

VERNETZT. MITTENDRIN. AUF AUGENHÖHE.

15 JAHRE NETZWERK TUTORIENARBEIT AN HOCHSCHULEN

Marko Heyner,
Lydia Pfeiffer,
Sabine Wanko,
Stefanie Wiemer,
Luise Wolff (Hrsg.)



VERNETZT.

MITTENDRIN.

AUF AUGENHÖHE.

**15 JAHRE NETZWERK TUTORIENARBEIT
AN HOCHSCHULEN**

Marko Heyner, Lydia Pfeiffer, Sabine Wanko, Stefanie Wiemer, Luise Wolff
(Hrsg.)

VERNETZT.

MITTENDRIN.

AUF AUGENHÖHE.

15 JAHRE NETZWERK TUTORIENARBEIT AN HOCHSCHULEN

Diese Publikation wurde gefördert durch



Stiftung
Innovation in der
Hochschullehre

Dieses Werk ist lizenziert unter CC BY SA 4.0.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

<https://doi.org/10.48441/4427.1846>

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Grußwort Antje Mansbrügge..... | 7 |
| Grußwort Holger Fischer..... | 9 |
| Vorwort der Herausgeber:innen..... | 12 |
| Heyner, Marko | |
| Auf einen Kaffee mit Heike... 15 Jahre Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen | 16 |
| Stimmen von Tutor:innen I: Aktuelle Herausforderungen | 29 |
| Kröpke, Heike/Vassiliou, Jödis | |
| Gestaltungsraum Tutorienarbeit – ein Projekt der Stiftung Innovation in der Hochschullehre..... | 30 |
| Stimmen von Tutor:innen II: Vernetzung | 40 |
| Wiemer, Stefanie | |
| Von den Anfängen bis zur Gegenwart – 75 Jahre Tutorienarbeit an Hochschulen | 42 |
| Stimmen von Tutor:innen III: Arbeitssituation | 56 |
| Hempel, Michael | |
| Auf dem Weg zum tarifgeregelten Lehrpersonal – Traum oder Wirklichkeit? Zur Arbeitssituation von studentischen Tutor:innen..... | 57 |
| Heyner, Marko/Rudolph, Tina | |
| Das „perfekte“ Tutorienprogramm – Rahmenbedingungen auf dem Wunschzettel..... | 78 |
| Stimmen von Tutor:innen IV: Tutorienprogramm | 94 |
| Oster, Martina/Wesner, Susanne | |
| Hochschullehre im Wandel: Das Engagement des Netzwerks Tutorienarbeit für Qualitätsmanagement in der Tutorienarbeit | 95 |
| Panenka, Petra/Hahn, Sonja/Kunina-Habenicht, Olga | |
| Tutor:innenqualifizierung evaluieren – Betrachtungen anhand einer Mixed-Methods- Studie | 113 |

| | |
|---|-----|
| Stimmen von Tutor:innen V: Qualität | 138 |
| Hempel, Michael/Wiemer, Stefanie | |
| Der Didaktische Doppeldecker für die digitalisierte Lehre – Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten in der Tutor:innen-Qualifizierung | 139 |
| Stimmen von Tutor:innen VI: Didaktik | 156 |
| General, Sabine/Rieger, Sandra | |
| Diversitätssensible Tutorien – zwischen Anspruch und Wirklichkeit | 157 |
| Stimmen von Tutor:innen VII: Diversität..... | 169 |
| Rensinghoff, Farina | |
| Welche Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills brauchen Tutor:innen, um Studierende erfolgreich beim Erwerb selbiger unterstützen zu können? | 170 |
| Stimmen von Tutor:innen VIII: Future Skills | 193 |
| Spannagel, Christian | |
| Künstliche Intelligenz in der tutoriellen Arbeit: Unterstützung und Herausforderung für Tutor:innen | 194 |
| Stimmen von Tutor:innen IX: Herausforderung KI | 203 |
| Rohde, Jenny Alice/Uzulis, Max | |
| Künstliche Intelligenz in Studium und tutorieller Lehre: Einsatz- möglichkeiten und Gefahren aus der Sicht von Tutor:innen | 205 |
| Stimmen von Tutor:innen X: Einsatz von KI | 221 |
| Vassiliou, Jördis | |
| X-Peer – Standortübergreifender Austausch von Tutor:innen für Tutor:innen | 222 |
| Stimmen von Tutor:innen XI: Selbstorganisierte Tutorien | 234 |
| Gamelas, Inês/Sommer, Juliane | |
| Tutorieller Angebote für internationale Studierende: Ein Beitrag aus der Justus-Liebig-Universität Gießen | 236 |
| Stimmen von Tutor:innen XII: internationale Tutor:innen..... | 252 |

| | |
|--|-----|
| Stimmen von Tutor:innen XIII: Tutorienarbeit in Österreich (1)..... | 253 |
| Stimmen von Tutor:innen XIV: Tutorienarbeit in Österreich (2)..... | 255 |
| Unterpertinger, Erika | |
| Tutor:innenarbeit in Österreich am Beispiel der Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Universität Wien..... | 257 |
| Bock, Silke/Hölscher, Meike | |
| „Ersch nachm Tutorat bisch wüerkli parat“ Kooperationen von Hochschulen in der Tutorienarbeit am Beispiel Deutschland – Schweiz | 271 |
| Stimmen von Tutor:innen XV: Kooperation von Hochschulen..... | 283 |
| Verzeichnis der Autor:innen und Herausgeber:innen..... | 284 |

Antje Mansbrügge, Vorstand Innovation der Stiftung Innovation in der Hochschullehre

Grußwort

Wo wird man gestärkt und gefordert zugleich? Wo lässt man sich kollegial beraten? Wo lassen sich Interna erfahren aus anderen Standorten oder Regionen? Wo lassen sich Irritationen produktiv bearbeiten? Netzwerke sind dafür ein guter Ort.

Im Netzwerk kommen über einen dauerhaften Zeitraum in variablen Konstellationen unterschiedliche Personen, Erfahrungen und Wissensbestände zu einem gemeinsamen Interesse zusammen. Über den eigenen Fach-, Akteurs-, Hochschul- und Länderrand zu blicken, kann Überraschungen bereithalten, was alles „woanders“ machbar ist oder gar nicht geht. Im Netzwerk lässt sich die Rolle, die durch Funktion und Aufgabe im täglichen Arbeitsumfeld zu meist gefestigt ist, kurzzeitig ablegen. Das kann neue Einblicke und Möglichkeiten in der Interaktion ergeben, es kann Durchlässigkeit erzeugen. Manchmal überzeugen Beispiele und Argumente von einem anderen Hochschulstandort besser als Ideen am eigenen.

Gestalter:innen von Wandel brauchen Netzwerke als Orte der Rückenstärkung und Fernsicht, für Störungen im eigenen Trott genauso wie für Einblicke in die Maschinenräume an anderen Orten, für strategische Handlungsallianzen und kollegiale Kritik. All das lässt sich nicht in einer einzelnen Veranstaltung herstellen, es braucht Zeit und Vertrauen. Es braucht Personen, die sich auf der fachlichen, sozialen und organisatorischen Dimension um das Netzwerk kümmern.

Die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (StIL) ist überzeugt davon, dass Netzwerke wichtige Funktionen in Transformationsprozessen und für Erneuerung einnehmen können. Sie stützen Einzelpersonen in ihrer persönlichen Motivation, Themen voranzubringen, und befördern Austausch und Zusammenarbeit über Hochschul- oder Fachgrenzen hinweg. Daher fördert die StIL

seit 2023 im Rahmen von „Fokus Netzwerke. Stärkung von Netzwerken als innovationsbefördernde Akteure“ 22 lehrbezogene Netzwerke. Das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen ist eines davon.

Studentische Tutorien stützen die Lehrangebote vieler Hochschulen. Eine gute Vorbereitung auf die Lehrfunktionen ist für die Tutor:innen ebenso elementar wie eine kontinuierliche Begleitung in allen Fragen der Ausgestaltung und qualitätsvollen Weiterentwicklung von Tutorien. Es ist beeindruckend, wie das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen dies bereits seit 15 Jahren erfolgreich leistet. Aus einem kleinen Zusammenschluss ist über die Jahre ein großes Netzwerk entstanden, das die Tutorienarbeit bundesweit trägt. Viele einzelne Personen und die Hochschullandschaft insgesamt profitieren davon, wenn einerseits die Tutor:innen als Lehrende in den Blick genommen und ihre Kompetenzen gestärkt werden und andererseits die Rahmenbedingungen für Tutorienarbeit verbessert werden. Es ist beeindruckend, wie das Netzwerk dabei sowohl inhaltlich als auch (hochschul)politisch arbeitet.

Herzlichen Glückwunsch zum 15-jährigen Bestehen des Netzwerkes und für die weitere Arbeit viel Erfolg, Inspiration und natürlich auch viel Freude.

Dr. Antje Mansbrügge

Holger Fischer, ehem. Vizepräsident der Universität Hamburg

Grußwort

Meiner Erinnerung nach war es kurz vor Beginn des Sommersemesters 1971, als ich zum ersten Mal mit der Kategorie „Tutorium“ konfrontiert wurde: Einer meiner Professor:innen bat mich, ein Tutorium zu seiner Vorlesung „Einführung in die Geographie“ zu übernehmen. Immatrikuliert in der Universität Hamburg für das Lehramt an Gymnasien im 7. Semester zögerte ich keinen Moment, dieses Angebot anzunehmen, obgleich ich von dieser Kategorie nur soviel wusste, dass ich in Rücksprache mit dem Professor die Vorlesung mit einer kleinen Gruppe von Studierenden nachbereiten sollte. Heute denke ich, dass ich der Einzige war, der von dem Tutorium wirklich profitierte. Um jede Woche wenigstens ein bisschen den Studierenden voraus zu sein, war ich gezwungen, den Vorlesungsstoff intensiv durchzuarbeiten und jede Menge zusätzliche Literatur zu lesen, um mich mit einer hinreichenden Sicherheit den Fragen der Studierenden stellen zu können.

Heute weiß ich auch, welche bemerkenswerte Entwicklung die Tutorien in den vergangenen Jahrzehnten genommen haben. In den 1950er Jahren waren Tutorien an der Universität Hamburg unbekannt, Anfang der 1960er Jahre kam es zur Einführung eines Mentor:innenprogramms, das mit Hilfe von Studierenden höherer Semester Studienanfänger:innen bei der Einarbeitung in den Studienstoff und in die Methoden des Studierens unterstützen sollte. Die Initiative zu diesem Programm ging nicht von den Fakultäten oder dem Rektorat aus, sondern von den Studierenden. Das Programm wurde aus dem studentischen Semesterbeitrag finanziert und über den Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA) abgewickelt. Der Umfang war bescheiden: Bei etwa 16.000 Studierenden, weit über 3.000 Studienanfänger:innen und etwa 1.500 Lehrveranstaltungen konnten im Semester etwa 30 Mentor:innen bezahlt werden, gegen Ende der 1960er Jahre waren es etwa 80 Mentor:innen. Die Professor:innen standen dem Mentoringprogramm durchaus ambivalent gegenüber. Sie sahen die Gefahr einer Zerteilung des Lehrpersonals und einer Bestimmung des Lehrstoffs

durch die Studierenden. Man wollte die lästige Organisation gern dem AStA überlassen, andererseits aber doch die Kontrolle über das Programm behalten.

Angesichts des schnellen Anstiegs der Studienanfänger:innenzahlen und damit auch der Studierendenzahlen insgesamt verschärfte sich in den 1960er und den folgenden Jahren die mit dem traditionellen Studiensystem, das nach dem Prinzip der akademischen Freiheit die Organisation des Studiums den Studierenden überließ, verbundenen Probleme: Probleme beim Übergang vom Gymnasium in die Universität, Orientierungslosigkeit, Diskrepanz zwischen Studierenerwartungen und -anforderungen, lange Studiendauer, hohe Abbruchquote. Die 1969 gesetzlich eingeleitete grundlegende Reform der Selbstverwaltungsstrukturen der Universität und die Erkenntnis der Notwendigkeit zur Lösung dieser Probleme führten zu einem hohen Druck, Maßnahmen zur Studienreform zu entwickeln und durchzuführen. Die Einführung eines umfassenden Tutorienprogramms und tutoriengestützter Orientierungseinheiten bildeten dabei Kernelemente dieser Reformmaßnahmen. In den frühen 1970er Jahren entstanden zahlreiche hochschuldidaktische Studien, die grundlegende Probleme und Aspekte von Tutorien behandelten und Lösungsvorschläge präsentierten. Im Laufe der Jahrzehnte wurde das Tutorienprogramm immer weiter ausgebaut, auch kam es zu umfangreichen didaktischen Schulungsmaßnahmen für künftige Tutor:innen. Zeitweise standen in den 1990er Jahren bis zu zwei Millionen DM in der Universität zur Verfügung, woraus bis zu 800 Tutorien pro Semester finanziert werden konnten. Allerdings hing über der Finanzierung immer das Damoklesschwert, dass ein erheblicher, in manchen Jahren sogar stark überwiegender Anteil der Mittel nicht aus dem regulären Haushalt, sondern aus Mitteln Dritter wie Hochschulsonderprogramme, Studiengebühren, Qualitätspakt Lehre stammte und somit große Unsicherheit bzw. zeitliche Befristung aufwies.

Angesichts der hier nur sehr grob skizzierten Entwicklung der Tutorien an der Universität Hamburg, an der ich persönlich in verschiedenen Funktionen aktiv teilhaben und die ich zeitweise auch gestalten konnte, stellt sich die Frage, wozu es eigentlich eines Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen noch bedarf. Die Fragen und Probleme liegen doch seit über 50 Jahren auf dem Tisch und wurden auch intensiv erörtert und (in vielen Belangen erschöpfend) beantwortet. In

der Realität sieht es aber nur vordergründig so aus. Die Tätigkeit des Netzwerks ist aus vielerlei Gründen wichtiger denn je:

- Die finanzielle Absicherung der Tutorien ist an vielen Hochschulen äußerst fragil und bedarf eines ständigen Begründungszwangs, der mit Hilfe des Netzwerks leichter geleistet werden kann;
- die wesentlichen Gründe für die Einführung von Tutorien liegen auch heute im Bachelor-/Mastersystem vor und müssen permanent ins Bewusstsein gerufen werden. Hier kann das Netzwerk eine wichtige Lobbyfunktion ausüben;
- Hochschulen und ihre Studierenden werden immer vielfältiger; hierauf müssen sich auch die Tutorien einstellen und sich entsprechend weiterentwickeln, was durch einen Erfahrungsaustausch innerhalb des Netzwerks erheblich erleichtert wird.

Die Beiträge in der Festschrift anlässlich des 15-jährigen Bestehens des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen zeigen die intensiven Anstrengungen der Netzwerkmitglieder, sich den vielfältigen Herausforderungen und Problemen zu stellen, neue Wege aufzuzeigen und dabei nicht zu vergessen, dass der Blick auf das Bewährte die Grundlage für das Neue bildet.

Ich wünsche dem Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen noch viele Jahre des erfolgreichen Wirkens.

