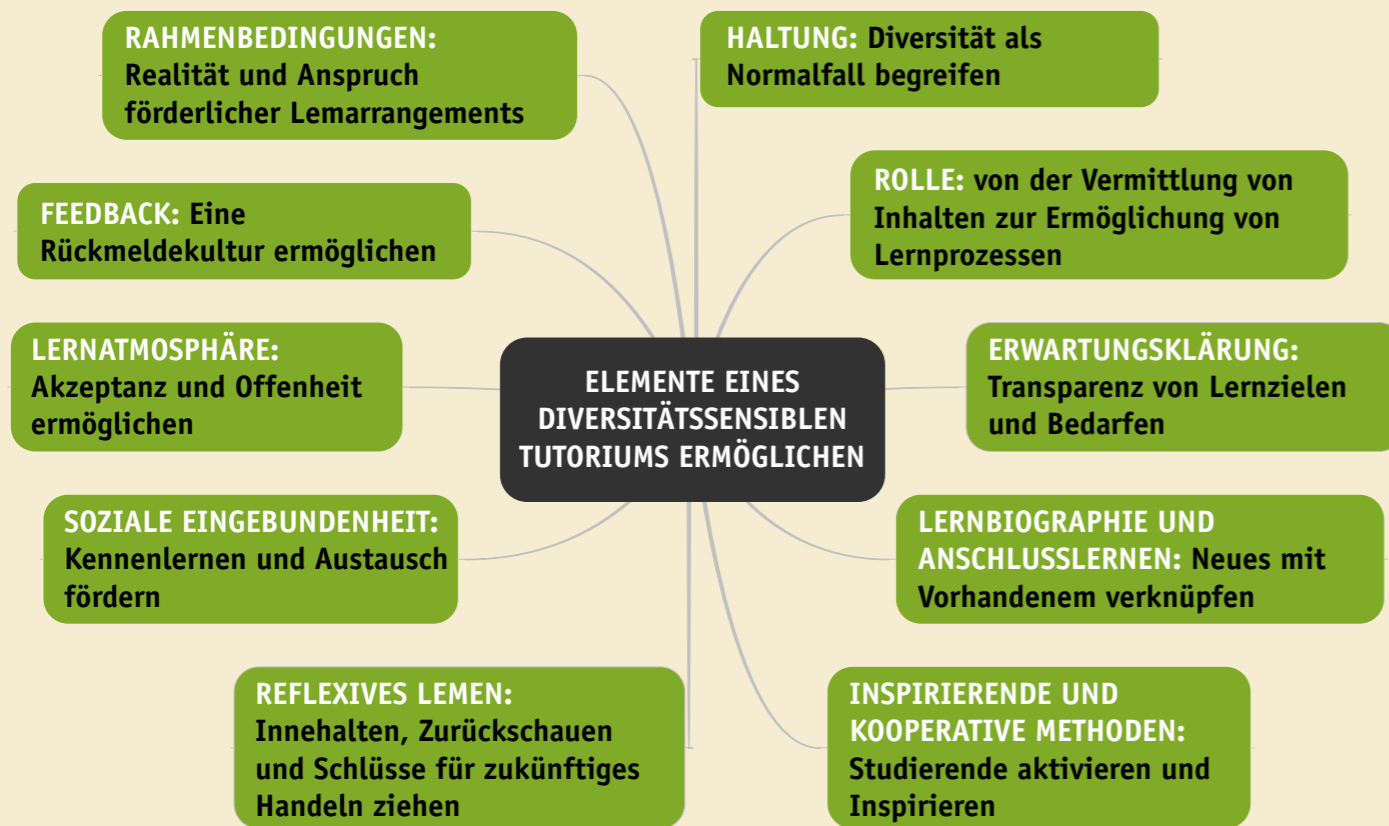
3. ELEMENTE EINER DIVERSITÄTSENSIBLEN GESTALTUNG VON TUTORIEN

Auf der konkreten Handlungsebene gilt es nun, diese didaktischen Merkmale zu realisieren. Ein Orientierungsrahmen bietet nachfolgendes Modell, welches methodische und didaktische Elemente einer diversitätssensiblen

Gestaltung von Tutorien skizziert und durch nachfolgende Beispiele veranschaulicht wird.⁶

ELEMENTE EINES DIVERSITÄTSENSIBLEN TUTORIUMS

(LEICHT ABGEWANDELT AUS: HASSEL/MATHEIS 2013: 124)



⁴ Viebahn unterscheidet in seinem 2009 erschienen Artikel „Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung“ (Viebahn 2009: 38-44) drei Grundpositionen (Ignoranz, Förderung kritischer Lernergruppen und Wertschätzung von Vielfalt), die Hochschulen gegenüber der Heterogenität von Studierenden einnehmen können.

⁵ Einen Überblick über lerntheoretische Positionen sowie Gestaltungsmöglichkeiten von Lernumgebungen vor diesem Hintergrund bieten u.a. Reinmann/Mandl 2006: 613-658.

3.1 HALTUNG: DIVERSITÄT ALS NORMALFALL BEGREIFEN

Diversität und die Existenz individueller Lernpersönlichkeiten sind nicht erst seit heute Normalität an Hochschulen. Eine positive Haltung der Tutorinnen und Tutoren gegenüber der Unterschiedlichkeit ihrer Tutoriumsteilnehmerinnen und -teilnehmer stellt daher ein, wenn nicht das zentrale Element diversitätssensibler gestalteter Tutorien dar. Wie eine Klammer umschließt diese Haltung alle weiteren methodischen und didaktischen Punkte und wird in deren Umsetzung konkret. Spelsberg beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Die Diversität der Studierenden [...] als didaktischen Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements zu begreifen heißt, diese nicht als Defizit zu verstehen, als Belastung zu bewerten oder ausschließlich zu tolerieren [...], sondern Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studierenden bewusst anzuerkennen und die Herausforderung anzunehmen, der damit verbundenen Vielfalt von Lernpräferenzen, Voraussetzungen und Kenntnisständen didaktisch Rechnung zu tragen“ (Spelsberg 2013: 34).

In den Tutorien selbst zeigt sich eine solche Haltung, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten verdeutlicht und thematisiert werden. Dies kann z. B. durch die Reflexion der Erfahrungshintergründe (Vorwissen, vorhandene Kompetenzen, etc.) der Studierenden geschehen (vgl. Punkt D). Gegenseitiges Interesse und Wertschätzung werden u. a. durch die Stärkung der sozialen Eingebundenheit (vgl. Punkt G) und einer positiven Lernatmosphäre (vgl. Punkt H) gefördert.

⁶ Entstehungshintergrund dieser Mindmap sind mehrere Workshops im Zeitraum von 2011-2013, in denen Erfahrungen von Praktikerinnen und Praktikern aus der Tutorienarbeit zusammengetragen wurden.

Zur Förderung einer wertschätzenden Haltung sollte das Thema Diversität integraler Bestandteil einer Tutorenqualifizierung sein. Eine Schulung bietet verschiedene Ansatzpunkte zur Thematisierung von Unterschiedlichkeit. Einen Anknüpfungspunkt kann z. B. die Auseinandersetzung mit dem Thema „Rolle“ sein, in der Fragen der Haltung, aber auch von damit einhergehenden Aufgaben reflektiert und diskutiert werden können.

3.2 ROLLE: VON DER VERMITTLUNG VON INHALTEN ZUR ERMÖGLICHUNG VON LERNPROZESSEN

Eine grundsätzliche Herausforderung für Tutorinnen und Tutoren besteht darin, dass sie im System Hochschule zwei Rollen innehaben. Dies ist zum einen die Rolle als „Student/in“ und zum anderen die Rolle als „Tutor/in“⁷. Ebert und Knoll merken an, dass der „zeitweise Wechsel von der Studenten- in die Leitungsrolle (mit der Wahrscheinlichkeit, sich in einer anderen Lehrveranstaltung, die professoral geleitet wird, als Mit-Student/-in wieder zu sehen) [...] neue Erfahrungen, auch Infragestellungen und Irritationen mit sich [bringt]“ (Ebert/Knoll 2001: 60).

In dieser Phase der Rollenfindung setzen sich Tutorinnen und Tutoren unter anderem auch mit eigenen Lernerfahrungen und ihren Bildern von der Lehrendenrolle auseinander. Sinnvoll ist es daher, bereits in der Tutorenqualifizierung einen Reflexionsprozess zum „shift from teaching to learning“ zu initiieren und die didaktischen Merkmale auf das tutorielle Handeln zu beziehen. Vor Beginn der tutoriellen Tätigkeit kann so ein zentraler Impuls zum Wandel der Rolle weg von einer reinen Vermittlungs- und Vorrechnungsdiaktik hin zu einem Selbstverständnis, das verstärkt durch Begleitung der Studierenden und Impulsgebung bei der Lösungsfindung geprägt ist, gegeben werden.

Eine mögliche Methode zur Reflexion der Tutorinnen und Tutoren über ihr Selbstverständnis ist die der Satzanfänge. Hierbei geht es darum, angefangene Sätze in Einzel- oder auch in Partnerarbeit mit der jeweiligen persönlichen Fortsetzung zu vervollständigen:

ICH ALS TUTOR/IN VERSTEHE MICH ALS...

Meine Aufgaben als Tutor/in sind...

Meine Grenzen als Tutor/in sehe ich in folgenden Punkten...

Folgende Lernziele werden in meinem Tutorium angestrebt...

Selbstverantwortliches Lernen unterstütze ich bei den Studierenden, indem...

Der Heterogenität der Studierenden in meinem Tutorium kann ich begegnen durch...

Die Tutorinnen und Tutoren erhalten durch diese Herangehensweise die Möglichkeit, ihre eigenen Einstellungen und Erfahrungen zu den unterschiedlichen Positionen zu reflektieren. Im Austausch mit den anderen Tutorinnen und Tutoren können sie ihre Sichtweise überprüfen und sich mit didaktischen Ansätzen zur Gestaltung eines Tutoriums auseinander setzen, die die bestehende Diversität der Studierenden wertschätzend aufgreifen. Zentral ist bei dieser Übung, dass die Tutorinnen und Tutoren erkennen, dass nicht sie für den Lernerfolg der Studierenden verantwortlich sind, sondern ihre Aufgabe darin liegt, inspirierende und kooperationsfördernde Lernarrangements zu schaffen, die die Lernerverschiedenheit und damit die Diversität der Studierenden berücksichtigt.

3.3 ERWARTUNGSKLÄRUNG: TRANSPARENZ VON LERNZIELEN UND BEDARFEN

Vor allem zu Beginn des Tutoriums spielt die Erwartungskklärung eine bedeutende Rolle. Es geht dabei darum, Ziele und Arbeitsweise des Tutoriums transparent zu machen und diese mit den Erwartungen der teilnehmenden Studierenden abzugleichen. Dadurch, dass in diesem Prozess die Bedarfe und die Erwartungen der unterschiedlichen Tutoriumsteilnehmerinnen und -teilnehmer transparent gemacht werden, können die Tutorinnen/Tutoren diese in der Planung und Durchführung des Tutoriums berücksichtigen. Zu klären ist jedoch, welche Erwartungen im Tutorium aufgriffen werden können, aber auch, wo die Grenzen dieses Aufgreifens liegen. Es empfiehlt sich, einen solchen Abgleich der Bedarfe nicht nur zu Beginn des gemeinsamen Arbeitens vorzunehmen, sondern diesen auch im Verlauf des Tutoriums immer wieder zu aktualisieren. So wird sichergestellt, dass auch neu entstandene Anliegen, Fragen und Probleme im Tutorium Berücksichtigung finden (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2000: 224f.). Methodisch kann ein erneuter Bedarfsabgleich z. B. durch den regelmäßigen Einsatz von Feedbackmethoden umgesetzt werden (vgl. Punkt I).

⁷Eine Rolle kann definiert werden „als die typische Reaktion von Individuen in einer besonderen Position“ (Goffman, 1973: 104). Diese typische Rolle wird unterschieden „vom tatsächlichen Rollenverhalten eines konkreten Individuums in einer gegebenen Position“ (ebd.).

In Tutorien können verschiedene Methoden zur Abfrage und Auswahl von Anliegen und Themen eingesetzt werden.

ERWARTUNGSABFRAGE IM ERSTEN TREFFEN EINES ERSTSEMESTERTUTORIUMS

Nach einer kurzen Vorstellung des Tutoriums sowie der Tutorinnen und Tutoren (Wer sind wir? Was sind die Ziele und welche Arbeitsweise findet im Tutorium Anwendung?) werden rote und grüne Metaplankarten an die Studierenden verteilt. Diese sollen ihre Gedanken zu folgende Leitfragen „Das wünsche ich mir...“ (Anliegen, Fragen, Themen) sowie „Das sollte hier nicht passieren...“ formulieren. Pro Karte soll ein Stichwort aufgeschrieben werden, damit die Lesbarkeit beim Anpinnen und Clustern der Karten sichergestellt ist.

Die Erfahrung zeigt, dass es vielen Studierenden bzw. Erstsemestern gerade zu Beginn eines Tutoriums schwer fällt, ihre Bedarfe und Wünsche auch tatsächlich zu formulieren bzw. diese zu kommunizieren. Hilfreich kann es deshalb sein, die Studierenden aufzufordern, sich zu zweit zu dieser Frage auszutauschen. Dies kann Hemmungen nehmen und Impulse zum Weiterdenken geben.

Im Anschluss pinnt die Tutorin/der Tutor die geschriebenen Karten an, clustert diese und stellt Bezüge zu geplanten Themen, Inhalten und zur Arbeitsweise her. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird nun klar, welche Anliegen wo und wie aufgegriffen werden können und wo dies ggf. nicht möglich ist. Die Tutorinnen und Tutoren wiederum können anhand der Beiträge der Gruppe ihre bisherige und weitere Planung überprüfen bzw. entwickeln.