Prof. Dr. Holger Fischer

Vorwort

Tutorien sind Peer-Learning-Formate von Studierenden für Studierende, welche größtenteils durch Mitarbeitende der Hochschulen organisiert und koordiniert werden. Ein Studium ohne diese begleitenden, lernunterstützenden und Orientierung gebenden Tutorien scheint für viele Studierende schwer vorstellbar, denn die Tutor:innen (und die Mentor:innen, Buddys, Studienassistent:innen etc.) leisten einen entscheidenden Beitrag zur Lern- und Erfahrungswelt „Hochschule“ sowie zum Gelingen des Studiums. Gleichzeitig unterliegt ihre verantwortungsvolle Aufgabe immer wieder neuen Herausforderungen, wie zuletzt durch die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Formate oder die Verbreitung generativer KI an Hochschulen.

Um die Tutor:innen für ihre Tätigkeit bestmöglich vorzubereiten und in ihrer Arbeit begleitend zu unterstützen, haben sich an den Hochschulen vielfältige Programme im Bereich der Tutorienarbeit etabliert. In diesen Programmen werden die Tutor:innen von Hochschuldidaktiker:innen qualifiziert, begleitet und betreut. Diese setzen sich zudem in der Hochschulpolitik für die Belange der Tutor:innen ein.

Vernetzt.

Seit 2009 vernetzen sich die Mitarbeitenden der Tutorienprogramme in Deutschland, Österreich und der Schweiz zum thematischen Austausch über aktuelle Fragestellungen, zur gemeinsamen Weiterentwicklung und zur Qualitätsentwicklung ihrer Arbeit im *Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen*.

Seit dem ersten Treffen mit damals zehn Beteiligten ist das Netzwerk Tutorienarbeit auf mittlerweile über 60 aktive Hochschulen von Kiel bis Wien und von Aachen bis Frankfurt (Oder) angewachsen. Didaktische, organisatorische und hochschulpolitische Themen wurden und werden hochschulübergreifend diskutiert und mit gemeinsamer Kraft bearbeitet. Die Netzwerkmitglieder nehmen aus diesem Austausch neue Impulse für die Arbeit an der eigenen Hochschule mit.

Im Frühjahr 2019 wurde das zehnjährige Bestehen des Netzwerks im Rahmen des Netzwerktreffens in Konstanz gefeiert, und bereits 2021 entstand der Gedanke, anlässlich des 2024 folgenden Jubiläums eine Festschrift aus dem Netzwerk heraus zu veröffentlichen. Diese liegt hiermit vor. Sie ist dem 15-jährigen Bestehen des Netzwerks gewidmet und versammelt eine große Themenvielfalt, die durch netzwerkinterne und -externe Perspektiven beleuchtet wird. Realisiert werden konnte dieses Vorhaben durch das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt *Tutorienarbeit vernetzt und nachhaltig gestalten – Gestaltungsraum Tutorienarbeit*, in welchem die Publikation einer Festschrift als ein Meilenstein festgesetzt wurde. Im Rahmen des Netzwerktreffens in Berlin im Juni 2023 konstituierte sich die Projektgruppe, deren Mitglieder die Herausgeber:innen der Festschrift sind. Dass die Erstellung der Festschrift innerhalb gut eines Jahres umgesetzt werden konnte, freut uns sehr und zeigt das große Engagement aller Beteiligten für die gemeinsame Arbeit.

Mittendrin.

Die Tour d’Horizon zur Tutorienarbeit beginnt mit den beiden Grußworten von Antje Mansbrügge und Holger Fischer, dem Gespräch von Marko Heyner mit Heike Kröpke zur Entstehung und Entwicklung des Netzwerks und einem Einblick über die aktuellen Netzwerkaktivitäten (Heike Kröpke, Jödis Vassiliou). Überblicke über die Historie der Tutorienarbeit an deutschen Hochschulen sowie über aktuelle politische und strukturelle Rahmenbedingungen geben die Beiträge von Stefanie Wiemer, Michael Hempel sowie Marko Heyner und Tina Rudolph. Qualitäts- und Evaluationsstandards in der Tutorienarbeit werden in den Beiträgen von Martina Oster und Susanne Wesner sowie von Petra Panenka, Sonja Hahn und Olga Kunina-Habenicht adressiert. Ein konkretes didaktisches Umsetzungsbeispiel für die Qualifizierung von Tutor:innen findet sich im Beitrag von Michael Hempel und Stefanie Wiemer. Die folgenden Beiträge zeigen, wie Tutorienprogramme aktuell vieldiskutierte Themen wie Diversitätssensible Lehre (Sabine General und Susanne Rieger), Future Skills in der Hochschulbildung (Farina Rensinghoff) und generative KI (Christian Spannagel sowie Jenny Alice Rohde und Max Uzulis) integrieren und welche Potentiale dies für die beteiligten Akteur:innen bereithält. Zuletzt beleuchten die

Beiträge zu selbstorganisierten Tutorien und dem Format X-Peer (Jödis Vassiliou), zu Angeboten für internationale Studierende (Inês Gamelas und Juliane Sommer) sowie zur Tutorienarbeit in Österreich (Erika Unterpertinger) und der Schweiz (Silke Bock und Meike Hölscher) den Vernetzungs- und Kooperationsgedanken aus vielfältigen Perspektiven.

Auf Augenhöhe.

Eine Besonderheit der Publikation ist der Einbezug von Tutor:innen entlang des Grundsatzes des Netzwerks „Nicht nur über Tutor:innen sprechen, sondern mit ihnen“. So kommen in dieser Festschrift 14 Tutor:innen zu Wort, die zu allen Schwerpunktthemen von ihren eigenen Erfahrungen in der studentischen Lehre berichten.

Neben den Mitarbeitenden der Tutorienprogramme im Netzwerk und darüber hinaus soll die vorliegende Festschrift der hochschuldidaktischen Community fokussierte Einblicke in die verschiedenen Facetten der Tutorienarbeit liefern. Auch Personen, die sich neu mit dem Thema Tutorien befassen und Studierende, die in die Arbeit als Tutor:innen starten, sind angesprochen. Nicht zuletzt können die Artikel eine Grundlage für eine intensivere, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den in der Festschrift aufgegriffenen Fragestellungen bilden und somit die Tutorienarbeit stärker in den Fokus des wissenschaftlichen Diskurses rücken.

Der Dank gilt allen Autor:innen für ihre Beiträge und den Tutor:innen für ihre studentische Sicht im Rahmen der eingeflochtenen Testimonials. Ein Danke auch an die Studierenden, deren Testimonial aus redaktionellen Gründen leider nicht in die Festschrift aufgenommen werden konnte. Für die grafische Gestaltung des Einbandes gilt der Dank der Illustrationsstudentin Daha Yeo, die, selbst Erstsemestertutorin, die Ideen der Herausgeber:innen nicht nur umsetzte, sondern in ansprechende Visualisierungen übersetzte.

Darüber hinaus soll ein großes Dankeschön den beiden Netzwerksprecherinnen zuteilwerden. Das Netzwerk ist in besonderer Weise durch die von den Netzwerksprecherinnen organisierte Vernetzungsarbeit und durch ihr kontinuierliches Vorantreiben der inhaltlichen Themen geprägt. Ein Erfolgsrezept des

Netzwerks liegt in der Verzahnung von Kontinuität und Veränderung. Während die Sprecher:innenrolle für Universitäten seit 2009 stetig weitergegeben wurde und aktuell durch Jördis Vassiliou wahrgenommen wird, ist die Mitgründerin des Netzwerks und durchgängige Vertreterin der Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Heike Kröpke, als Pionierin zu bezeichnen und hält der Tutorien- und Vernetzungsarbeit seit der ersten Stunde die Treue. Daher gebührt ihr an dieser Stelle ein besonderer Dank sowie die starke Wertschätzung für ihre Leistung.

Marko Heyner, Lydia Pfeiffer, Sabine Wanko, Stefanie Wiemer, Luise Wolff
Hamburg/Friedberg/Nürtingen/Leipzig/Kiel, im September 2024

Marko Heyner, HAW Hamburg

Auf einen Kaffee mit Heike...

15 Jahre Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen

Wenn sich etwas Kleines gut entwickelt und Großes entsteht, so liegt in vielen Fällen eine kontinuierliche Chronik der Ereignisse vor. Dieser Beitrag verfolgt die Absicht, einige Entwicklungslinien und zentrale Ereignisse in der Geschichte des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen anhand eines Interviews mit der Netzwerksprecherin Heike Kröpke (Hochschule Niederrhein) festzuhalten, um so einen Einblick in den Charakter des Netzwerks zu geben. Das Interview wurde im November 2023 von Marko Heyner in Hamburg geführt und anschließend verschriftlicht, der informelle Charakter beibehalten. Folgende, von Daniel Al-Kabbani (2016, S. 159) erstellte Abbildung zeigt, dass die Tutorienarbeit in der Lage ist, sich augenzwinkernd zu reflektieren:

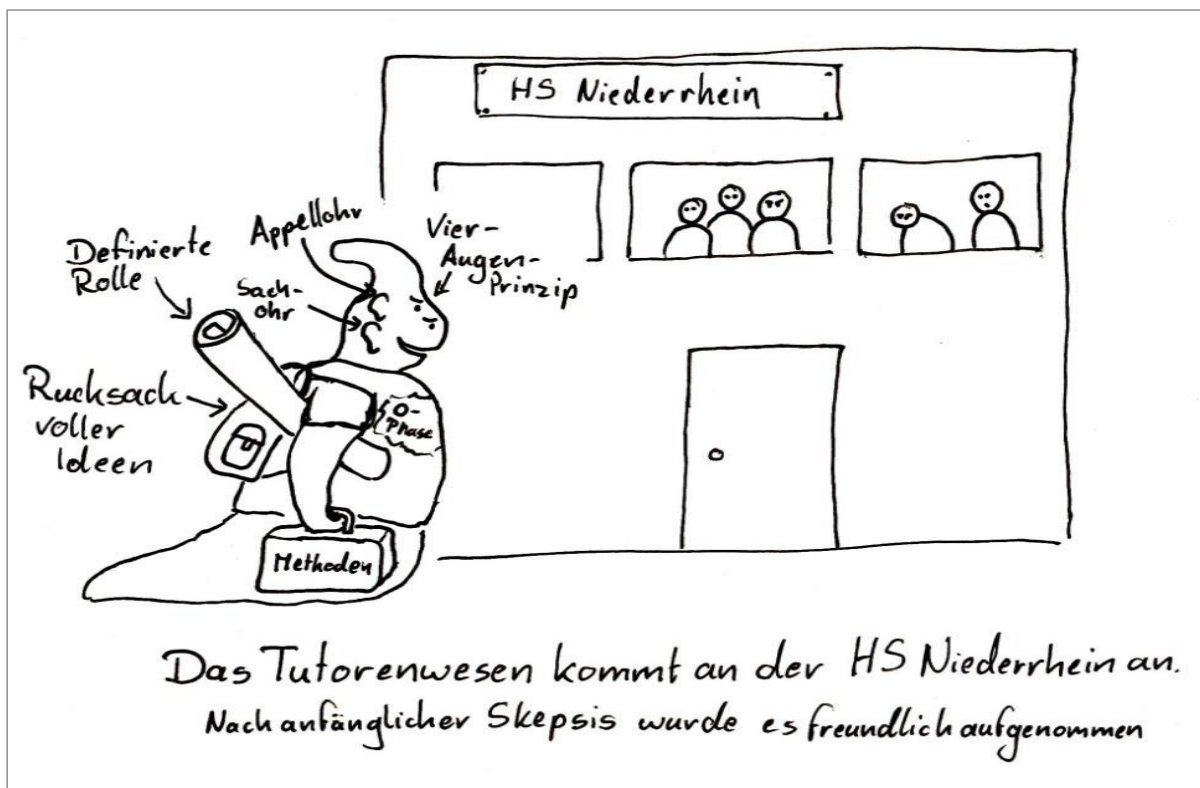


Abb. 1: Das Tutorienwesen (Al-Kabbani 2016)

Liebe Heike, nicht nur das Netzwerk ist ohne dich nicht vorstellbar, du hast mit deinen Ideen und daraus entwickelten Aktivitäten die Landschaft der Tutorienarbeit im deutschsprachigen Raum geprägt. Wie bist du überhaupt beruflich zur Tutorienarbeit gekommen?

Ich habe in den 1980er Jahren Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung studiert und dann als Bildungsreferentin für die Rheinische Landjugend e. V. gearbeitet, dort also Workshops durchgeführt und im Bereich der Landwirtschaftskammer ein Büro gehabt. Daraus hat sich über eine Querverbindung ein Lehrauftrag am Fachbereich Oecotrophologie an der Hochschule Niederrhein ergeben. Gegenstand meiner ersten Hochschulerfahrungen waren somit Seminare zum Thema Kommunikation und Präsentation. Diese entwickelten sich später weiter zu sogenannten „außerfachlichen Lehrveranstaltungen“, das muss etwa 1994 gewesen sein. Außerdem gab es ein kleines Projekt, die Tutorienarbeit auf größere Füße zu stellen, weg von punktuellen Schulungen hin zu einem Zertifikat, bis der Arbeitsbereich dann mit einer halben Stelle ausgestattet wurde, denn Zertifikate als sichtbare Ergebnisse waren damals schon wichtig für Studium und Beruf. Tutorienarbeit war noch kein prominentes Thema an Hochschulen, aber über Recherchen im damals neuen Internet konnte ich in Erfahrung bringen, dass Kolleginnen von anderen Hochschulen, namentlich Tobina Brinker und Annette Wolff, auch in diesem Bereich arbeiteten. Also wagte ich den Blick über den Tellerrand und vernetzte mich mit ihnen. Dazu muss ich sagen, dass die Prorektoren bzw. Vizepräsidenten für Studium und Lehre an meiner Hochschule die Tutorienarbeit und damit auch mich mit meinen hochschulinternen Vorhaben und externen Vernetzungsaktivitäten immer protegiert haben, sodass sich das Programm an der Hochschule gut entwickeln konnte, aber auch die Vernetzung.

Kannst du einige Erinnerungen teilen, die dich 2009 zur Idee des Netzwerks gebracht haben? Was waren erste Schritte, welche Hürden sind dir begegnet? Damals war das verteilte Miteinander mit Videokonferenz und Cloudspeicher ja eher noch nicht verbreitet. Man hat zum Telefon gegriffen.

Auf Initiative von Birgit Szczyrba hin arbeiteten wir an einer gemeinsamen Veröffentlichung zum Thema Tutorienarbeit. So entstand 2009 der kleine Artikel

im Neuen Handbuch Hochschullehre, „Wer stützt den Sherpa?“ (Kröpke und Szczyrba 2009). Die Idee mit der Bezeichnung ging auf meine Reise nach Tibet zurück, wo ich die wertvolle, aber wenig sichtbare Arbeit dieser „Unterstützungskräfte“ kennen und schätzen gelernt habe. In der Folge kam es zum Austausch mit Petra Selent und hier zur Idee, sich in größerem Rahmen auszutauschen.

Am 12. August 2009 fand dann ein erstes Treffen statt, zunächst lokal an der TU Dortmund mit zwölf Teilnehmenden aus neun Hochschulen. Ich erinnere mich, dass jede:r sich und sein Tutorienprogramm anhand eines Steckbriefs vorgestellt hat. Das Ziel war damals wie heute, sich fachlich auszutauschen, aber auch, die Öffentlichkeit auf die Tutorienarbeit hinzuweisen und ihr ein Gesicht zu geben. Als Grundprinzip wurde das kollegiale, unkomplizierte Geben und Nehmen vereinbart; es hat sich bewährt. Bereits im Dezember 2009 haben wir ein weiteres Treffen durchgeführt und erste Pflöcke für ein offizielles Netzwerk eingeschlagen.