Im Bereich der Fachtutorien sind die Ziele des Tutoriums stark durch die korrespondierende Lehrveranstaltung und die entsprechenden Lehrenden vorgegeben. Auch wenn dadurch die zentrale Erwartung der Studierenden sehr klar erscheint, lohnt es sich, die konkreten Erwartungen differenzierter zu betrachten. Hier kann sich eine Bandbreite an Bedarfen abzeichnen: Für die einen steht das Lernen in einer Lerngruppe mit organisierten Zeitfenstern und strukturiertem Ablauf im Vordergrund, andere Studierenden haben die Erwartung, grundlegende Dinge noch einmal erklärt zu bekommen oder die Ergebnisse der Übungsaufgaben zu bekommen.

Da Fachtutorien zeitlich häufig knapp bemessen und durch eine hohe Inhaltsdichte geprägt sind, gilt es, eine Methode zu finden, die wenig Zeit beansprucht aber gleichermaßen Aufschluss über die Erwartungshaltung der Studierenden gibt. Geeignet ist - alternativ zur oben beschriebenen Methode, die bei Fachtutorien z. B. auch durch eine Vorababfrage über eine Lernplattform erfolgen kann - eine anonyme schriftliche Abfrage mittels vorgedruckter Papiere, die den Studierenden kurz vor Ende der Tutoriumssitzung ausgehändigt wird.

MITTELS DER FRAGEN

- folgendes nehme ich heute mit...
- für das nächste Mal wünsche ich mir...

ziehen die Studierenden am Ende des Tutoriums eine Lernbilanz und formulieren aufgrund dieser konkrete Erwartungen für das nächste Mal. Der Tutorin/dem Tutor ist es mit Hilfe der Rückmeldungen möglich, die unterschiedlichen Erwartungen der Studie-

renden einerseits für die didaktische Planung der folgenden Tutoriumssitzung zu erheben und ggf. mit den Lehrenden Rücksprache zur Gestaltung dieser zu halten. Andererseits kann die Tutorin/der Tutor diese Erwartungshaltungen der Gruppe sichtbar machen und so ein Bewusstsein für unterschiedliche Lernbedürfnisse schaffen und mit der Gruppe gemeinsam Lernziele zu formulieren.

3.4 LERNBIOGRAPHIE UND ANSCHLUSSLERNEN: NEUES MIT VORHANDENEM VERKNÜPFEN

Bei der Planung und Gestaltung eines diversitätssensiblen Tutoriums gilt es, Lernprozesse zu planen, zu strukturieren und zu begleiten. Dazu gehört,

- das Tutorium in einen durchdachten und nachvollziehbaren Aufbau und Ablauf zu bringen und
- überschaubare und abgegrenzte Lerneinheiten zu entwickeln, um Anschlussfähigkeit von Lerninhalten sicher zu stellen und eine nachhaltige Aneignung dieser zu ermöglichen.

Eine Tutoriumssitzung lässt sich allgemein in drei Phasen gliedern: Einstieg, Arbeitsphase und Abschluss. Demzufolge ist es bei der Konzeption eines Tutoriums hilfreich, sich an dem 3-Phasen-Modell zu orientieren, welcher auch als „klassischer Dreischritt“ bezeichnet wird (vgl. Straka/ Macke 2006, 210ff.):

In der Einstiegsphase eines Tutoriums werden die erforderlichen Voraussetzungen für den nachfolgenden Aneignungs- und Arbeitsprozess geschaffen. Dazu gehören Lehraktivitäten wie das Interesse für ein Thema zu wecken, bestehendes individuelles Wissen

und die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden transparent zu machen und an diese Punkte anzuknüpfen, die Ziele des gemeinsamen Lernprozesses zu definieren und eine Orientierung für den bevorstehenden Lernprozess zu geben.

Zentrale Fragen sind hier:

- Wo stehen wir? (Sicherstellen und definieren der bereits behandelten Themen)
- Welche Lernziele wollen wir erreichen? (Gemeinsame Festlegung der Lernziele)
- Wie wollen wir dies erreichen? (Vereinbarung über das Vorgehen in der Bearbeitungsphase)

In der *Aneignungsphase* geht es darum, die unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Vorerfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen (vgl. Punkt C), um mit Hilfe eines methodischen Angebots eine Anschlussfähigkeit der Lerninhalte herstellen zu können.

Fragen in diesem Zusammenhang sind:

- Wie kann das Lernen der Studierenden - auch vor dem Hintergrund der Diversität im Tutorium - unterstützt werden? (Aktivierenden Rahmen gestalten)
- Welche Möglichkeiten gibt es, dass Studierende das neu Gelernte mit vorhandenem Wissen verknüpfen können? (Geeignete Methoden auswählen, um Anschlussfähigkeit sicher zu stellen)
- Was brauchen die Studierenden, damit sie die Aufgaben selbstständig lösen können? (Teilnehmergerechte Lernformate anwenden)

Die **Nachbereitungsphase** dient dazu, Lernen abzuschließen, Ergebnisse zusammenzuführen, Erarbeitetes zusammenzufassen, Ergebnisse zu wiederholen und das Gelernte in Kontexte einzubetten. Darüber hinaus ist bedeutsam, den Studierenden auch eine Rückmeldung zur Zielerreichung und Hinweise zum Weiterlernen zu geben. Dazu gehört z. B. auf Transfermöglichkeiten, ergänzende Fragestellungen, weitere Theorien, etc. hinzuweisen.

Fragen der Nachbereitungsphase sind:

- Was war unser Ausgangspunkt? (Beginn des Lernprozesses reflektieren)
- Wie sind wir vorgegangen? (Vorgehen verdeutlichen)
- Was haben wir erreicht? (Erzielte Lernergebnisse aufzeigen)

3.5 INSPIRIERENDE UND KOOPERATIVE METHODEN: STUDIERENDE AKTIVIEREN UND INSPIRIEREN

Methoden, die besonders vor dem Hintergrund von Diversität eine Rolle spielen, sind kooperative bzw. kollaborative Lernmethoden, in denen die

„[...] (im Idealfall) gleichberechtigte Zusammenarbeit in der Gruppe [...] es dem Einzelnen [ermöglicht], im wechselseitigen Austausch sein Wissen und seine Fähigkeiten einzubringen, neue Sichtweisen kennenzulernen, die eigenen zu überprüfen und ggf. zu korrigieren und auf diese Weise seine Kompetenzen zu erweitern“ (Lehmann 2012: 139).

Bei kooperativen Lernmethoden werden gezielt unterschiedliche Sozialformen des Arbeitens eingesetzt. Neben dem individuellen Arbeiten kommen die Zusammenarbeit in Zweier- oder Kleingruppen sowie der Austausch im Plenum zum Einsatz. Unterschiedliche Lösungswege, Kenntnisstände und Erfahrungen der heterogenen Gruppe können somit produktiv genutzt werden (vgl. Spelsberg 2013: 78ff.).