Im Juni 2010 fand die erste Tagung „Tutorienarbeit im Diskurs“ an der Hochschule Niederrhein statt. Über die bisherigen Teilnehmenden hinaus nahmen insgesamt rund 80 in der Tutorienarbeit Tätige teil und das erste Sprecher:innenteam aus mir und Matthias Wiemer als Co-Netzwerksprecher wurde ernannt. Ein wichtiges Ergebnis war die Öffnung über das Bundesland Nordrhein-Westfalen hinaus. Dieses Vorhaben wurde 2011 direkt umgesetzt, denn die Netzwerktreffen fanden regelmäßig statt. Im Juni 2011 waren wir in Münster und im November an der HAW Hamburg: das war quasi der Einstieg in die deutschlandweite Vernetzung. Die damals ausrichtenden Kolleginnen Katrin Hassel und Regina Abraham gehören mit ihrem Team Studieneinstieg zu den Konstanten des Netzwerkes. Aus dieser ersten Pionierphase entstand zunächst eine Sammlung von Vortragsfolien der ersten Tagung, die als erste Veröffentlichung über das Internet verfügbar gemacht wurde. Ein 2013 erschie- nener Sammelband (Kröpke/Ladwig 2013) bot bereits vielen Mitarbeitenden der Tutorienprogramme die Möglichkeit zur Publikation. Als ein wichtiger Schritt zur Strukturierung der Netzwerkarbeit wurde damals sogar ein Strukturpapier erarbeitet, in dem unter anderem Wahlmodalitäten für das Sprecher:innenteam beschrieben wurden.

Das Sprecher:innenteam sollte aus zwei Personen zusammengesetzt sein: Vertreter:in Hochschule und Vertreter:in Universität. Du bist die Konstante im Netzwerk, weil du seit 15 Jahren Netzwerksprecherin (Hochschule) bist. Deine Co-Sprecher:innen haben immer mal gewechselt. Ich selbst war von 2015-2020 mit dir Netzwerksprecher (Universität). Welche Anekdoten fallen dir zu den verschiedenen Personen ein?

Zunächst startete ich gemeinsam mit Matthias Wiemer, der damals am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund arbeitete und sich mit mir bis November 2011 für die Tutorienarbeit einsetzte. Dann übernahm Annette Ladwig (heute Annette Hintze). Wir trafen uns immer in Duisburg zur gemeinsamen Arbeit an Publikationen und dem Konzept der Netzwerktreffen, der AG-Arbeit und so weiter. Ich habe in Erinnerung, dass wir nach getaner Arbeit immer zu einem Pizzawagen gegangen sind als Belohnung für die investierten Stunden. Annette hat die Aufgabe nach zwei Jahren im November 2013 abgegeben. Beim Netzwerktreffen an der TH Köln wurde Andreas Opiolka Netzwerksprecher. Er arbeitete damals an der Sporthochschule Köln und hat das morgendliche Workout im Netzwerk geprägt.

Du selbst bist in Köln das erste Mal auf einem Netzwerktreffen gewesen, hast dich mit dem Schwerpunktthema *Nachhaltigkeit der Tutorienarbeit* eingebracht und bist dann 2015 mein Co-Netzwerksprecher geworden – und bis dato der längste Netzwerksprecher neben mir. Wir haben vor allem die Phase des Qualitätspakts Lehre gemeinsam bestritten, wir kommen später nochmal dazu. Neu war für mich deine Sozialisation seitens der Bundeswehr. Da wurde immer straff organisiert, streng auf die Zeit geachtet und frühmorgens angefangen zu arbeiten, was mir (na ja, nicht immer so ganz, aber in den meisten Fällen) gefiel. Wir haben gemeinsam viel vorangebracht und im März 2019 das zehnjährige Jubiläum des Netzwerkes in Konstanz gefeiert. Ich erinnere mich gerne an das Lebkuchenherz „Nicht ohne Dich“, dass du mir für unsere gute Zusammenarbeit geschenkt hast und habe es noch heute. 2020 hat Jördis Vassiliou von der FU Berlin die Aufgaben übernommen. Mit ihr habe ich das Netzwerk nicht nur gut durch Corona gebracht, sondern auch einen erfolgreichen Antrag bei der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gestellt, um unsere Netzwerkarbeit weiterzuentwickeln.

In den 15 Jahren gab es also einerseits immer wieder Wechsel und andererseits auch Beständigkeit im Sprecher:innenteam, was auch die Arbeit im Netzwerk widerspiegelt. Hier fallen mir viele Namen ein, die über die Jahre kontinuierlich und aktiv am Ball geblieben sind. Und mit den Besetzungsänderungen kam auch immer wieder frischer Wind in die Community.

Eine ebenso wechselvolle Entwicklung haben unsere übergreifenden digitalen Arbeitsplattformen genommen. Wir starteten, Achtung Name-Dropping, mit einem einfachen „Wiki (BSCW)“, sind dann zu „mixxt“ gezogen, später zu „CommSy“ der Universität Hamburg, und landeten dann letztendlich auf dem sächsischen „Weiterbildungsmoodle“. Das führte zwar zu Verlusten an Daten und Strukturen, aber war auch immer ein willkommener Anlass zum Aufräumen und Durchsortieren.

Von Anfang an bestand der Grundsatz, dass wir nicht nur über Tutor:innen sprechen wollen, sondern auch mit ihnen bzw. sie zu Wort kommen lassen. Daher ist vorgesehen, dass es auch studentische Netzwerksprecher:innen gibt. Das hat sich zwar als bereichernd, aber bis heute organisatorisch mehr als schwierig erwiesen, da die Studierenden jeweils nur über kurze Phasen aktiv waren und nach Studienende nicht mehr zur Verfügung standen.

Die Tutorienarbeit erlebt, wie viele andere Arbeitsbereiche an Hochschulen auch, ein Auf- und Ab. Der Qualitätspakt Lehre (QPL) hatte ab 2012 für viele tutorielle Projekte gesorgt. Wie ist nach deiner Wahrnehmung dieser Aufwuchs und ab 2020 das „Abbröckeln“ zu bewerten? Wie nimmst du die Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden in den Tutorienprogrammen im deutschsprachigen Raum wahr?

Dieses umfangreiche Förderprogramm hatte gute Aspekte, denn eine Vielzahl an Tutorienprogrammen und -formaten sind neu entwickelt worden. Das hatte auch mit dem Förderschwerpunkt Studieneingangsphase zu tun. Hier hat das Netzwerk meines Erachtens guten Transfer geleistet, indem es die neuen Personen aufgenommen hat und als Wissensquelle für aufzubauende Tutorienprogramme zur Verfügung stand. Bereits zum Ende der ersten Förderphase machten wir uns als Netzwerk Gedanken, wie eine Verstetigung unterstützt werden kann, damit die tutorielle Arbeit kein Strohfeuer bleibt. Aus den zuvor

entwickelten Mindeststandards wurde ein Peer-Akkreditierungsverfahren entwickelt, was bisher großen Anklang gefunden hat.

Auf den Netzwerktreffen wurde die Dynamik dieser Phase auch deutlich: Von den im Schnitt 60 Teilnehmenden kam immer ein Drittel neue Personen. Die Integration in die teilweise langjährig Vernetzten und Befreundeten sowie die AG-Arbeit stellte schon eine Herausforderung dar, nach dem Motto „zwei Schritte nach vorn, ein Schritt zurück“. Wir hatten ja überlegt, dem Netzwerk eine Form im Sinne eines Vereins zu geben, haben davon aber erst einmal Abstand genommen, da der organisatorische Aufwand höher als der Nutzen gewesen wäre.

Im Rahmen der Förderlinie QPL und der Hochschuldidaktik insgesamt kam es zur Entwicklung von Formaten von und für die Praxis. In unserer netzwerkinternen Erhebung „Tutorienarbeit zwischen Baum und Borke“ (Heyner und Kröpke 2016, S. 13 ff.) haben wir beide 2015 an der Universität Mainz im Rahmen einer gleichlautenden Tagung versucht, auf die Situation hinzuweisen. Es entstand ein Positionspapier mit Blick auf das Auslaufen der Förderung, dazu auch ein Argumentationspapier für Verstetigungsfragen. Die Resonanz und Schlagkraft solcher Bemühungen blieben begrenzt – Papier ist geduldig. Wir haben es als unsere Aufgabe gesehen, eine systematische Beteiligung an Tagungen der Förderlinie bzw. der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) u. a. zu verfolgen, um die Wahrnehmung unserer Arbeit zu stärken. Während dieses Zeitrahmens, also vor fünf bis zehn Jahren, hatten wir ein gutes Level an Tutorienprogrammen erreicht, aber es gab noch zahlreiche wacklige Stühle und „unerschlossene Gebiete“, da beispielsweise die Hochschulen der östlichen Bundesländer kaum im Netzwerk vertreten waren. Inzwischen ist auch hier ein guter Stand erreicht und Kontakte in die Schweiz und nach Österreich bestehen. Im November 2023 fand das Netzwerktreffen etwa in Wien statt. Während große und kleine Hochschulen ebenso vertreten sind wie (Fach-)Hochschulen und Universitäten, sind bislang nur staatliche Hochschulen im Netzwerk vertreten. Das bedeutet, dass wir wenig wissen über das Geschehen an der wachsenden Anzahl privater Hochschulen.

Hilfreich war die Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre, da hier tutorielle Formate untersucht und als geeignet bewertet wurden, um Studierende auf Augenhöhe und unkompliziert zu unterstützen. Hier ist mir insbesondere das an der Universität Hamburg angesiedelte Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit, institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität (StuFHe)“ in Erinnerung geblieben. Insgesamt war das Abbröckeln nicht so schlimm wie befürchtet, viele Tutorienprogramme und Mitarbeitende hatten und haben eine Perspektive in diesem Arbeitsfeld. Oft wurden, wie in anderen Projekten auch, die Stellen mit geringerem Umfang, aber dem gleichen Aufgabenportfolio verstetigt. Erfreulich ist, dass sich neben dem bundesweiten Austausch auch regionale bzw. thematische Netzwerke etablierten:

- Arbeitskreis Tutorienqualifizierung hdw nrw (Nordrhein-Westfalen)
- Facharbeitskreis Studentisches Peer Learning (Sachsen/Sachsen-Anhalt/Thüringen)
- Hessisches Tutorienetzwerk (Hessen)
- Netzwerk NORD (Niedersachsen, Hamburg, Schleswig-Holstein)
- Regionalnetzwerk Berlin-Brandenburg (Berlin, Brandenburg)
- Netzwerk Peer Learning an Hochschulen
- Arbeitskreis Studienstart

Durch die Netzwerktreffen hast du viele Städte und Hochschulen kennengelernt. Was ist dir von diesen Reisen in Erinnerung geblieben? Welche Highlights oder Schwierigkeiten gab es da?

Ich verstehe es als ein echtes Privileg, so viele Städte, Hochschulen und Menschen bislang kennengelernt zu haben. Ein:e Netzwerksprecher:in sollte sehr reisefreudig sein und das bin ich in der Tat. Vermutlich unvollständig zähle ich nur die Städte auf, zu denen mich die Bahn mal mehr, mal weniger zuverlässig gebracht hat: Hamburg, Berlin, München, Darmstadt, Würzburg, Konstanz, Marburg, Fulda, Fürth, Detmold, Leipzig, Karlsruhe ... Die Erinnerung verschwimmt hier etwas, da es neben den Netzwerktreffen auch Reisen zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Beratungsreisen zu Tutorienprogrammen oder zur Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V. gab. Während der Corona-Pandemie 2020/21

habe ich das jedenfalls sehr vermisst und mich auf spätere Präsenztreffen erst mit, dann ohne Maske sehr gefreut. Durch die vielen Reisen entwickelten sich natürlich Routine und Präferenzen. Je nach verfügbaren Ressourcen wurden die Netzwerktreffen größer oder kleiner, aber immer mit Herzblut organisiert. So konnte ich neben dem Fachlichen auch den sozialen Austausch und von der jeweiligen Stadt (von Jugendstilvilla bis Bausünde in Beton) etwas mitnehmen. Ich lernte Neues dazu, beispielsweise, wo „OWL“ liegt, auch in nicht beheizten Räumen zu arbeiten und erfolgreich ein Tutorienprogramm zu entwickeln oder sich in der Innenstadt gut zu orientieren. Das Rad sollte natürlich nicht bei jedem Treffen neu erfunden werden, so entwickelten sich über die Zeit Standards wie:

- Homepage – öffentliche Informationsquelle, insbesondere für Interessierte
- Checkliste – für die ausrichtenden Tutorienprogramme
- Liste – als Verzeichnis aller Netzwerkaktiven mit Kontaktdaten
- Verteiler – als Mailverteiler zur schnellen Erreichbarkeit der Mitglieder
- Steckbrief – für die AG-Arbeit
- Pre-Workshop – als Format zum Abholpunkt in die Netzwerkarbeit
- Plattform – als Speicherort für Arbeitsergebnisse und Protokolle

Insgesamt verlief die Organisation der Netzwerktreffen als Kernelement des Netzwerks immer als gute Kooperation zwischen den Ausrichtenden und dem Sprecher:innenteam. Kleine Hürden haben wir dabei kreativ überwunden – so wie wir in der Tutorienarbeit eben sind.

Im breiten Feld der Hochschuldidaktik ist die Tutorienarbeit ein Thema unter vielen. Was würdest du dir wünschen für die Wahrnehmung der Tutorienarbeit vonseiten der Hochschulen?

Tutorienarbeit sollte ein fest verankertes Feld an Hochschulen und Universitäten sein, denn die Formate sowie auch die Methodik und Didaktik auf der Mikroebene speisen sich aus Pädagogik und Psychologie, unterscheiden sich aber von sonst beforschten Formaten der Hochschullehre doch erkennbar. Es ist ein Feld der praktischen Arbeit, welches theoriebildend und empirisch nicht sehr stark beforscht wird, daher gibt es auch über Akteur:innen aus dem Netzwerk hinaus wenige Publikationen aus der Hochschuldidaktik insgesamt.

Ich würde mir wünschen, dass Gelder für die Tutor:innenqualifizierung selbstverständlich sind. Im besten Fall wird den Tutor:innen die Qualifizierungszeit bezahlt bzw. Qualifizierte erhalten mehr als den Mindestlohn. Ebenso sollten organisatorisch und didaktisch geeignete Zeiten und Räume an den Hochschulen/Universitäten zur Verfügung stehen. So engagiert die Mitarbeitenden in den Tutorienprogrammen sind, sie ersetzen nicht die Betreuung der Tutorien durch die jeweiligen Lehrenden. Professor:innen, wissenschaftlich Mitarbeitende und Lehrbeauftragte sollten die Betreuungsrolle selbstverständlich angemessen wahrnehmen. Insgesamt ist es nicht tragbar, wenn Tutorien(-programme) am „Ende der Nahrungskette“ stehen, sondern jede hochschulische Mitgliedsgruppe sollte unterstützen und problemlösend sein. Eine nicht ganz neue, aber 2023 sehr breit diskutierte Frage war die nach studentischen Tarifverträgen. In Berlin ist das seit den 1980er Jahren bekannt, Aktive kämpfen nun in den Bundesländern, aber auch bundesweit für die Festschreibung von Arbeitsbedingungen von studentisch Beschäftigten. Motivierend und wertschätzend sind aber auch weitere Anreizsysteme, die vielerorts Eingang in die Tutorienprogramme gefunden haben. Zu nennen sind hier der Tag der Tutorienarbeit, die Vergabe von Tutorienpreisen oder die Kreditierung mit Leistungspunkten für das eigene Studium.

Publikationen sind in der Hochschuldidaktik ein wichtiges Kommunikationsmittel, quasi die „Währung“, am Diskurs teilzunehmen, wahr- und ernstgenommen zu werden. Neben anderen Publikationen gibt es aus dem Netzwerk heraus die Reihe „Tutorienarbeit im Diskurs“ zu nennen. Hier haben wir 2013, 2016 und 2021 publiziert, die Festschrift stellt quasi den nächsten Schritt dar.

Du hast ja auch dein eigenes Tutorienprogramm an der Hochschule Niederrhein. Hier hast du neben den klassischen Qualifizierungsworkshops viele Ideen umgesetzt. So gibt es den Tag der Tutorienarbeit, den Tutorenpreis, das Verbundzertifikat etc. Was möchtest du in den nächsten Jahren noch gern umsetzen?

Dazu gibt es gar nicht so viel zu berichten, denn die letzten 20 Jahre habe ich schon viele Ideen umsetzen können. Die gerade erfolgte Re-Akkreditierung, also die von außen durch ein geordnetes Verfahren überprüfte und bestätigte

Qualität der Arbeit durch die dghd war ein Ziel, um die Qualität des Programmes zertifiziert zu haben. Zwei Themen bestimmen aktuell die Hochschullandschaft: Digitalisierung der Lehre Post-Corona sowie KI – die Rolle der Künstlichen Intelligenz. Hier bin ich am Ball und neugierig. Konkret für die Tutorien gibt es auch neue Themen wie *student mental health*, Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund Klimawandel, aber auch internationale Krisen und Konflikte. Zudem möchte ich das durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt des Netzwerkes „Tutorienarbeit vernetzt und nachhaltig gestalten“ 2023-2026 erfolgreich umsetzen, weil es das Netzwerk voranbringt und hoffentlich die Tutorienarbeit deutschlandweit noch einmal nachhaltig etabliert. Weitere Baustellen verfolge ich natürlich auch, so den Arbeitskreis Tutorienqualifizierung beim hdw nrw und ich bin Vorsitzende der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V.

Das Wichtigste in der Tutorienarbeit sind die Tutor:innen – du hast hunderte, vermutlich tausende kennengelernt, begleitet und in die Welt hinaus geschickt. Kannst du dich an deine ersten/besondere Tutor:innen erinnern? Gibt es Geschichten dazu?

Lange her, aber meine ersten Tutor:innen, das war eine besondere Gruppe von Siemens-Stipendiat:innen, die ganz engagiert bei der Sache und über längere Zeit aktiv waren. Dann eine Person, die nun Lehrende ist und vor vielen Jahren bei mir in der Tutor:innenqualifizierung war. Sie ist eine aktive Fürsprecherin für Tutorienarbeit, das ist sehr hilfreich und sie ist ein Beispiel dafür, wie akademische Nachwuchsförderung durch Tutorienarbeit gelingen kann. Wir waren ja auch viele Jahre an Wochenenden in Jugendherbergen. Dort wurden so bezeichnete „Rollenspielkisten“ mitgeführt, die aber dann doch versteckte alkoholische Getränke beinhalteten, die sonst dort nicht erlaubt waren.

Die Tutorienarbeit lebt vom Miteinander in geselliger Atmosphäre und auf Augenhöhe. Wie hat die Corona-Zeit die Tutorienarbeit und auch das Netzwerk verändert? Zurzeit beschäftigt uns die Künstliche Intelligenz – welchen Einfluss wird sie auf die Tutorienarbeit haben? Darüber hinaus – welche Irrwege und Sackgassen hast du in den 15 Jahren in Erinnerung? Wo liegt die Zukunft?

Wie viele andere Bereiche auch hat die Tutorienarbeit 2020 schnell auf die Lage reagiert und überlegt, wie Tutorien und Qualifizierungen stattfinden können

und welche Tools, Handreichungen und Unterstützung es jetzt braucht. Insbesondere die Tutor:innen haben damals in der digitalen Lehre Außergewöhnliches geleistet und das später in geschützter Präsenz mit Maske und Abstand fortgesetzt, beispielsweise passende Varianten für Methoden entwickelt.

Auch die Netzwerktreffen konnten 2020/21 online bzw. in geschützter Präsenz stattfinden und blieben als bewährtes Format des Austausches bestehen. Zwi-schendurch haben sich AG-Treffen sowie virtuelle Netzwerktreffen unter dem Titel #netzwerktreffen etabliert. Vorteil: geringer Aufwand, aber großer Vernetzungsmehrwert für die zwei investierten Stunden.

Das Thema KI findet Eingang in Workshops und Publikationen des Netzwerkes, die Entwicklung ist hier sehr dynamisch. Gut finde ich, dass Förderlinien dies ebenso unterstützen wie die Digitalisierung der Lehre. Bis Corona waren e-Tutorien eher eine Nische und haben sich auch in Richtung Open Access und gemeinsame übergreifende Durchführung nie durchgesetzt. Heute ist es selbstverständlich, Tutorien mit passenden digitalen Tools zu unterstützen. Eine große Baustelle ist die Beforschung der Tutorienarbeit. Da die Mitarbeitenden immer ein begrenztes Mandat und begrenzte zeitliche Ressourcen haben, blieb es bislang bei einzelnen Publikationen beispielsweise durch Annette Glathe (2017) oder Michael Hempel (2021). Wir haben daher vor einigen Jahren unter dem Begriff #VERNETZT ein eigenes niedrigschwelliges Publikationsformat ins Leben gerufen, das bereits acht eigene Beiträge hervorgebracht hat.

Wie ist der „typische“ Mitarbeitende in der Tutorienarbeit, etwas holzschnittartig skizziert?

Da fallen mir einige Assoziationen ein, wobei ich niemandem zu nahe treten möchte. Aber eine „typische“ Person in der Tutorienarbeit würde ich charakterisieren als:

- per Du und mit Tutor:innen auf Augenhöhe
- kommunikativ und humorvoll
- innovativ und flexibel
- freundlich-zugewandt
- authentisch, bodenständig, aber nicht spießig

- in Vorbildfunktion als pädagogischer Doppeldecker unterwegs
- mit Blick für eine zielgruppengerechte inhaltliche sowie methodisch-didaktische Vermittlung von Themen
- weder neunmalklug noch wissenschaftlich-theorielastig
- mit Spaß am Flipchartmalen, Kennenlernenmethoden und Stuhlkreisen
- nicht unbegrenzt technikaffin

Vielen Dank für das Gespräch. Was möchtest du denn abschließend noch loswerden?

Ich wünsche mir von Herzen, dass ich zum Ende meiner Arbeitszeit mein „Baby“ so in selbstbewusste, motivierte, zuverlässige und kreative Hände übergeben kann, dass das Netzwerk im Sinne der Tutorienarbeit (mit Kopf, Herz und Hand) fortgeführt wird, zwar mit persönlicher Handschrift, aber auf jeden Fall als treibende Kraft mit guten Ideen angesichts hochschulpolitischer Herausforderungen. Dann kann ich das Geschehen bei bester Gesundheit auf meinen Reisen um die Welt aus der Ferne gern beobachten.

Heike, vielen Dank für das Gespräch, gespickt mit Anekdoten und Fakten. Ich wünsche dir im Namen des Netzwerks und ganz persönlich alles Gute für die Zukunft!

Literatur

- Al-Kabbani, Daniel: „Qualifizierung für die Zukunft“ ist Vergangenheit – was am Ende übrig bleibt. In: Eßer, Alexandra/Kröpke, Heike/Wittau, Heidemarie (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs II. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2016, S. 159-173.
- Glathe, Annette: Effekte von Tutorenttraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*innen in Lernunterstützungsfunktion. Darmstadt 2017.
- Hempel, Michael: Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik. Ulm 2021.
- Heyner, Marko/Kröpke, Heike: Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen – auf dem Weg zu einer nachhaltigen Professionalisierung von Tutorienprogrammen. In: Eßer, Alexandra/Kröpke, Heike/Wittau, Heidemarie (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs II. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2016, S. 9-17.
- Kröpke, Heike/Szczyrba, Birgit: Wer stützt den Sherpa? Tutorenweiterbildung als Investition in die Qualität der Lehre. In: Neues Handbuch Hochschullehre F 6.5. Stuttgart 2009.
- Kröpke, Heike/Ladwig, Annette (Hrsg): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2013.

Stimmen von Tutor:innen I: Aktuelle Herausforderungen

von Lena Merkelbach, 31 Jahre
Ernährungswissenschaften (Hochschule Niederrhein)



Tutorin für Grundlagen der Mathematik und Einführung
in die Statistik

„Die Tutorienarbeit wird zunehmend komplexer und braucht qualifizierte bzw. zertifizierte Tutor:innen für eine fachgerechte Begleitung. Dies ist eine Chance sowohl für die Tutand:innen als auch für die Tutor:innen. KI-basierte Unterstützung ist beispielsweise ein aktuelles Thema, welches viele Möglichkeiten bietet, aber auch einige Risiken birgt. Im gemeinsamen Austausch innerhalb des Tutoriums ist es daher wichtig, das Hinterfragen von Aussagen und die kritische Auseinandersetzung anzuregen. Eine eigenständige Bewertung von Daten, Hintergründen und Quellen hat eine wachsende Bedeutung, die auch einen wesentlichen Teil des Studiums ausmacht. Sowohl ein wertschätzender Austausch als auch offene Augen und Ohren für die Bedürfnisse der Studierenden sind nach wie vor im Tutorium von großer Bedeutung.

Für mich ist das Zusammenspiel zwischen Studierenden und Tutor:innen essentiell für den Erfolg von Tutorien, die eine Plattform zur Orientierung und zum Erfahrungsaustausch bieten. Durch die enorme Digitalisierung ergeben sich zahlreiche neue Wege für die Gestaltung der Tutorien und die Nutzung von digitalen Tools. Das bedeutet für mich, sich immer wieder mit neuen Entwicklungen und relevanten Tools auseinanderzusetzen, um das bestmögliche Tutorium anzubieten. Die Nähe zum eigenen Studium bietet dafür eine sehr gute Basis.“

Heike Kröpke, Hochschule Niederrhein
Jördis Vassiliou, Freie Universität Berlin

Gestaltungsraum Tutorienarbeit – ein Projekt der Stiftung Innovation in der Hochschullehre¹

Vernetzung – Nachhaltigkeit – Kompetenzentwicklung – Konsolidierung –
Sichtbarkeit

Tutorienarbeit vernetzt und nachhaltig gestalten – Gestaltungsraum Tutorienarbeit

... so lautet der Titel des Projektes, das das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen über die Stiftung Innovation in der Hochschullehre für drei Jahre (2023 bis 2026) eingeworben hat mit dem Ziel, die Tutorienarbeit bundesweit und regional zu stärken. Mit besserer Sichtbarkeit und größerer Reichweite des Netzwerkes soll Tutorienarbeit nachhaltig verankert und letztendlich zu einem Must-have in der Hochschullandschaft werden. Dabei werden verschiedene Akteursgruppen, wie beispielsweise wissenschaftliche Mitarbeitende, Lehrende, Hochschulleitungen, Verwaltungspersonal und Tutor:innenbeauftragte sowie auch die Tutor:innen selbst berücksichtigt. Mit unterschiedlichen Maßnahmen sollen diese Zielgruppen nicht nur für das Thema sensibilisiert, sondern auch in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden, etwa um tutorielle Lehre auf Augenhöhe zu fördern. Aber auch die Netzwerker:innen selbst sollen in der Projektlaufzeit professionalisiert werden.

Der Lehrbezug

Das eigenständige Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen dient der umfassenden Auseinandersetzung mit und der Weiterentwicklung von Tutorienarbeit und Qualifizierungsprogrammen für Tutor:innen an Hochschulen für

¹ Hinweis: Dieser Beitrag beschreibt ggf. zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Festschrift nicht den aktuellen Projektstand.

angewandte Wissenschaften und Universitäten in Deutschland. Es fördert Vernetzung von im Bereich der Tutorienarbeit tätigen Mitarbeitenden aus Wissenschaft, Hochschulverwaltung und hochschuldidaktischer Weiterbildung.

Das Netzwerk Tutorienarbeit initiiert und koordiniert Maßnahmen, damit Tutor:innen hochschuldidaktisch bestmöglich auf eine Lehre auf Augenhöhe vorbereitet und die Tutorien nach Qualitätsstandards geplant und durchgeführt werden können. Durch die kollaborative Arbeitsweise im Netzwerk gelingt es, sich zu aktuellen Fragestellungen der Tutorienarbeit auszutauschen und darüber hinaus sowohl Best-Practice-Beispiele in den Fokus zu nehmen als auch Mindeststandards zu etablieren, die unter anderem die Basis für die netzwerkinterne Peer-Akkreditierung von Qualifizierungsprogrammen für Tutor:innen bildet. Querschnittsthemen wie etwa Kompetenzerwerb, Diversity, Nachhaltigkeit, Digitalität sowie Partizipation von studentischen Tutor:innen werden dabei immer mitgedacht.

Die Projektziele

Um Netzwerke in ihrer Rolle zu stärken, hat die Stiftung Innovation in der Hochschullehre im Rahmen der Ausschreibung „Fokus Netzwerke. Stärkung von Netzwerken“ als innovationsbefördernde Faktoren folgende Förderziele definiert:



Abb. 1: Projektziele (eigene Darstellung)

Lehrbezogene Netzwerke sollen in ihrem Innovationspotential für hochschulisches Lehren und Lernen gestärkt werden. Den Netzwerken soll die Konsolidierung ihrer Strukturen, die Verbesserung ihrer Zusammenarbeit sowie die Weiterentwicklung und Skalierung ihrer Aktivitäten ermöglicht werden.

Aktiven Mitgliedern lehrbezogener Netzwerke soll eine qualitätvolle Arbeit ermöglicht werden und die Sichtbarkeit, Erreichbarkeit und Zugänglichkeit von Netzwerken und ihrer Arbeit innerhalb der Hochschulcommunity erhöht

werden.² Innerhalb des Netzwerkes werden Ideen für Maßnahmen gemeinschaftlich entwickelt, die den Fokus auf die Entwicklung von Maßnahmen zur internen Qualitätsverbesserung, der Erhöhung der Reichweite und auch der Strukturentwicklung legen.

Die Maßnahmen

Mit ganz unterschiedlichen Maßnahmen werden die verschiedenen Zielgruppen, die in und auch mit dem Projekt angesprochen werden, mit entsprechenden Angeboten bedacht. Projektinternes Zusammenwirken führt darüber hinaus zu wertvollen Synergien. Im Folgenden werden die konkreten Maßnahmen näher erläutert.