Formen kooperativen Lernens können darüber hinaus dazu dienen, zeitweise eine Binnendifferenzierung in der heterogenen Lerngruppe vorzunehmen. Im Hinblick auf das unterschiedliche Lerntempo der Studierenden können z. B. in Fachtutorien über die Methode „Lerntempoduett“ für einen Teil der Sitzung homogenere Gruppen gebildet werden, ohne die heterogene Gruppe als solche in Frage zu stellen.

DAS LERNTEMPODUETT – IN KÜRZE⁸

Die Studierenden erhalten mehrere Aufgaben zur selbstständigen Bearbeitung. Diese sollen sie jeweils in ihrem eigenen Arbeitstempo bearbeiten. Nachdem sie die erste Aufgabe bearbeitet haben, geben sie ein Handzeichen und suchen sich jemanden, der zur gleichen Zeit die Aufgabe beendet hat. Nun geht es darum, sich im Austausch über das Ergebnis und den Lösungsweg auszutauschen. Anschließend geht es weiter mit der individuellen Bearbeitung der nächsten Aufgabe. Am Ende werden die erarbeiteten Ergebnisse im Plenum vorgestellt und besprochen.

⁸ Eine ausführliche Beschreibung der Methode findet sich z.B. auf der Internetseite des Bildungsservers Rheinland-Pfalz: <http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/materialien/aktivieren/formen-des-kooperativen-lernens-lerntempoduett.html>

4. PLANUNG UND GESTALTUNG EINES DIVERSITÄTSENSIBLEN TUTORIUMS (VGL. MACKE ET AL. 2008: 80)

	EINSTIEG: Ausgangspunkt des Handelns	ARBEITSPHASE: Verlauf des Handelns	ABSCHLUSS Endpunkt des Handelns
ZIELE	Ausgangspunkt des gemeinsamen Handelns wird gesichert und das Handeln auf die Ziele ausgerichtet	Handeln wird angeregt, unterstützt und zu den Handlungszielen geführt	Im Abschluss wird gesichert, dass die intendierten Lernziele als gemeinsame Handlungsziele tatsächlich erreicht wurden. Ausgangspunkt für die folgende Phase gemeinsamen Handelns ist gesichert.
AUFGABEN DES TUTOR/DER TUTORIN	<ul style="list-style-type: none"> - Lernbereitschaft wecken - Über bevorstehenden Lernprozess informieren - Inhalte und Ziele vereinbaren - Vorwissen sichern und aktivieren - Orientierung geben 	<ul style="list-style-type: none"> - Strukturierte Aufnahme neuer Informationen ermöglichen - Neue Inhalte mit vorhandenen Kenntnissen verknüpfen - Vernetzung der Lerninhalte - Hilfestellung anbieten - Übungsprozesse anstoßen 	<ul style="list-style-type: none"> - Sammeln von Lernergebnissen - Rückmeldung geben - Lernerfolge überprüfen - Rückblick über Lernverlauf geben - Zusammenfassung geben - Lerneinheiten abschließen - Weiterlernen anregen
METHODEN	<ul style="list-style-type: none"> - Erwartungsklä rung - Anekdote, Praxisbeispiele, These, Provokation oder Frage zum Thema - Kognitive Landkarte - Erklärung von Begriffen - Inhaltsübersicht - Brainstorming 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsvortrag - Mindmapping - Übungsaufgaben stellen - Murmelgruppen - Gruppenpuzzle - Lerntempoduett 	<ul style="list-style-type: none"> - Prüfungsfragen formulieren lassen - Mindmap erstellen - Glossar erstellen - „Noch 3 Fragen“ - Gruppenberichte im Plenum - Literaturlisten/ Linksammlungen

Die Erfahrung zeigt, dass eine solche zeitweise „innere Differenzierung“⁹ mittels des Lerntempoduetts nicht nur Vorteile mit sich bringt. Die Tutorinnen und Tutoren berichten häufig, dass der Aufwand für die Vorbereitung und die Durchführung der Methode nicht zu unterschätzen sei. Sie benötigt, wie eine Vielzahl der inspirierenden/kooperativen Methoden mehr Zeit in der Anwendung, die je nach Rahmenbedingungen (Aufgabendichte etc.) häufig nicht gegeben ist. Es besteht darüber hinaus die Gefahr, dass es zu Konkurrenzsituationen oder Leistungsdruck kommt. Diejenigen, die ein langsames Lerntempo haben, können dadurch verunsichert werden oder sich abgewertet fühlen. Es ist deshalb unerlässlich, diese Methode in einem Rahmen einzusetzen, in welchem eine positive und unterstützende Lernatmosphäre besteht, um damit dieses Leistungsprinzip auszubalancieren (vgl. Richter 2005: 12).

4.1 REFLEXIVES LERNEN: INNEHALTEN, ZURÜCKSCHAUEN UND SCHLÜSSE FÜR ZUKÜNFTIGES HANDELN ZIEHEN

Reflexionsphasen sind im Prozess des selbstverantwortlichen Lernens, welches auch in Tutorien gefördert werden kann, besonders bedeutsam. Eine nachhaltige Aneignung von Lerninhalten kann nur dann stattfinden, wenn Gelerntes und damit verbundene Erfahrungen individuell reflektiert und Folgerungen für weitere Lernaktivitäten gezogen werden. Diversitätssensible Tutorien sollten

daher neben Anschlusslernen und selbständiger Bearbeitung und Lösungsfindung von Aufgaben (vgl. Punkt 3.4) auch die Förderung reflexiver Prozesse umfassen. Selbst- und Prozessreflexion sind hierbei zentrale methodische Ansätze, um eigene Lernstrategien wahrnehmbar zu machen, individuelle Schwierigkeiten und Entwicklungspotentiale zu erkennen und Momente des Kompetenzzuwachses sichtbar werden zu lassen, denn daraus können Lernziele für weitere Lernhandlungen abgeleitet werden (vgl. Gillen 2007: 533). Gillen stellt hierbei heraus:

„Diese Form von Reflexion findet in Distanz zum Arbeitsprozess statt und bezieht sich auf Erfahrungen und Kompetenzen aus formellen und informellen Lernprozessen“ (ebd.: 533f.).

Im Rahmen der projektbasierten Lehre tragen beispielsweise Projektstudien wesentlich zur diversitätsgerechteren Ausgestaltung von Studium und Lehre bei. Sie beraten studentische Projektteams als Lern- und Prozessbegleiter u. a. hinsichtlich des Zeitmanagements, der Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation oder aufkommender gruppenspezifischer Fragestellungen und Schwierigkeiten.

⁹ Ausführlich zu den Möglichkeiten einer äußeren und v.a. inneren Differenzierung vgl. Spelsberg 2013: 50ff.

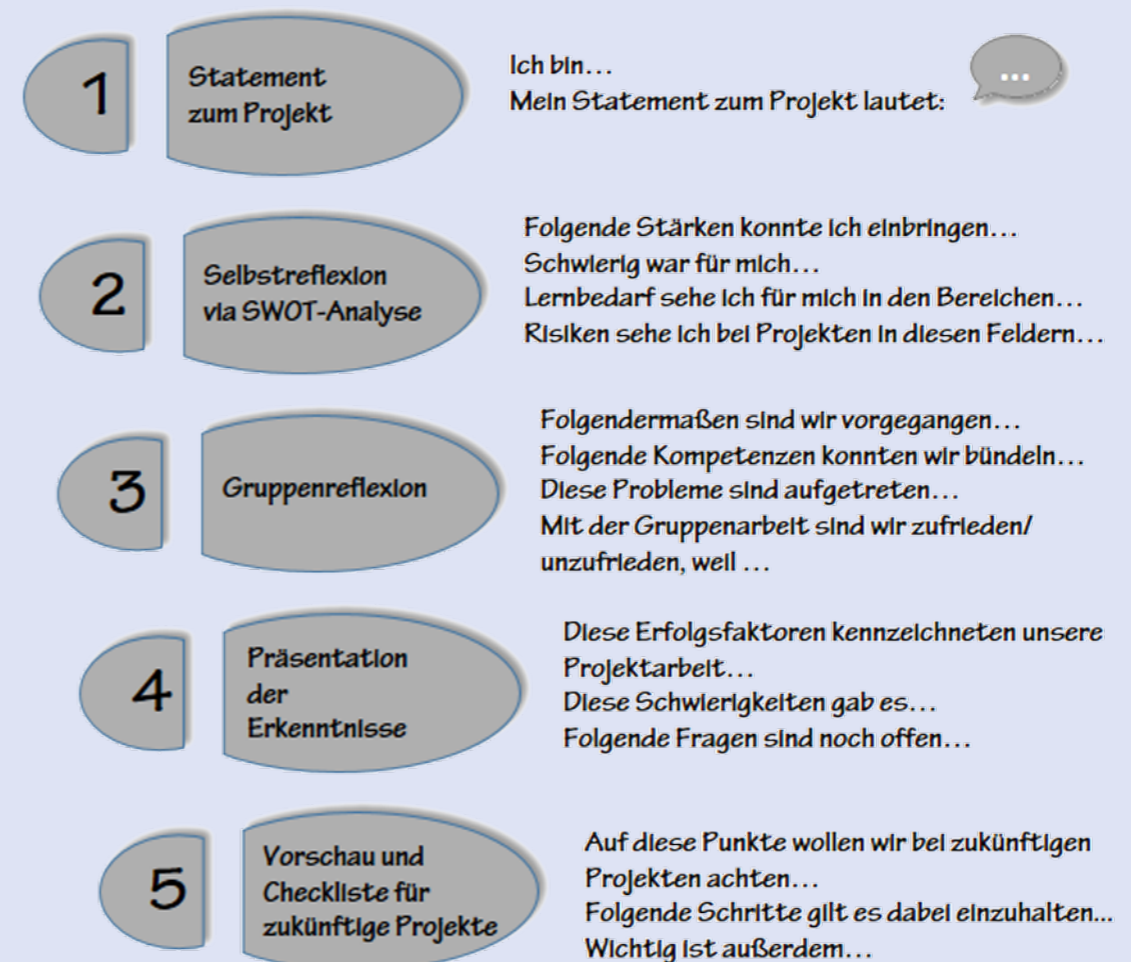
¹⁰ Die Methode Lessons Learned stammt aus dem Projekt- und Wissensmanagement. Zum Ende eines Projektes werden gemeinsam im Team Ergebnisse, Erfahrungen, Fehler und Risiken des Projektes ausgewertet und systematisch erfasst. Diese Vorgehensweise kann sich als nützlich für zukünftige Projekte erweisen und zur Vorbereitung ähnlicher Projekte dienen.

Integraler Bestandteil solcher projektorientierten Lern- und Lehrarrangements sind organisierte Reflexionsprozesse, in denen Lernerfahrungen analysiert werden. Sie ermöglichen dem einzelnen Studierenden, sich über sein Lernvorgehen bei der Aneignung von Lerninhalten und den damit korrespondierenden Lernerfahrungen bzw. Lernerfolgen bewusst zu werden. Mit Hilfe einer Selbstreflexion mit daran anschließender Gruppenreflexion können in einer Lessons Learned¹⁰ - Veranstaltung Erfahrungen ausgewertet und Schlüsse für zukünftige Projekte gezogen werden. Nachfolgendes Bild veranschaulicht einen exemplarischen Reflexionsprozess:

Den Tutorinnen und Tutoren kommt in diesem Prozess eine Beratungs- und Moderationsfunktion zu, im Rahmen dieser reflexive Prozesse systematisch angeleitet werden und durch eigene Erfahrungen und Erfahrungen anderer Studierender angereichert werden. Es ist darauf zu achten, dass die einzelnen Schritte der vergangenen Lernerfahrungen für die Lernenden nachvollziehbar sowie anschlussfähig sind und gemeinsam Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln abgeleitet werden können.

In der Praxis hat sich zudem gezeigt, dass Reflexion nicht als profane Aufgabe für Studierende zu betrachten ist. Nicht allen fällt es

LESSONS LEARNED: REFLEXIONSSCHRITTE ZUR AUSWERTUNG DER PROJEKTARBEIT



gleichermaßen einfach, Lernsituationen und damit verbundene Lernstrategien zu analysieren. Für Einzelne ist Reflektieren unangenehm, insbesondere wenn das eigene Lernverhalten als wenig kompetent erlebt und eingeschätzt wird. Die grundlegende Unterstützung von Reflexionsprozessen setzt demzufolge eine kooperationsfördernde Lernumgebung voraus, in der eine offene Diskussion ohne Angst vor Bloßstellung zentral ist (vgl. Henninger et al. 2001: 256) (vgl. Punkt H).

Auch in Fach- und Orientierungstutorien können solche Reflexionsphasen durch gezielte Frage-techniken und Methoden, z. B. zu Lern- und Arbeitsstrategien eingebaut werden.

4.2 SOZIALE EINGEBUNDENHEIT: KENNENLERNEN UND AUSTAUSCH FÖRDERN

Erkenntnisse der Motivationsforschung¹¹ zeigen, dass soziale Eingebundenheit positive Auswirkungen auf intrinsische und extrinsische Motivation hat. Darüber hinaus spielt dieser Punkt auch für das Thema Diversität eine zentrale Rolle. Soll in Tutorien Diversität positiv aufgegriffen werden, so müssen, wie im Punkt A bereits erwähnt, lernrelevante Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Studierenden transparent und erlebbar gemacht werden. Gegenseitige Wertschätzung kann durch Kennenlernen, Austausch und gemeinsames Arbeiten an Zielen gefördert werden.

In Orientierungs- und Erstsemestertutorien stellt das Kennenlernen der Mitstudierenden und das Initiieren von ersten Kontakten eine zentrale Aufgabe dar. Ob in Orientierungswochen zu Beginn des Studiums oder in semesterbegleitenden Tutorien, in unterschiedlichem Ausmaß werden hier Kennen-

lernelemente und Eisbrecher eingebunden. Aber auch in fachbezogenen Tutorien bietet der Einsatz von inspirierenden Seminarmethoden und die Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen Gelegenheiten des Kennenlernens und des sozialen Kontaktes (vgl. Punkt E).