Tag der Tutorienarbeit

Der *Tag der Tutorienarbeit* soll als deutschlandweiter „Aktionstag“ fest im Netzwerk etabliert werden. Ziel ist es, einmal jährlich durch bundesweite Aktionen auf die wertvolle Arbeit der Tutor:innen und ihre besondere Rolle in der Lehre aufmerksam zu machen und diese öffentlichkeitswirksam wertzuschätzen. Vorlagen für Plakate, Postkarten, Flyer, Banner, Buttons oder für Social-Media-Beiträge werden als digitales Kit zur Verfügung gestellt, um die Standorte bei der Gestaltung des Aktionstages zu entlasten und einen gemeinsamen Auftritt maßgeblich zu prägen. Aktionen werden dokumentiert und der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Social Media Konzept/Webseite

Ein Social-Media-Konzept für das Netzwerk wird in enger Zusammenarbeit mit Tutor:innen aufgebaut und umgesetzt. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich die Studierenden in Lehrfunktionen zukünftig „in ihrer Sprache“ angesprochen fühlen und auf die vielfältigen Qualifizierungs- und Zertifizierungsangebote aufmerksam werden. Personen, die vor Ort für ihr Qualifizierungsprogramm einen eigenen Social-Media-Auftritt planen, werden bei der Auswahl einer geeigneten Plattform und konkret beim Aufbau mit einem

² vgl. die Ausschreibung „Fokus Netzwerke. Stärkung von Netzwerken als innovationsbefördernde Akteure“ (Stiftung Innovation in der Hochschullehre 2022)

Guide unterstützt. Um das Konzept stark bedarfsgerecht zu gestalten, wurden Umfragen unter den Netzwerker:innen und Tutor:innen durchgeführt.

Die bestehende Webseite des Netzwerkes wird in eine attraktive Webseite und ein nutzerfreundlicheres Format überführt. Die Seite gibt Einblick in die Ziele sowie Strukturen und Formen der Zusammenarbeit im Netzwerk, das 2016 entwickelte Akkreditierungsverfahren, das Projekt und verweist auch auf Publikationen und Handreichungen, die im Netzwerk entstanden sind oder von Externen im Bereich der Tutorienarbeit veröffentlicht wurden. Hinzu kommt ein Kalender mit netzwerkinternen Veranstaltungen und eine Rubrik *News*.

Leitbild Tutorienarbeit

In einem kollaborativen Prozess wird ein Leitbild Tutorienarbeit entwickelt, in dem grundlegende Werte, Ziele und Prinzipien der Tutorienarbeit allgemein und des Netzwerkes insbesondere beschrieben werden. Sie sollen als Orientierung und Richtschnur dienen, um Tutorien als Lehrformate zu etablieren sowie Tutor:innen gezielt auszuwählen, zu betreuen und zu begleiten. Ziel ist es, fundiert durch das Leitbild die Qualifizierung und Zertifizierung von Tutor:innen nachhaltig zu implementieren, um die Qualität von Studium und Lehre langfristig zu verbessern und ein Format von Studierenden für Studierende zu etablieren. Das Leitbild soll einerseits die Bedeutung der Tutorienarbeit festigen und andererseits in der hochschulpolitischen Diskussion mit unterschiedlichen Akteur:innen als Grundlage dienen. Die zum Teil langjährige Expertise der Netzwerker:innen fließt in die Entwicklung des Leitbildes ein.

Festschrift – 15 Jahre Netzwerk

15 Jahre Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen ist nicht nur ein besonderes Ereignis, sondern ebenso ein wertvoller Meilenstein in der Hochschuldidaktik. Anlässlich des Jubiläums ist diese Festschrift (die Sie gerade in den Händen halten) entstanden. Neben Grußworten, Good-Practice-Beiträgen, Historischem, Zukunftsvisionen etc. sind hierin ebenso Testimonials von Tutor:innen zu finden. Die Beiträge geben einen praxisnahen Einblick in die Entwicklung einer umfangreichen Tutorienarbeit und deren Arbeitsfelder.

Train-the-Trainer-Kurs für Externe

Die langjährige Expertise der Netzwerker:innen wird in die Entwicklung eines Train-the-Trainer-Kurses als Weiterbildungsangebot für Externe einfließen, das sich vorrangig an wissenschaftliche Mitarbeitende, aber auch Tutor:innen richten wird. Das Angebot soll innerhalb der Projektlaufzeit auf Basis der Qualitätsstandards des Netzwerkes³ konzipiert, erstmals durchgeführt, erprobt und evaluiert werden. Angedacht ist, ein solches Angebot langfristig als Weiterbildungsangebot an den Standorten sowie an hochschuldidaktischen Zentren der Länder anzudocken, um die Qualifizierung von Tutor:innen qualitativ zu stärken und das Weiterbildungs-Portfolio für die Zielgruppen mit fundierten Angeboten im Bereich der Tutorienarbeit zu bereichern.

Imagefilm Netzwerk

Um das Netzwerk in seiner Präsentation nach außen zu stärken, ist ein Imagefilm angedacht, der durch eine ansprechende visuelle Darstellung und ein gelungenes Storytelling positive Aspekte der Tutorienarbeit vermittelt. Die konkrete Ausrichtung des Imagefilms wird in einem kollaborativen Prozess geklärt. Der Film soll Einzelne motivieren sich im Netzwerk zu beteiligen, sowie Tutorienarbeit an der eigenen Hochschule oder Universität zu implementieren und zu stärken.

Open-Access-Plattform

Publikationen, Handreichungen aber auch zukünftig im Netzwerk entstehende Konzepte und Lehrbausteine für die fachübergreifende und -spezifische Qualifizierung von Tutor:innen sollen nachhaltig der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Für diese langfristige Sicherung von Wissen bzw. für die Umsetzung eines nachhaltigen Wissensmanagements wird eine Open-Access-Plattform aufgebaut. Dabei wird geprüft, auf welchen bereits bestehenden Plattformen (twillo, Orca, Lehreladen etc.) die Materialien ggf. angedockt werden können.

³ vgl. „Gemeinsame Standards der Qualifizierung studentischer Tutor:innen“ des Netzwerkes Tutorienarbeit an Hochschulen

Weiterbildungen für Netzwerker:innen

Um die Netzwerker:innen zu professionalisieren, werden Weiterbildungen mit externen Referent:innen zu Themen wie E-Learning und KI, Hochschuldidaktik, Social Media, Beratungs- und Methodenkompetenz sowie Gender und Diversity angeboten. Diese Angebote stärken die Netzwerker:innen nicht nur persönlich, sondern bilden sie auch gleichzeitig zu Themen fort, die sie selbst in den jeweiligen Schulungen vermitteln. Die Weiterbildungen finden sowohl online als auch in Präsenz statt. Eine Verknüpfung von Präsenz-Weiterbildungen mit einem der zwei jährlich stattfindenden Präsenz-Netzwerktreffen wurde erstmalig erfolgreich im Frühjahr 2024 erprobt. Themenwünsche werden durch regelmäßige Umfragen im Netzwerk erfasst.

Handlungsempfehlungen für Lehrende und Hochschulleitungen

Hochschulleitungen werden als neue Zielgruppe der Aktivitäten des Netzwerkes in den Fokus genommen. Handlungsempfehlungen für die Praxis richten sich an Hochschulleitungen und Lehrende und sollen dabei helfen, mögliche strategische Entscheidungen zur Einführung oder zur Stärkung der Tutorienarbeit besser treffen zu können. Es wird die Möglichkeit geben, auf Best-Practice-Erfahrungen anderer Hochschulen und Universitäten zurückzugreifen. Nicht immer muss ein Rad neu erfunden werden.

Die Zusammenarbeit

Alle Kolleg:innen engagieren sich im Netzwerk ehrenamtlich; einzelne Netzwerker:innen übernehmen zusätzlich eine Arbeitsgruppen(AG)-Leitung, sind aktiv in der Akkreditierungskommission oder bei der Organisation von Netzwerktreffen, publizieren und beteiligen sich mit Beiträgen bei Konferenzen und Veranstaltungen in der Hochschuldidaktik. Ziel des Projektes ist es, vertraute Strukturen der Zusammenarbeit zu konsolidieren und maßnahmenbezogen auszubauen.

Der Kern des Netzwerkes Tutorienarbeit sind die regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen mit der Arbeit in den AGs⁴, die jeweils von Netzwerker:innen eines Standorts organisiert und ausgetragen werden und dem kollaborativen Austausch sowie der Vernetzung dienen. Um die Qualität zu verbessern, werden die Treffen durch Keynotes thematisch gestützt und die Standorte finanziell bei der Austragung (vor Ort, online oder hybrid) entlastet.

Das seit 2021 etablierte Online-Format „#netzwerktreffen“ soll fortgeführt werden, um den thematischen Austausch zwischen den Netzwerktreffen zu gewährleisten.

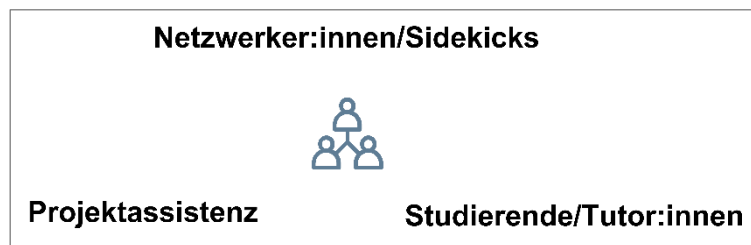


Abb. 2: Akteur:innen im Projekt (eigene Darstellung)

Die Netzwerksprecherinnen fungieren als Projektkoordinatorinnen und werden durch sogenannte „Sidekicks“ (ebenfalls Netzwerker:innen) bei der strategischen Planung und Umsetzung der obengenannten Projekt-Maßnahmen begleitet. Sie leiten die Projektgruppen zu den einzelnen Maßnahmen und sind maßgeblich bei der erfolgreichen Umsetzung des Projektes beteiligt. Zudem wird eine Projektassistenz eingestellt, um die Koordinatorinnen bei der administrativen und organisatorischen Arbeit zu entlasten, d. h. beim Anmelde- und demanagement von Veranstaltungen, bei der Vertragsgestaltung, bei der Dokumentation, der finanziellen Abwicklung oder bei Beschaffungen. Außerdem werden Studierende bzw. Tutor:innen aktiv eingebunden, um nicht nur über sie, sondern mit ihnen zu sprechen und sie in Prozesse bei der Gestaltung, Ausrichtung und Umsetzung der Maßnahmen einzubeziehen.

⁴ Stand Januar 2024: AG Akkreditierung, AG E-Tutorien, AG Fachtutorien, AG Forschung, AG Orientierungs- und Erstsemestertutorien, AG Peer Beratung, AG Schlüsselkompetenzen, AG studentisch organisierte und selbstbestimmte Tutorien, AG Tutorien in MINT-Fächern

Die Kommunikation der Projektkoordinatorinnen, Sidekicks und Projektassistenz ist transparent, wertschätzend und verläuft regelmäßig über verschiedene Kanäle:

- monatlicher Jour Fixe (online oder hybrid), in dem zum aktuellen Stand aus den Projektgruppen berichtet wird und strategische Entscheidungen vordiskutiert und vorbereitet werden,
- halbjährlich zweitägige Netzwerktreffen, auf denen alle Netzwerker:innen Einblick in den Stand des Projektes erhalten und Themen aus den Projektgruppen, fundiert durch Keynotes, gemeinsam diskutiert werden können,
- Klausurtagungen, die einmal im Jahr in Präsenz stattfinden und durch digitale Follow-ups begleitet werden, in denen über die Strukturen der Zusammenarbeit und die strategischen Ziele der Maßnahmen gesprochen und entschieden wird.
- In dem bestehenden Moodle für die Netzwerkarbeit werden zusätzlich Arbeitsbereiche für die einzelnen Projektgruppen ergänzt.

Der Impact

Tutor:innen haben eine wichtige Rolle in der Unterstützung der studierendenzentrierten Lehre und werden hochschuldidaktisch und wissenschaftlich fundiert auf den qualitativen Peer-Einsatz vorbereitet. Tutorienarbeit sowie Qualifizierung und Zertifizierung von Tutor:innen sind obligatorisch in der Hochschullandschaft. Hochschulangehörige, die Tutor:innenprogramme konzipieren und durchführen, werden durch Fortbildungen, Netzwerktreffen sowie Wissensmanagement professionalisiert und unterstützt. Hochschulleitungen und Lehrende werden durch gezielte Handlungsempfehlungen beraten und begleitet.

Somit erreicht das Netzwerk mit der erfolgreichen Umsetzung der Projektziele und -maßnahmen die

- Stärkung des Innovationspotentials im Netzwerk,
- Konsolidierung von Strukturen,
- Verbesserung der Zusammenarbeit,
- Weiterentwicklung von Aktivitäten,

- Optimierung der qualitativen Arbeit,
- Erhöhung der Sichtbarkeit und eine
- bessere Erreichbarkeit und Zugänglichkeit in der Hochschulcommunity.⁵

Das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen ist mit den 21 anderen durch die Stiftung geförderten Netzwerke verbunden. Ein regelmäßiger Austausch macht Synergien sichtbar und stärkt die Community.

Seit 2009 haben sich Strukturen im Netzwerk entwickelt, die mit Hilfe der Förderung weiter ausgebaut und gefestigt werden. Die Arbeit der Netzwerker:innen wird durch die Projektmittel erstmalig finanziell gestützt. Die neu geschaffenen Positionen im Netzwerk führen zu einer internen Qualitätsverbesserung und Konsolidierung der Strukturen. Der Grundgedanke dabei ist und bleibt: Die Projektmittel sollen die Netzwerkarbeit unterstützen und intensiver ermöglichen; dennoch soll kein Überbau geschaffen werden, der nach dem Projektende zu einem starken Umbruch bzw. Einbruch führt. Von daher lautet die Devise: Anknüpfen an und aufbauen auf bestehende Strukturen mit einer Schärfung der Netzwerkarbeit nach innen und nach außen.

Und zu guter Letzt...

Danke an die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, nicht nur für die Ausschreibung mit dem Fokus auf Netzwerke, sondern auch für die unkomplizierte und konstruktive Unterstützung bei allen Fragen.

Danke an die Hochschule Niederrhein, die es möglich gemacht hat, das Projekt dort anzudocken, und großartigen Support im Hintergrund leistet.

Danke für all die hochmotivierten und engagierten Netzwerker:innen, die innovative Ideen entwickeln, Synergien herstellen und hochschulisches Lehren und Lernen verbessern möchten.

Danke an alle engagierten Tutor:innen, ohne die all das nicht möglich wäre!

⁵ vgl. die Ausschreibung „Fokus Netzwerke. Stärkung von Netzwerken als innovationsbefördernde Akteure“ der Stiftung Innovation in der Hochschullehre 2022

Literatur

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. <http://www.tutorienarbeit.de/>
(31.01.2024).

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen: Akkreditierung. Mindeststandards –
Vollversion. <http://www.tutorienarbeit.de/index.php%3Fid=24.html>
(31.01.2024).

Stiftung Innovation in der Hochschullehre. Förderung lehrbezogener Netz-
werke. 2022. [https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/fokus-netz-
werke/](https://stiftung-hochschullehre.de/foerderung/fokus-netz-
werke/) (31.01.2024).

Stimmen von Tutor:innen II: Vernetzung

von Laura Baron, 26 Jahre
Bachelor Medientechnik (HAW Hamburg)



Erstsemestertutorin Team Studieneinstieg,
Fachtutorin im Tonlabor - Labor für Tontechnik und Elektroakustik

„Für mich bedeutet Vernetzung Austausch und Rückhalt, aber auch Spaß. Ich fühlte mich dadurch nie alleine, konnte immer mal nach Ideen fragen oder mich über die Themen austauschen.