Eine Übung in der es um das Entdecken von Gemeinsamkeiten geht, soll hier als Beispiel für den Bereich der Orientierungs-/Erstsemestertutorien dienen:

AUSSER MIR KANN KEINER...

Die Gruppe sitzt bzw. steht im Kreis. Ein/e Teilnehmer/in stellt sich in die Mitte und gibt mit der Aussage „Außer mir kann keiner ...“ eine Fähigkeit (ein Hobby, eine Fähigkeit, o. ä.) von sich Preis, von dem sie/er annimmt, dass über diese niemand anderes verfügt. Im Folgenden stellen sich die Studierenden mit in die Mitte, die ebenfalls über diese Fähigkeit, etc. verfügen. Diese Methode ist besonders geeignet, um unerwartete Gemeinsamkeiten aufzudecken, weitere Gesprächsthemen zu generieren und eine kooperative Lernumgebung zu unterstützen.

4.3 LERNATMOSPHERE: AKZEPTANZ UND OFFENHEIT ERMÖGLICHEN

Vor welchen Herausforderungen Tutorinnen und Tutoren stehen können, zeigt nachfolgendes Beispiel, welches von einem Fachtutor im Rahmen eines Lernportfolios reflektiert wurde:

Von besonderer Bedeutung sind für mich ein kollegialer Umgang mit den Studierenden und das Schaffen einer entspannten und angstfreien Lernatmosphäre gewesen. [...]

Auf der anderen Seite hat es aber auch Momente gegeben, wo ich [...] nicht wusste, wie ich mich korrekterweise verhalten soll.

Ein Beispiel: Eine sonst eher schüchterne Studentin ging nach mehreren, zeitlich getrennten Versuchen auf meine Anfrage ein, eine Aufgabe vor der Gruppe vorzustellen und zeichnete eine leider völlig falsche Lösung an. Während ich merkte, wie die anderen Studierenden sie korrigieren wollten, schaute ich nochmal in die letzte Reihe, wo meistens Studierende aus höheren Semestern saßen, die ich schon besser kannte. Eine Studentin zog eine Grimasse und zeigte mir ein Bild auf ihrem Handy, so dass ich schmunzeln musste. In diesem Moment sah mich die schüchterne Studentin an der Tafel an und konnte mich nur aus dem Kontext gerissen grinsen sehen, so dass sie offenbar schlussfolgerte, ich würde sie auslachen. Ich versuchte ihr vor der Gruppe klar zu machen, dass es sich um einen Irrtum handelte und erklärte ihr, warum ich konkret gelächelt hatte. Aber sie reagierte nur sehr eingeschnappt und wollte nicht mehr mit mir reden. Ich beließ es für diese Sitzung dabei und versuchte sie am nächsten Tag auf dem Flur nochmal auf die Situation anzusprechen - allerdings ohne Erfolg. Sie blockte mich wieder ab und sprach in den zukünftigen Sitzungen auch kein Wort mehr mit mir.

In dieser Situation habe ich mich während des Tutoriums überfordert und ohnmächtig gefühlt, sowohl weil ich natürlich die Verantwortung für die allgemeine Stimmung hatte und nicht wollte, dass sie durch so eine unglückliche Aktion kippt, aber auch weil es hier – im Gegensatz zum restlichen Verlauf des Tutoriums – nicht mehr in meiner Macht stand, die Situation zum Guten zu beeinflussen.

Diese Situation wurde im Rahmen einer Supervision mit dem Tutor aufgearbeitet und gemeinsam mit anderen Tutorinnen und Tutoren Lösungsvorschläge entwickelt.

Das genannte Beispiel macht deutlich, dass eine positive Fehlerkultur und eine angstfreie Lernatmosphäre innerhalb eines Tutoriums ein zentraler Faktor im Lernprozess von Studierenden darstellt. Negative Erfahrungen wie die geschilderte, können Lernhemmnisse oder Prüfungsängste bei Studierenden verstärken.

Das Besondere am Format der Tutorien ist vor allem die Tatsache, dass diese Lehr- und Lernveranstaltungen von Studierenden für Studierende angeboten und durchgeführt werden. Dies bietet in besonderem Maße die Chance ein „Lernen auf Augenhöhe“ zu ermöglichen. Eine förderliche und offene Lernatmosphäre, in der alle Studierenden ihre Ressourcen und Entwicklungspotentiale einbringen und thematisieren können, entsteht jedoch auch in Tutorien nicht von selbst. Deshalb geht es darum, dass die Tutorinnen und Tutoren von Anfang an einen aktiven Beitrag zur Gestaltung einer lernförderlichen Atmosphäre leisten, in der angstfrei gearbeitet werden kann und in der mögliche Fehler als Chance für den Lernprozess gelten (vgl. und ausführlich Langmaack/Braune-Krickau 2010: 141ff. sowie 222ff.).

Eine kooperationsfördernde und vertrauensvolle Lernatmosphäre kann vor allem durch die Unterstützung des gegenseitigen Kennenlernens und des Miteinanders (vgl. Punkt F) erreicht werden. Die Erfahrung zeigt, dass es den Studierenden leichter fällt, Fragen und

¹¹ Deci und Ryan benennen die soziale Eingebundenheit in ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation als eines von drei zentralen psychologischen Bedürfnissen, die Einfluss auf intrinsische und extrinsische Motivation haben (vgl. und ausführlich Deci/Ryan 1993).

Schwierigkeiten einzubringen, wenn sie die anderen Mitglieder des Tutoriums kennen und ein guter Kontakt entstanden ist (vgl. Langmaack 1994: 141).

Auch das Kennenlernen der Tutorinnen und Tutoren spielt eine große Rolle. Wenn diese von Anfang an Ansprechpartnerinnen und -partner für studiumsrelevante Anliegen sind und von eigenen positiven und negativen Erfahrungen berichten, wird sich dies in der Offenheit der Tutoriumsteilnehmerinnen und -teilnehmer widerspiegeln (vgl. Langmaack 1994: 126f.).

Gerade in Fachtutorien geht es auch um einen positiven Umgang mit individuellen Fehlern. Diese können positiv konnotiert werden, indem sie bewusst zur Identifikation von schwierigen Themen und typischen Denkfehlern genutzt werden.

Abschließend soll folgendes Beispiel aus einem Erstsemestertutorium veranschaulichen, was eine positive Lernatmosphäre bewirken kann:

ERFAHRUNG AUS EINEM ERSTSEMESTERTUTORIUM

In diesem Tutorium saß eine Gruppe Erstsemester aus einem Ingenieursstudiengang unserer Hochschule zum Thema „Lernen an der Hochschule“ zusammen. Mit im Kreis saßen die beiden Tutorinnen und Tutoren und zum Einstieg in das Thema wurden bisherige Lernstrategien - und Gewohnheiten reflektiert und die Anforderungen der Hochschule diskutiert. In dieser Situation meldete sich ein junger Student zu Wort, der sich nach einer Ausbildung und einer Zeit der Berufstätigkeit für das Studium entschieden hatte. Er berichtet ganz offen über seinen Weg in die Hochschule und die fachlichen Schwierigkeiten mit denen er vor allem in den Grundlagenfächer bereits in den ersten Wochen zu kämpfen hatte. Für ihn stand die Angst im Vordergrund, nach der langen Zeit im Beruf den Anforderungen des Lernens an der Hochschule nicht gerecht zu werden – „... er lerne bereits von früh bis spät und sei sich überhaupt nicht sicher, ob er denn am Wochenende überhaupt Zeit mit seiner Freundin verbringen dürfe...?!“

In der Gruppe wurde sein Beitrag durch die Tutorin und den Tutor, aber auch durch seine Mitstudierenden aufgegriffen, Mut und Zuversicht zugesprochen und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten diskutiert. Die wertschätzende Art und Weise, mit der alle Beteiligten in dieser Situation agierten, ermöglichten dem Studenten, über seine Ängste und Schwierigkeiten zu sprechen. Den beiden Tutorinnen und Tutoren ist es durch ihre Arbeitsweise und ihre Haltung gelungen, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Studierenden bereits nach wenigen Treffen offen von sich und ihren Unsicherheiten berichteten und das Tutorium als Anlaufstelle und Ressource nutzten.

4.4 FEEDBACK: EINE RÜCKMELDEKULTUR ERMÖGLICHEN

Feedback- oder Evaluationsmethoden helfen dabei, die am Anfang vereinbarten Lernziele mit dem tatsächlichen Lernerfolg zu vergleichen. Eine Rückmeldung kann sich beziehen auf das Tutorium an sich, die Tutorin/den Tutor und ihr/sein didaktisches Handeln (eingesetzte Methoden, Teilnehmerorientierung, Stofffülle,...) sowie auf den individuellen Lernfortschritt des einzelnen Studierenden (vgl. Siebert 2008: 90).

Tutorinnen und Tutoren geben Feedback: Im Tutorium geht es nicht nur darum, ein direktes Feedback zum Ergebnis des Lernprozesses zu geben (richtig oder falsch), sondern - soweit möglich - auch Rückmeldungen zum Lernprozess. Hierbei können individuelle Lernfortschritte, aber auch Entwicklungspotentiale benannt und somit die Reflexion der einzelnen Studierenden unterstützt werden (vgl. Spelsberg 2013: 77). So können Tutorinnen und Tutoren Studierenden im Rahmen von Gruppenarbeiten unmittelbares Feedback beim rund gehen oder aber auch individuelles Feedback, z. B. bei der Präsentation von Ergebnissen vor der Gesamtgruppe geben. Bei zweitem kann neben einem reinen Feedback zum Lösungsweg auch eines zur Präsentationsform und -art gegeben werden.

Tutorinnen und Tutoren nehmen Feedback: Das regelmäßige Einholen von Feedback durch die Tutorinnen und Tutoren dient vor allem dazu, eine Rückmeldung zur eigenen Arbeitsweise zu bekommen, aber auch zur kontinuierlichen Abstimmung mit den unterschiedlichen Bedarfen der Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Eingesetzt werden können hierzu verschiedene Feedbackmethoden, wie bspw.

Rückmeldung zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Tutorium, Differenzierteres Feedback über eine qualitative Abfrage, Offenes vs. verdecktes Feedback.

In der Praxis der Tutorienarbeit hat sich gezeigt, dass es vielen Studierenden im Tutorium schwer fällt ein differenziertes Feedback zu geben. Dies kann einerseits auf fehlende Erfahrung mit Feedbackgeben zurückgeführt werden. Andererseits fällt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern oftmals schwer kritische Punkte an „ihre Tutorinnen und Tutoren“ zurückzumelden. Feedback ist häufig negativ konnotiert und kritische Punkte werden aus Rücksichtnahme oft nicht formuliert. Zu diesem Problem sind im Rahmen einer kollegialen Beratung mit Tutorinnen und Tutoren folgende Vorschläge entstanden:

- Den Nutzen von Feedback begründen und den Wert von kritisch-konstruktiven Rückmeldungen betonen.
- Das Feedback am Anfang der nächsten Sitzung aufgreifen und die konkrete Umsetzung verdeutlichen.
- Bei unklarem Feedback nachfragen, um sich eine differenzierte Rückmeldung einzuholen.
- Andere Signale und non-verbales Rückmeldungen (fragende Gesichter, etc.) beachten und ggf. Beobachtungen (keine Interpretationen!!) ansprechen. Konkreten Fragen einsetzen, um ein differenziertes bzw. aussagekräftiges Feedback zu bestimmten Themen zu bekommen.

- Genügend Zeit für Feedback nehmen und diesem Raum und Bedeutung zukommen lassen.
- Feedback auch als Rückmeldung an die Gruppe (zu Mitarbeit, etc.) nutzen.
- Ggf. auch mal nur kritische Rückmeldungen einfordern bzw. einen positiven Punkt und ein Verbesserungsvorschlag abfragen.

WICHTIG: Eine ehrliche und konstruktive Feedbackkultur kann nur im Rahmen einer vertrauensvollen Atmosphäre und in gutem Kontakt mit den Teilnehmenden entstehen.

4.5 RAHMENBEDINGUNGEN: REALITÄT UND ANSPRUCH FÖRDERLICHER LERNARRANGEMENTS

Vor dem Hintergrund von Diversität und damit verbunden einer Teilhabe aller Studierender, gilt es auch in Tutorien, Barrieren wie räumliche Hindernisse oder andere Hürden (z.B. Beeinträchtigung im Sehen, Hören,...) abzubauen. Darüber hinaus sollten Tutorien generell in einer lernförderlichen Umgebung stattfinden, um flexiblen und aktivierenden Lernmethoden Raum und ein entsprechendes Setting zu ermöglichen. Über die räumlichen Gegebenheiten hinaus bestimmen weitere Rahmenbedingungen die konkrete Arbeit der Tutorinnen und Tutoren. Zu diesen gehören z. B. Zeitpunkt und zeitlicher Umfang des Tutoriums, Gruppengröße, vorhandene Medien und Materialien, etc.

Rahmenbedingungen, Tutoriumsformat und -ziel ermöglichen bzw. begrenzen die Räume der Tutorinnen/Tutoren, die erläuterten methodischen/didaktischen Elemente umzusetzen. So bestehen beispielsweise im Format Orientierungs-/ Erstsemestertutorien andere Möglichkeiten, die soziale Eingebundenheit zu fördern als in Fachtutorien, in denen dies eher durch die gewählte Sozialform des Arbeitens geschieht. Ein anderes Beispiel sind Fachtutorien in denen oft eine große Anzahl an vorgegebenen Aufgaben bearbeitet werden sollen. So bleibt hier häufig wenig Zeit für kooperatives Lernen, Teilnehmerorientierung oder Reflexion.