Die Vernetzung hat durch die Schulung mit vielen unterschiedlichen Studiengängen und die gemeinsame Nutzung eines Raumes mit den Studiengängen am eigenen Campus gut stattgefunden. Gerade mit den Tutor:innen aus demselben Studiengang und insbesondere mit dem eigenen Tandempartner gab es viel Austausch bei Vorbereitungstreffen, Supervisionstreffen oder auch einfach mal so, wenn man sich in der Hochschule über den Weg läuft.

Ein großer Vorteil von guter Vernetzung ist der Austausch über Themengebiete ohne viele persönliche Vorerfahrungen. Einer meiner Erstsemesterstudierenden war z. B. auf der Suche nach einem Wohnheimplatz. Durch die Informationen, die ich von einem Tutor eines anderen Studienganges bekommen habe, hat dieser direkt ein schönes Wohnheim für sich gefunden.

Die gegenseitigen Hospitationen haben geholfen, einen anderen Blick auf die vielfältigen Methoden in den Erstsemestertutorien zu erhalten. Die Hospitationen sensibilisierten außerdem dafür, welche Probleme es in anderen Studiengängen gibt und auch bei uns im Studiengang möglich sein können. Außerdem konnte man sich auch Ideen für neue Eisbrecher abholen, um hier abwechslungsreich zu bleiben.

Um Vernetzung und Austausch zu ermöglichen, haben wir von der Schulung alle eine gemeinsame WhatsApp Gruppe. Genauso auch unter den Tutor:innen nur aus meinem Studiengang. Ansonsten treffen wir uns beim Vorbereiten in unserem Arbeitsraum, der für alle Erstsemestertutor:innen zur Verfügung

steht. Für die Hospitationen bekommen wir eine Liste mit allen Tutoren:innen-gruppen, sodass wir uns zur Terminierung direkt per Email kontaktieren können.

Vernetzung und Austausch finde ich für die Arbeit und die eigene Entwicklung als Tutor:in sehr wichtig. Daher: Traut euch, auf andere Tutor:innen zuzugehen und Ratschläge einzuholen. Oftmals haben andere Tutor:innen dieselben Probleme auch schon erlebt und vielleicht schon gute Lösungen dafür. Der Austausch mit anderen Tutor:innen zeigt, dass alle mit Begeisterung und Leidenschaft an einem gemeinsamen Ziel arbeiten.“

Stefanie Wiemer, Universität Leipzig

Von den Anfängen bis zur Gegenwart – 75 Jahre Tutorienarbeit an Hochschulen

Geschichte der Tutorienarbeit – Studienreform – Enkulturation – Vorbereitung auf das Berufsleben – Finanzierung von Tutorien

In diesem Beitrag soll der Verlauf der Entstehung und Etablierung von Tutorien an deutschen Hochschulen im historischen und gesellschaftlichen Kontext von den Anfängen in den Nachkriegsjahren bis zur Gegenwart dargestellt werden. Dabei wird neben Unterschieden und Gemeinsamkeiten in West- und Ostdeutschland auf verschiedene Funktionen von Tutorien von der fachlichen Unterstützung über die soziale Einbindung von Erstsemestern bis hin zur politischen Beeinflussung eingegangen. Nicht zuletzt wird auch ein Überblick über schwankende Finanzierungen im Laufe der letzten Jahrzehnte gegeben – eine Herausforderung, die sich trotz der langjährigen Geschichte, Verbreitung und Akzeptanz von Tutorien als Teil von Hochschullehre bis heute den Mitgliedern des Netzwerks Tutorienarbeit stellt.

„Wie alles begann“... Tutorien in der Nachkriegszeit

Tutorien als Veranstaltungen von Studierenden für Studierende sind heute an den meisten Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum anzutreffen. Die Idee dafür ist dem englischsprachigen Raum entlehnt und war zunächst nicht auf Peer-Ebene angesiedelt. An Colleges werden „tutorials“ in kleinen Gruppen von drei bis sechs Studierenden durch „supervisors“ (Dozent:in/Assistent:in oder Doktorand:in) zu Fragen ihres Studienfachs betreut. Diese fachliche Betreuung wird ergänzt durch eine Betreuung durch „tutors“, meist Hochschullehrende, die auch außerfachliche und persönliche Themen bearbeiten (vgl. Huber 1972, S. 1 f.). Diesem Vorbild folgend wurden in den 1950er Jahren in Studentenwohnheimen der Bundesrepublik (BRD) ähnliche Angebote etabliert, die sowohl eine fachliche Betreuung als auch soziale Aktivitäten umfassten. In diesem Kontext wurden die Leiter:innen der Studentenwohnheime

als „Tutor:innen“ bezeichnet. Sie organisierten Freizeitangebote und Veranstaltungen ähnlich eines „Studium generale“ (Eckstein/Bornemann 1969, S. 3 f., vgl. Kellermann et al. 1981, S. 16).

An den Universitäten und Hochschulen selbst wurden Tutorien in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) erstmals 1951/52 mit Unterstützung der Ford Foundation an der neu gegründeten Freien Universität Berlin eingesetzt (vgl. Berendt 1969, S. 5 f.; Huber 1972, S. 2). Die Zielstellung bestand anfangs vor allem darin, Studienanfänger:innen Unterstützung beim Übergang von der Schule in die Universität zu bieten. Kleine Gruppen von Studierenden wurden nach dem Prinzip „Studenten helfen Studenten“ (Berendt 1969, S. 5) angeleitet. Die Themen der Tutorien reichten von der Einführung in das Studium (z. B. Studienorganisation, Bibliotheksnutzung, Vor- und Nachbereitung von universitären Veranstaltungen, wissenschaftliches Arbeiten) bis hin zu sozialen und kulturellen Unternehmungen wie Theaterbesuchen und „Tanzabenden“ (Berendt 1969, S. 5). Zusätzlich wurden Lehrende eingeladen. Wie Umfragen ergaben, hatten die Tutorien bei den Erstsemestern den Effekt, dass sie sich weniger unsicher fühlten, mehr Kontakt zu Kommiliton:innen hatten sowie ein „Gefühl, dazuzugehören“ entwickelten (Berendt 1969, S. 5). Auch auf das Institutsklima wirkten sich die Tutorien aus, sodass Lehrende von einer Überwindung der Anonymität berichteten (vgl. Berendt 1969, S. 5). Die Aufnahme sozialer Aspekte in das Erstsemesterprogramm der Hochschule war auch der Tatsache geschuldet, dass diese Funktion zuvor – das heißt vor und während der NS-Zeit – von den Studentenverbindungen übernommen worden war und diesen nicht wieder überlassen werden sollte (vgl. Boockmann 1999, S. 257; Kellermann et al. 1981, S. 16; Huber 1972, S. 2). Die Förderung des Programms durch die amerikanische Ford Foundation legt den Schluss nahe, dass diese Maßnahme auch im Lichte der durch die US-Besatzungskräfte angestrebten Re-Education zu sehen ist (vgl. Wildt 2013, S. 30; Görts 2011, S. 3).

Neben Tutorien zur Erleichterung des Studieneinstiegs bildeten sich lehrveranstaltungsbegleitende Gruppen sowie studentische Initiativen, die sich aus eigenem Interesse zu im Curriculum nicht abgebildeten Themen trafen. Diese Gruppen setzten sich nun auch aus Studierenden höherer Semester zusammen (vgl. Berendt 1969, S. 7; Kellermann et al. 1981, S. 16). Die Ausdehnung auf

weitere Zwecke wurde an den Berliner Hochschulen zentral durch den „Beauftragten für das Tutorenwesen“ koordiniert. „Mit dem Berliner Hochschullehrergesetz von 1963 wurde die Stellung des Tutors in der BRD erstmals gesetzlich festgelegt [...]“ (Kellermann et al. 1981, S. 16).

Beim Wiederaufbau der Universitäten in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Ziel verfolgt, die Universitäten nach sowjetischem Muster zu organisieren (vgl. Boockmann 1999, S. 239 f.). Damit ging ein Zusammenschluss der Studierenden in jahrgangsbezogene Seminargruppen und „zentral typisierten Lehrveranstaltungen“ (Boockmann 1999, S. 245) einher. Die Freizeitgestaltung war mit diesen Gruppen eng verzahnt und oblag im Wesentlichen der Jugendorganisation der Kommunistischen Partei (Freie Deutsche Jugend, FDJ).

Tutorien als Instrument der Studienreform

Während die Herausbildung von Tutorien ab den 1950er Jahren zunächst in Zusammenhang mit den Entwicklungen der Nachkriegszeit stand, entwickelten Tutorien sich in der darauffolgenden Zeit vor allem in der BRD zu einem Instrument der Studienreform. Diese setzte Mitte der 1960er Jahre ein und hatte unter anderem das Ziel, „die ‚Lehre‘ neben der Forschung aufzuwerten“ (Ellwein 1997, S. 253). Der Bildungsbericht der Bundesregierung 1970 stellte unter anderem die Forderung auf, „den Entwicklungen von Wissenschaft und Gesellschaft inhaltlich und didaktisch Rechnung [zu tragen]“ (Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 14). Weiterhin beinhaltete die Studienreform die Planung eines Kapazitätsausbaus der westdeutschen Hochschulen um mehr als 100%. Für die Reformbestrebungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht gab es unterschiedliche Hintergründe (vgl. Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 12 ff.):

- das allgemeine Bevölkerungswachstum mit entsprechendem Mehrbedarf an Schulen und universitär ausgebildeten Lehrkräften
- die erhöhten Studierendenzahlen, welche eine organisatorische Reform der Studiengänge notwendig machen

- wirtschaftliche Gründe, um die internationale Konkurrenzfähigkeit mittels studierter Fachkräfte zu erhalten (vgl. Picht 1965)
- der Wandel der Arbeitswelt, der einen mehrfachen Berufswechsel im Lebenslauf mit sich brachte, worauf die angehenden Arbeitskräfte wiederum durch entsprechende Curricula vorbereitet werden sollten
- die Forderung nach „Bildung als Menschenrecht“, die Kindern aus allen Schichten eine Bildung entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen und unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ermöglichen sollte (vgl. Dahrendorf 1965)

Tutorienprogramme wurden als ein Mittel identifiziert, die Reformziele zu erreichen und dabei die Vorstellungen unterschiedlicher Akteursgruppen gleichzeitig aufzugreifen.

Eine Begründung für den Einsatz von Tutorien war, dass vor allem in der Studieneingangsphase eine soziale Isolierung von Studierenden beobachtet wurde. Dies verstärkte sich mit der Entstehung von Massenuniversitäten im Zuge der Bildungsexpansion, aber auch durch eine (in Grenzen) erhöhte soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems, welche größere Zahlen von Studierenden aus nicht-akademischen Haushalten und aus dem Ausland mit sich brachte (vgl. Eckstein/Bornemann 1969, V; Kellermann et al. 1981, S. 11 f.; Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 20). Der Isolation und den Startschwierigkeiten zu Studienbeginn sollten studentische Veranstaltungen Abhilfe schaffen.

Mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk wurden ab dem Wintersemester 1967/68 an 27 westdeutschen Hochschulen 84 Tutorienprogramme aufgebaut (vgl. Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 17; Stiftung Volkswagenwerk 1970). Das Interesse der Wirtschaft an der studentischen Arbeit in kleinen Gruppen bezog sich auf eine „möglichst effektive und rasche Ausarbeitung von Grundwissen [...] und damit verbunden eine spürbare Verkürzung von Studienzeiten [...]. Auch ihrem Ziel, kooperationsfähige Spezialisten heranzuziehen, wollte sie so näher kommen“ (Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 17). „Der wesentliche Grund zur Einrichtung von Tutorien war für die Stiftung durch das Wachstum der Studentenzahlen [...] gegeben.“ (Kühn 1981, S. 5)

Gegen ein Verständnis von Studienreform im Sinne rein wirtschaftlicher Interessen oder eines quantitativen Ausbaus an Kapazitäten wandte sich die Bundesassistentenkonferenz in ihrem „Kreuznacher Hochschulkonzept“ (Bundesassistentenkonferenz 1968, zit. n. Branahl et al. 1977, S. 2 f.). Das Konzept formulierte als übergreifendes Studienziel das „wissenschaftliche Verhalten“, welches beispielsweise in Merkmalen wie der „Reflexion auf Voraussetzungen und Ziele, auf gesellschaftliche Implikationen und auf die praktische Anwendung des Gelernten“, „Motivation zu ständig erneutem Nachforschen und Befragen“, „Offenheit für und Streben nach Veränderungen“, „Beherrschen von Methoden und gleichzeitig methodenkritisches Bewußtsein“ u. a. (Bundesassistentenkonferenz 1968, zit. n. Branahl et al. 1977, S. 2 f.) konkretisiert wird. Für ein solches Studienziel seien Gelegenheiten zum Austausch, zur Diskussion und zur selbstständigen Auseinandersetzung in kleinen Gruppen unabdingbar – diese waren aber in den vorherrschenden Lehrformaten kaum gegeben (vgl. Branahl et al. 1977, S. 6). Kleine Gruppen von Studierenden, angeleitet durch Studierende höherer Semester, versprachen hier Abhilfe (vgl. Branahl et al. 1977, S. 6). So forderte auch der Wissenschaftsrat Ende der 1960er Jahre „die Zahl der Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen besonders in der ersten Phase des Studiums so zu beschränken, daß die Mitarbeit für jeden Studenten möglich sei [...]“ (Kühn 1981, S. 5).

Das Reformziel einer qualitativen Verbesserung der Hochschullehre ließ vielerorts hochschuldidaktische Akteur:innen auf den Plan treten und mündete in der Gründung zahlreicher hochschuldidaktischer Zentren in der ganzen Bundesrepublik (vgl. Wildt 2013, S. 30). Für die Hochschuldidaktik waren Tutorien vor allem als Experimentierfeld für eine reformierte Hochschullehre interessant¹, wie das Marburger Autorenkollektiv (1977, S. 32) ausführt:

¹ Tutor:innen wurden zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Zielgruppe für hochschuldidaktische Qualifizierungen angesehen, was aber dadurch begründet ist, dass sich die Hochschuldidaktik in dieser Zeit insgesamt vor allem auf curriculare Innovationen und Studienreformprojekte konzentrierte; die Weiterbildung einzelner Lehrender spielte erst ab Mitte der 1970er Jahre eine Rolle (vgl. Wildt 2013, S. 33).

Als Bestandteil hochschuldidaktischer Innovation waren die Tutorien von Anfang an mit einer doppelten Aufgabe betraut: Einerseits sollte in ihnen durch das Lernen in kleinen Gruppen die Effizienz des Studiums – insbesondere in den Massenfächern – erhöht werden; andererseits sollten durch diese neue Form universitären Lernens die herkömmlichen Studieninhalte und Arbeitsweisen – vor allem in der Studieneingangsphase – ergänzt und weiter entwickelt werden. Dieser Reformcharakter von Tutorien wurde von allen an der hochschulpolitischen Diskussion beteiligten Gremien unterstrichen [...].“

Tutorien erschienen demnach angesichts widersprüchlicher Erwartungen an die Studienreform als ein Instrument, mit dessen Hilfe unterschiedliche Interessengruppen ihre je eigenen Ziele verfolgen konnten (vgl. Branahl et al. 1977, S. 4). Neben den beschriebenen politischen, wirtschaftlichen und hochschuldidaktischen Interessen ließen auch lerntheoretische Überlegungen und Ergebnisse der Lehr-Lern- bzw. Unterrichtsforschung Tutorien als förderliches Veranstaltungsformat erscheinen (vgl. Huber, 1972, S. 2 f.).