Beim Einsatz der aufgeführten Elemente geht es also immer auch darum, vor dem Hintergrund der individuellen Situation (Tutoriumsformat, Fachkultur, korrespondierende Lehrveranstaltung, Gruppengröße, etc.), eine passende Möglichkeit der Umsetzung (Methode, Zeitrahmen,...) zu finden, gegebene Freiräume zu nutzen oder diese im Dialog mit den zuständigen Lehrenden zu erweitern.

ABSCHLIESSENDE EMPFEHLUNGEN

Die hier gesammelten und erläuterten methodischen und didaktischen Elemente können dazu beitragen, dass auch in Tutorien die Lernerverschiedenheit der Studierenden Berücksichtigung findet und entsprechend aufgegriffen wird.

Da Tutorien im System der Hochschule jedoch in ein Lehrveranstaltungscurriculum eingebettet sind, reicht eine isolierte Betrachtung dieses Formates nicht aus, sondern ist eine Anerkennung von Diversität als Querschnittsaufgabe von Nöten.

5. WEITERFÜHRENDE QUELLEN ZU INSPIRIERENDEN METHODENPOOLS:

Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten Tutorinnen und Tutoren übertragen werden können und welche Voraussetzung dafür auf anderer Ebene (z. B. Lehrveranstaltungsebene) gegeben sein müssen. Hierbei ist zu beachten, dass es sich bei den Tutorinnen und Tutoren selbst noch um Studierende handelt. Deshalb ist mit allen Beteiligten zu klären, welche Aufgabe und damit verbundene Rolle Tutorinnen und Tutoren übernehmen sollen (vgl. Gähl/van Treeck 2013: 227).

Unabdingbar für eine anspruchsvolle Tutoriumsdurchführung ist die Qualifizierung, Begleitung und Beratung der Tutorinnen/Tutoren u. a. in enger Abstimmung mit den betreuenden Hochschullehrenden. Nur so kann die (Weiter-)Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen bei den Tutorinnen und Tutoren gelingen (vgl. Hassel/Matheis 2013: 128).

WEITERFÜHRENDE QUELLEN ZU INSPIRIERENDEN METHODENPOOLS:

Methodenpool der Universität zu Köln: <http://methodenpool.uni-koeln.de/> (14.11.2013)

Lehre Laden der Ruhr- Universität Bochum: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/> (14.11.2013)

Methodenpool zur Begleitung des Selbststudiums und Anregung von Selbstlernphasen in Präsenzseminaren: http://wiki.elearning.uni-bielefeld.de/wikifarm/fields/ezw_methodenpool/ (14.11.2013)

Lehridee – Ideen und Konzepte für das Lernen und Lehren: <http://www.lehridee.de/docs/index.html> (14.11.2013) **Methoden für Tutorien:** <http://www.uni-duesseldorf.de/ttt/> (14.11.2013)

Hochschuldidaktik von A-Z: <http://www.afh.uzh.ch/hochschuldidaktikaz.html> (14.11.2013)

LITERATUR:

Deci, Edward /Ryan, Richard 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik (39), 223-238.

Döring, Klaus W. 2008: Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Weinheim und Basel

Ebert, Irene/Knoll, Jörg 2001: Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement durch Tutorenqualifizierung, in: Prorektorat für Lehre und Studium der Universität Leipzig (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Universität. Das Leipziger Modell, 60-67. URL: http://www.uni-leipzig.de/~erwbild/flash/das_leipziger_modell.pdf (27.10.13)

Gähl, Anna/ van Treeck, Timo 2013: Beratung Hand in Hand – ein hochschulweites Beratungskonzept für Studium und Lehre aus Lehrendenperspektive, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans Peter/ Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Stuttgart u.a., F 2.14.

Gillen, Julia 2007: Reflexion im beruflichen Handeln: Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 103 (4), 525-537.

Görts, Wim 2011: Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis, in: Görts, Wim (Hg.): Tutoreinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis, Bielefeld, 1-15.

Goffman, Erving 1973: Interaktion: Spaß am Spiel – Rollendistanz. München.

Hassel, Katrin/ Matheis, Ilona 2013: Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit, in: Kröpke, Heike/ Ladwig, Annette 2013: Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft, Münster, 113-130.

Henninger, Michael/Mandl, Heinz/Law, Lai-Chong 2001: Training der Reflexion, in: Klauer, Karl-Josef (Hg.): Handbuch Kognitives Training. Göttingen, 235–260.

Knoke, Mareike 2013: Der Weg ist das Ziel, in: duzMAGAZIN (09/2013), 9-1.

Knoll, Jörg 2007: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, 11, vollständig überarbeitet und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel.

Langmaack, Barbara 1994: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund um das Dreieck, Weinheim.

Langmaack, Barbara/ Braune-Krickau, Michael 2000: Wie die Gruppe laufen lernt, Weinheim.

Lehmann, Uta 2012: Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase, in: Kossack, Peter/ Lehmann, Uta/ Ludwig, Joachim (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung, Bielefeld, 133-142.

Leicht-Scholten, Carmen 2011: Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Öffnung der Hochschule. Chancengleichheit, Diversität, Integration. Dossier, Berlin, 47-51.

Macke, Gerd/ Hanke, Ulrike/ Viehmann, Pauline 2008: Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, Weinheim und Basel.

Reinmann, Gabi/Mandl, Heinz 2006: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in

Krapp, Andreas/ Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch, Weinheim, 613-658.

Richter, Regine 2005: Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans Peter/ Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Stuttgart u.a., B 1.4.

Schüßler, Ingeborg 2007: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen, Baltmannsweiler.

Siebert, Horst 2008: Methoden für die Bildungsarbeit, 3. überarbeitete Auflage, Bielefeld.

Spelsberg, Karoline 2013: Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik, Münster u.a.

Straka, Gerald A./ Macke, Gerd 2006: Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, Münster.

Viebahn, Peter 2008: Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht, Bielefeld.

Viebahn, Peter 2009: Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen (2) 38-44.

Wildt, Johannes 2006: Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans Peter/ Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Stuttgart u.a., A 1.3.

6. ÜBER DIE AUTORINNEN



Katrin Hassel hat Sozialpädagogik an der FH Koblenz sowie Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung (JGU Mainz) studiert. Seit 2009 ist sie Mitarbeiterin im team.studieneinstieg der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg. Dort organisiert sie das Angebot der Erstsemestertutorien und schult und begleitet Tutorinnen und Tutoren.



Ilona Matheis ist Stellvertretende Geschäftsführerin des Zentrum für akademische Qualifikationen und wissenschaftliche Weiterbildung (ZaQwW) der Fachhochschule Köln und leitet dort die Abteilung wissenschaftliche Weiterbildung. Ihre Themenschwerpunkte liegen in den Bereichen Angebotsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungen (weiterbildende Masterstudiengänge, Zertifikatslehrgänge, Seminare, Fachtagungen und Symposien), Weiterbildungsmanagement, didaktische Qualifizierung studentischer Tutor(inn)en und Lehrcoaching für Dozent(inn)en.

Universität Duisburg-Essen

**Zentrum für Hochschul- und
Qualitätsentwicklung
Keetmanstraße 3-9
47058 Duisburg**

www.uni-due.de