Auch die Hochschulpädagogik in der DDR stellte sich die Frage nach einer effektiven Lehre, die gut ausgebildete Absolvent:innen hervorbringen sollte (vgl. Emmerling 1964, S. 7 f.). In verschiedenen Publikationen werden „wissenschaftliche Studentenzirkel“ (vgl. Emmerling 1964, S. 7 f.; Knöchel et al. 1986, S. 215) angeführt, die als studentisch angeleitete Veranstaltungen zur Förderung von Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens gedeutet werden können. Sie wurden als eine Möglichkeit betrachtet, die Einheit von Forschung und Lehre im Hochschulstudium umzusetzen:

Die [...] Einheit von Lehre und Forschung ist gleichsam jene belebende Kraft der Hochschulbildung, die praktisch im Prozeß der Erziehung und Ausbildung der Studierenden wirksam und nutzbar gemacht werden muß. [...] Deshalb gilt der schrittweisen und differenzierten Einbeziehung der Studenten in die Forschung [...] besondere Aufmerksamkeit. So ist die Tätigkeit der Studenten in wissenschaftlichen Zirkeln und Seminaren zu einer verbreiteten Erscheinung geworden. (Schulz 1979, S. 209 f.)

Tutorien als gesellschaftspolitisches Instrument

Wie in den Abschnitten „Wie alles begann“ und zur Studienreform bereits festgestellt, waren Tutorien seit jeher ein Vehikel, um gesellschaftliche Ziele zu erreichen, die über rein bildungspolitische hinausgingen. Auch im Interesse „geeigneter“ Absolvent:innen für den Arbeitsmarkt wurde in Ost und West das Lernen in kleinen Gruppen gefördert.

Darüber hinaus ist es kein Zufall, dass der Ausbau der Tutorienarbeit an Hochschulen in der BRD im Anschluss an die Studentenunruhen von 1968 erfolgte. Der Aspekt der sozialen Integration von Erstsemesterstudierenden wurde teilweise so umgedeutet, dass bei einer erhöhten Identifikation mit der eigenen Hochschule bzw. dem eigenen Fachbereich gleichzeitig das Protestpotential gesenkt werden könnte. In der Folge wurden die Tutorienprogramme zum Teil kritisierend, zum Teil aber auch ganz offen (z. B. von Seiten der Hochschulleitungen) als „Befriedungsstrategie“ bezeichnet (vgl. Feldmann 1980, S. 189; Huber 1972, S. 5 f.; Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 19). Dieser Effekt sollte sich nicht nur durch Integration der neuen Studierenden einstellen, sondern auch auf die Tutor:innen selbst wirken: Mit ihnen konnten die Hochschulen „ältere Studenten zur konstruktiven Mitarbeit gewinnen und sie so möglicherweise von allzu weitreichenden Reformforderungen abhalten“ (Marburger Autorenkollektiv 1977, S. 19).

In der DDR erwies sich studentische Eigeninitiative vor allem in den Gründungsjahren als staatlich gesteuerter Protest gegen das akademische Establishment (vgl. Boockmann 1999, S. 244), während echte emanzipatorische Bestrebungen der Studierenden teilweise gewaltsam niedergeschlagen wurden (vgl. z. B. die Inhaftierung des Leipziger Studenten Wolfgang Natonek 1948). Die oben erwähnten „Studentenzirkel“ zur Förderung von Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens standen unter dem direkten Einfluss der FDJ (vgl. Schulz 1979, S. 212).

Es zeigt sich, dass in BRD und DDR Tutorien nicht nur aus pädagogischen oder bildungspolitischen Erwägungen eingesetzt wurden (und werden), sondern

schon immer auch aus gesellschaftspolitischen Gründen – seien diese emanzipatorisch verstanden oder als Eingliederung in ein bestehendes politisches System.

Tutorien heute – etabliert, doch nicht verstetigt

Tutorien entwickelten sich in Folge der Studienreform zu einem elementaren Bestandteil der Hochschullehre, sodass Ritter und Ritter (1975, S. 9) zu dem Schluss kommen: „Heute haben Tutorien in vielen Fachbereichen der Universitäten so stark an Umfang und Bedeutung zugenommen, daß ihre Abschaffung zu einem Zusammenbruch des Lehrbetriebs führen würde.“ Mit der Schaffung bezahlter Stellen für Tutor:innen sei diesen jedoch auch ein Stückweit das Moment der Spontaneität abhandengekommen (vgl. Ritter/Ritter 1975, S. 9). Eine Bezahlung führe zu einer Verschiebung der Motivation der Tutoriumsleitenden und ließe außerdem die Fachbereiche mehr spezifische Erwartungen an die Tutor:innen richten, was die Autonomie der Tutorien, kritische Gegenentwürfe zu etablierten Lehrveranstaltungen zu liefern, gefährde (vgl. Ritter/Ritter 1975, S. 9). Zudem sei vielerorts „die Idee der Kleingruppenarbeit zu einer Farce geworden“ (Ritter/Ritter 1975, S. 9). So gebe es bereits Tutorien mit 20-30 (Universität Frankfurt) oder sogar 50-100 Studierenden, wobei die ideale Größe bei sieben bis zehn Teilnehmenden zu verorten sei. Auf der anderen Seite wurde kritisiert, dass Tutorien konträr zu ihrer Zielstellung, möglichst vielen Studierenden das Lernen in kleinen Gruppen zu ermöglichen, einen „elitären Charakter“ besäßen, denn „diese Lernchance [die Tätigkeit als Tutor:in, Anm. d. Verf.] wird nur einer Minderheit der Studenten eröffnet“ (Feldmann 1980, S. 181).²

² Dies ist bis heute so. Laut einer Studie von Hopp et al. (2023) werden Tutor:innen überwiegend informell gewonnen, d. h. durch persönliche Ansprache durch Lehrende. Diese Form der Personalgewinnung wirkt sozial selektiv: Gerade Studierende mit Migrationshintergrund und aus nicht-akademischen Elternhäusern leiten seltener Tutorien. Problematisch ist, dass sich dadurch Bildungs- und Chancenungleichheit in Deutschland fortsetzt – insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass die Stelle als Tutor:in nicht selten der erste Schritt auf der akademischen Karriereleiter ist (vgl. Hopp et al. 2023, S. 50 f.). Mit der Thematik beschäftigt sich ausführlicher Hempel in diesem Band.

Die Folgekosten der Studienreform belasteten die „Staatshaushalte derart [...], daß sie in den achtziger Jahren nicht mehr in gleichem Ausmaß finanziert werden konnten“ (Rüegg 2010, S. 31). Das könnte ein Grund dafür sein, warum ab den frühen 1980er bis in die 2000er Jahre die Zahl der Tutorienprojekte zurückging. „Charakteristischerweise wird es dann in den 80er Jahren mit der nachlassenden Konjunktur für Hochschuldidaktik und Studienreform auch um Tutorien stiller. Auftrieb erfuhr die Entwicklung erst wieder in den beginnenden 90er Jahren. [...] Vorreiter spielte dabei das Land Nordrhein-Westfalen [...]“ (Wildt 2013, S. 43). Dort setzte das Ministerium für Wissenschaft und Forschung 1991 das Aktionsprogramm „Qualität der Lehre“ auf, welches unter anderem die Einführung eines Tutorenprogramms beinhaltete (vgl. Amann et al. 2004, S. 3): „In der Erläuterung des Beschlusses wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Ziel der Maßnahme insbesondere darin besteht, das Studieren in Kleingruppen zu fördern.“ (Amann et al. 2004, S. 3)

Zwei weitere Entwicklungen begünstigten etwas zeitversetzt die erneute Konjunktur von Tutorienprogrammen: Die Einführung von Studiengebühren in einigen Bundesländern und die Bologna-Reform. Tutorienprogramme wurden nun u. a. dazu eingesetzt, benachteiligten bzw. unterrepräsentierten Gruppen die Integration in die Hochschule zu erleichtern (vgl. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012, S. 28). Eine weitere Rolle spielte die in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen stärker in den Blick gerückte Berufsorientierung. Diese brachte das Konzept der Schlüsselqualifikationen, welche es im Laufe des Studiums zu erwerben gelte, in die Hochschulen. Zur Vermittlung an Studierende, aber auch zum Erwerb solcher Qualifikationen auf Seiten der Tutor:innen, bot sich die Veranstaltungsform des Tutoriums erneut an (vgl. Amann et al. 2004, S. 1). Studiengebühren begünstigten in den betreffenden Bundesländern die Finanzierung solcher Projekte.

Im Jahr 2009 gründete sich in einem Verbund aus neun nordrhein-westfälischen und einer hessischen Hochschule das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (vgl. Heyner in diesem Band). Bis 2020 wuchs das Netzwerk auf 68 Mitgliedshochschulen an (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen). Hintergrund für diese Entwicklung ist das 2011 aufgesetzte Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

(BMBF) zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität an deutschen Hochschulen. Die Förderlinie zielte u. a. auf die Studieneingangsphase, Integration ausländischer Studierender und eine Steigerung der Lehrqualität durch hochschuldidaktische Qualifikation ab (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022). Daraus ergaben sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten für studentische Tutor:innen, die sich in der Vielzahl von geförderten Projekten im Bereich der Tutorienarbeit niederschlugen. Eine Recherche in der Projektdatenbank des QPL ergab, dass mind. 75 Hochschulen in Deutschland über den QPL Tutorien finanzierten. Im Zuge der QPL-Förderung erreichte die Tutorienarbeit an deutschen Hochschulen einen neuen Professionalisierungsgrad. So wurden an den meisten Einrichtungen Tutor:innen nicht nur angestellt und fachlich begleitet, sondern auch hochschuldidaktisch qualifiziert.³

Mit Beginn des Jahres 2021 und dem Ende des Qualitätspakts Lehre erfolgte ein erneuter Bruch in der Geschichte der Tutorienarbeit. Viele der in den zehn Jahren zuvor aufgebauten Tutorienprogramme wurden nicht fortgeführt. Damit ging erneut ein Verlust von Expertise, erfahrenen Mitarbeitenden und nicht zuletzt auch der Tutorien selbst einher, welche nicht mehr verlässlich und planbar finanziert, sondern nur noch abhängig von schwankenden Mitteln aus den Landeshaushalten angeboten werden können.

Ausblick: Die Rolle des Netzwerks Tutorienarbeit

Trotz der flächendeckenden Verbreitung von Tutorien, Tutorienprogrammen und hochschuldidaktischer Qualifizierung von Tutor:innen im gesamten deutschsprachigen Raum steht Tutorienarbeit nach wie vor auf tönernen Füßen. Einzelnen verstetigten Einrichtungen stehen – Stand 2024 – weiterhin eine große Anzahl projektartig angelegter Strukturen gegenüber.

Dies führt immer wieder zu Personalfuktuation, weil nach Ende eines Förderzeitraums (wie dem Auslaufen des QPL Ende 2020) mit einigem zeitlichem Abstand Projekte mit neuer Finanzierung und unter neuem Namen wieder

³Zur Bedeutung des QPL für das Netzwerk Tutorienarbeit vgl. Heyner, zur Qualitätssteigerung durch Tutor:innen-Qualifizierung vgl. Oster und Wesner in diesem Band.

aufleben. Es besteht die Gefahr, dass Expertise verloren geht und neue Mitarbeitende auf bereits vorhandenes Wissen nicht aufbauen (weil sie keine Kenntnis von Vorgängerprojekten haben), sondern das Rad der Tutorienarbeit immer wieder neu erfinden. Das Netzwerk Tutorienarbeit kann dieser Gefahr vorbeugen, indem neue Kolleg:innen hier von den Erfahrungen langjähriger Mitarbeitender im Feld profitieren und so auf vorhandene Expertise aufbauen, die das Netzwerk dokumentiert und bewahrt. Darüber hinaus macht das Netzwerk immer wieder auf die Bedeutsamkeit der Tutorienarbeit aufmerksam und richtet sich mit seinen Forderungen auch direkt an die Politik, wie 2018 mit dem Positionspapier „Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen“ (Netzwerk Tutorienarbeit 2018). Da der Nutzen von Tutorien für die Qualität der Lehre breite Anerkennung findet – wie die Vielzahl an Tutorienprogrammen belegt – muss das Ziel auch weiterhin in der Lobbyarbeit für eine Verstetigung dieser Daueraufgabe an Hochschulen bestehen. Nicht zuletzt leistet auch diese Festschrift eine Zusammenschau der in den letzten 15 Jahren aufgebauten Expertise im Feld der Tutorienarbeit und somit einen Beitrag zum Erhalt der gewonnenen Expertise.

Literatur

- Amann, Erwin/Assenmacher, Walter/Clausen, Volker/Elberfeld, Walter/Nibbrig, Bernhard: Anerkennung von Tutorentätigkeiten als Studienleistung im Rahmen des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen: Das Essener Modell für Bachelor- und Masterstudiengänge. Diskussionsbeiträge aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Duisburg-Essen 141. Essen 2004.
- Berendt, Brigitte: 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin. Organisation, Erfahrungen, Experimente; Modelle zur Auflockerung grosser Lehrveranstaltungen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 3. Hamburg 1969.
- Boockmann, Hartmut: Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität. Berlin 1999.
- Branahl, Udo/Reinisch, Holger/Zechlin, Lothar: Tutorien im Rahmen von Studienreformprojekten. Hochschuldidaktische Stichworte 14. Hamburg 1977.
- Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept. Reformziele der Bundesassistentenkonferenz. Schriften der BAK Heft 1. Bonn 1968.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualitätspakt Lehre. 2022. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html> (15.03.2024).
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- Eckstein, Brigitte/Bornemann, Ernst: Arbeit mit kleinen Studentengruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 4. Hamburg 1969.
- Ellwein, Thomas: Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Wiesbaden 1997.
- Emmerling, Erich: Aktuelle Probleme und Aufgaben der Hochschulpädagogik. Halle (Saale) 1964.

Feldmann, Klaus: Tutorenprogramme an Hochschulen: Bedingungen und Konsequenzen ihrer Realisierung. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 4(2), 1980, S. 178-193.

Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin: Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen. Bremen 2023. <https://www.iaw.uni-bremen.de/f/b1d9874527.pdf> (15.03.2023)

Huber, Ludwig: Ziele und Aufgaben von Tutorien. Hochschuldidaktische Stichworte 1. Hamburg 1972.

Kellermann, Paul/Altrichter, Herbert/Brunner, Karl-Michael/Kellner, Wolfgang: Studieneingangsphase. Einführungstutorien an österreichischen Universitäten. Klagenfurt 1981.

Knöchel, Wolfram/Lichtenecker, Frank/Retzke, Reinhold: Einführung in die Hochschulpädagogik. Die Gestaltung von Lehr- und Studienprozessen an den Hochschulen der DDR. Berlin 1986.

Kühn, Hans Peter: Das Tutorenprogramm des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt. Entstehung, Bedeutung, Funktionen und Zukunftsperspektiven. Diskussionspapiere 9. Frankfurt am Main 1981.

Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009-2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern. 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf (15.03.2024)

Marburger Autorenkollektiv: Leitfaden für die Tutorienarbeit. Didaktische Materialien für die Arbeit in studentischen Kleingruppen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 42. Hamburg 1977.

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen: Hochschulen im Netzwerk.
<http://www.tutorienarbeit.de/index.php%3Fid=11.html> (30.11.2023).

Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen: Positionspapier „Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen. 2018. https://tutorienarbeit.de/fileadmin/user_upload/Tutorienarbeit/pdf/Positionspapier/Positionspapier_Netzwerk_Tutorienarbeit_2018_lang.pdf (25.08.2024).

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965.

Ritter, Judy/Ritter, Ulrich P.: Aufgaben und Ausbildung von Tutoren für den Hochschulunterricht. In: Diepold, Peter/Ritter, Judy (Hrsg.): Gruppenarbeit und Tutorenausbildung. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 38. Hamburg 1975, S. 9-13.

Rüegg, Walter: Themen, Probleme, Erkenntnisse. In: Rüegg, Walter (Hrsg.): Geschichte der Universität in Europa. München 2010, S. 21-45.

Schulz, Hans-Jürgen: Die Forschung an den Universitäten und Hochschulen. In: Institut für Hochschulbildung (Hrsg.): Das Hochschulwesen der DDR. Ein Überblick. Berlin 1979, S. 193-236.

Stiftung Volkswagenwerk: Tutorenprogramm. Information – Diskussion. Hannover 1970.

Wildt, Johannes: Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes/Heiner, Matthias (Hrsg.): Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung. Bielefeld 2013, S. 27-57.

Stimmen von Tutor:innen III: Arbeitssituation

anonyme:r Tutor:in

„Zwei Herzen schlagen, ach! in meiner Brust –

und das scheint mir, um bei Goethe zu bleiben, des Pudels Kern.

Ich studiere Wirtschaftswissenschaften: Die Sicht des Arbeitgebers, das Budgetproblem und die Herausforderungen der Personalwirtschaft sind mir geläufig. Gleichzeitig war ich nun, nicht das erste Mal, Arbeitnehmer:in, bin Mitglied in der Gewerkschaft.

Studentische Hilfskraft, SHK, das scheint ja etwas ganz Besonderes zu sein. Denn kurz vor Vertragsunterzeichnung kam das Schreiben an die Verwaltung, dass SHK nun verpflichtend sechs Monate zu beschäftigen seien. Das ist gut. Die Miete, die Krankenversicherung, die Nahrungsaufnahme stoppen nicht zum 31.01., um am 01.04. wieder aufgenommen zu werden. Bei gleichem Haushalt mehrere Arbeitnehmer:innen zwei Monate länger zu beschäftigen, war jedoch an meinem winzigen Institut nicht möglich. Und so wurden wir Tutor:innen gebeten, einen persönlichen Grund zu nennen, der uns eine Anstellung über vier Monate hinaus unmöglich macht. Auslandssemester oder Weltreise oder etwas in der Art. Unsere Verträge kämen sonst nicht zustande.

Wir waren also nur bis Januar angestellt. Das Semester geht jedoch noch ein paar Tage länger, und ob wir da nicht doch...? Ich war empört! Im Gespräch mit anderen Tutor:innen stellte sich heraus, dass viele bereits im Januar oder noch länger auf freiwilliger, also unbezahlter Basis ihr Tutorium gaben.

Ich verstehe die Anliegen aller Seiten, und doch kann das kein Umgang mit Arbeitskräften sein!“

Michael Hempel, Universität Leipzig

Auf dem Weg zum tarifgeregelten Lehrpersonal – Traum oder Wirklichkeit? Zur Arbeitssituation von studentischen Tutor:innen

Tutor:innen (studentische Beschäftigte) – Arbeitssituation – Arbeitsbeziehung –
aktuelle politische Entwicklungen – Handlungsmöglichkeiten für Trainer:innen

Befunde aus dem Qualifizierungsprogramm des Tutoring- Kollegs zur Arbeitssituation von Tutor:innen an der Universität Leipzig

Im Rahmen des Qualifizierungsprogramms des Tutoring-Kollegs der Universität Leipzig nehmen Tutor:innen jedes Semester an tätigkeitsbegleitenden Praxisberatungen teil. Die Praxisberatungen finden zu verschiedenen Zeiträumen im Semester statt und intendieren vor allem, dass Tutor:innen aktuelle Herausforderungen im Tutorium sammeln, reflektieren und Lösungsmöglichkeiten dafür erarbeiten (vgl. Hempel 2021, S. 319 f.). Die Herausforderungen im Tutorium werden über eine Befragung über die Lernplattform Moodle gesammelt („Welche Herausforderungen/Themen möchtest du in der Praxisberatung besprechen?“). In den Praxisberatungen werden diese dann um aktuelle Herausforderungen ergänzt, gebündelt, priorisiert und die Tutor:innen erarbeiten hierfür Lösungsmöglichkeiten. Für diesen Beitrag wurden die gesammelten und bearbeiteten Herausforderungen der Jahre 2010 bis 2023 anhand der Fotodokumentationen überblicksartig erfasst und auf diejenigen Zusammenhänge geprüft, die die Arbeitssituation von Tutor:innen betreffen. Folgende relevante Herausforderungen mit Bezug zur Arbeitssituation von Tutor:innen wurden gefunden:

| Herausforderungen | Hintergründe | Lösungsideen |
|--|--|---|
| Es fehlt die Zeit zur Vorbereitung des Tutoriums, da eine zu geringe Anzahl an vergüteten Arbeitsstunden für die Tätigkeit als Tutor:in zur Verfügung steht. | Die Diskrepanz zwischen vertraglich vereinbarter und didaktisch/fachlich notwendiger Arbeitszeit bringt Tutor:innen in eine Zwickmühle: Entweder erbringen sie unentgeltliche Mehrarbeit und opfern Zeit, die sie für eigene Studienverpflichtungen benötigen oder sie senken die Qualität ihrer Lehrtätigkeit ab. | Eigene Ressourcen sind besser einzuteilen, d. h. die Arbeitszeit ist zu dokumentieren und die eigenen Grenzen sind zu definieren. Mit Vorgesetzten ist über die Situation zu sprechen, d. h. es ist um Aufstockung der Stelle und eine genaue Beschreibung des Anforderungsprofils der Stelle zu bitten. |
| Der Arbeitsvertrag als studentische Hilfskraft (SHK)/wissenschaftliche Hilfskraft (WHK) ist kürzer, als das Tutorium läuft. | Die Diskrepanz zwischen der Laufzeit des Arbeitsvertrages und der tatsächlichen tutoriellen Arbeitsaufgaben bringt Tutor:innen in eine Zwickmühle: Entweder arbeiten sie unentgeltlich oder ihre Tutorien enden vor dem Ende der Lehrveranstaltungszeit (und sie geraten bei ihren Vorgesetzten, die zeitgleich ihre fachlichen Förderer und Prüfer:innen im Studium sind, in Misskredit). | Es wurden bisher keine Lösungen gefunden. Bedeutend sind die Mindestvertragslaufzeiten von SHK/WHK im SächsHSG 2023 ¹ : Da Laufzeiten unter 6/12 Monaten für SHK/WHK nur noch in begründeten Ausnahmefällen möglich sind (u. a. persönlicher Wunsch, Finanzierung Drittmittel), halten Dienstvorgesetzte Tutor:innen vereinzelt an, persönliche Gründe anzugeben, die eine kürzere Laufzeit rechtfertigen. |
| Vorgesetzte sind schwer ansprechbar und stimmen sich fachlich unzureichend mit Tutor:innen ab. | Tutor:innen können schwer mit den (antizipierten) Erwartungen fachlicher Vorgesetzter umgehen, weil sie diese schlichtweg nicht kennen oder damit überfordert sind. | Überlastung ist zu dokumentieren, z. B. angefallene Überstunden. Gegenüber Vorgesetzten ist selbstbewusster zu kommunizieren, was benötigt wird. |
| Mit den Auswirkungen des Arbeitsstreiks für die am Tutorium teilnehmenden Studierenden muss umgegangen werden. ² | Durch den Arbeitsstreik fallen Tutorien aus. Das bringt Tutor:innen mit Blick auf das Lernen ihrer Mitstudierenden in eine Zwickmühle: Das Eintreten für ihre Arbeitnehmer:innenrechte steht der Unterstützung des Lernens Mitstudierender gegenüber. | Mit am Tutorium teilnehmenden Studierenden ist zu sprechen und um deren Verständnis zu bitten. Mit fachlichen Vorgesetzten ist zu besprechen, welche Auswirkungen sich für die inhaltliche Gestaltung des Tutoriums ergeben. |

Tab. 1: Herausforderungen von Tutor:innen bzgl. ihrer Arbeitssituation an der Universität Leipzig

¹ Sächsisches Hochschulgesetz § 58, 3

² In einigen Fällen haben Tutor:innen so am Streik teilgenommen, dass das Tutorium zeitlich davon nicht beeinträchtigt wurde bzw. sich nicht am Streik beteiligt.

Bei genauerer Betrachtung fällt Folgendes auf:

- Tutor:innen versuchen Herausforderungen, die sich aus ihrer schwierigen Arbeitssituation ergeben, zunächst individuell zu lösen. Sie haben einen hohen Anspruch an ihre Arbeit, der ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber ihren Mitstudierenden impliziert. In der Folge erbringen sie Überstunden, unentgeltliche Mehrarbeit und nehmen ihre Arbeitnehmer:innenrechte höchstens eingeschränkt wahr. Dienstvorgesetzte nutzen ihren Einfluss (unbeabsichtigt) aus, damit Mindeststandards bei Vertragslaufzeiten durch die Tutor:innen selbst unterschrieben werden. Dies gelingt auch, weil Tutor:innen als Studierende von ihnen abhängig sind, z. B. in Prüfungen und mit Blick auf eine berufliche Karriere im Hochschulbereich.
- Erst wenn sie mit ihren individuellen Lösungsansätzen nicht weiterkommen, suchen sie sich in den Praxisberatungen des Tutoring-Kollegs kollegiale Unterstützung durch andere Tutor:innen und Trainer:innen.
- Durch die kollegiale Unterstützung überdenken Tutor:innen dann auch ihre Lösungsansätze und nehmen Handlungsmöglichkeiten in den Blick, die auf eine Veränderung der Arbeitsbedingungen zielen, z. B. die Reduktion von Über- bzw. Mehrarbeitsstunden und der Aufgabenfülle. Hierzu planen sie an ihre fachlichen Vorgesetzten heranzutreten. Aufgrund ihrer Abhängigkeit fällt ihnen das in Teilen aber schwer.

Folgend werden diese Erfahrungen zur Arbeitssituation von Tutor:innen an der Universität Leipzig in einen standortübergreifenden Zusammenhang eingeordnet.

Befunde zur Arbeitssituation von Tutor:innen an deutschen Hochschulen

Abhängigkeitsasymmetrien und fehlende Regulierung der Arbeitsbeziehung

Studentische Beschäftigte haben schon aufgrund ihres Studierendenstatus keine gute Verhandlungsposition: Die Menge an potentiellen Arbeitnehmer:innen ist groß (potentielles Überangebot), sie haben oft noch keine berufliche Qualifikation (fehlende formalisierte Kompetenzen), sie machen oft die ersten Erfahrungen als Arbeitnehmer:innen (fehlende Kenntnis der Rechtslage) und sie sind von ihren Vorgesetzten auch außerhalb des Arbeitsverhältnis abhängig (Benotung, Karriereförderung). In der Folge ist die strukturell bedingte Abhängigkeitsasymmetrie zwischen studentischen Beschäftigten und ihren Vorgesetzten besonders hoch. Das wirkt sich sowohl auf die Vertragsgestaltung als auch auf die Einhaltung von Arbeitnehmer:innenrechten aus (vgl. Hopp et al. 2023, S. 27f). Dies wird in der Fläche noch verstärkt, indem dem geschilderten Hierarchiegefälle oft nur mit Regelungen und Verordnungen auf den unteren Ebenen der Normenpyramide im Arbeitsrecht begegnet wird, nämlich auf der Ebene des Arbeitsvertrages und von Kodizes (vgl. Hopp et al. 2023, S. 28-30).

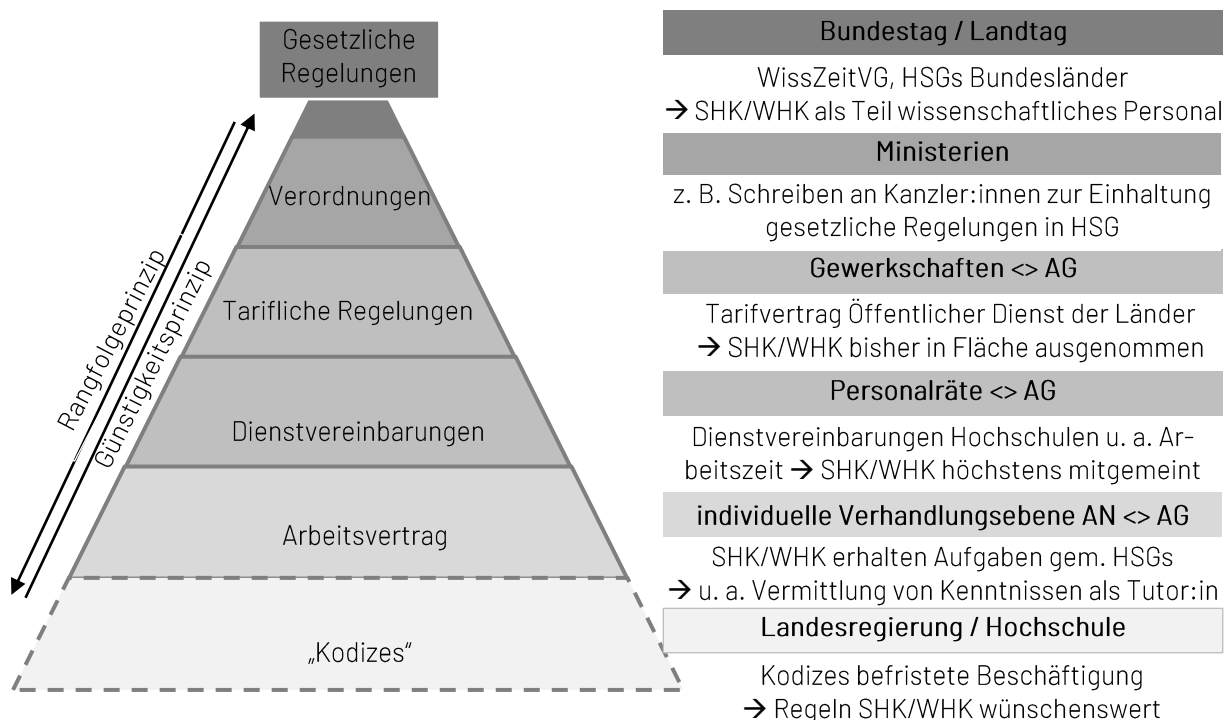


Abb.1: Normenpyramide Arbeitsrecht (in Anlehnung an Hopp et al. 2023, S. 29)

Wie in Abb. 1 zu sehen ist, folgt die Normenpyramide den Prinzipien der *Rangfolge* und der *Günstigkeit*, d. h. rangniedere Regelungen dürfen Regelungen der höheren Ebenen nicht unterschreiten, aber rangniedere Regelungen können eine Besserstellung der Regelungen auf höherer Ebene beinhalten. Unterhalb der Verordnungsebene (Richtlinien, Verwaltungsvorschriften) sind nur Verwaltungen im Innenverhältnis daran gebunden, d. h. für Dritte lassen sich daraus keine ggf. einforderbaren Rechte und Ansprüche ableiten. Das Fehlen von Tarifverträgen (bis auf Berlin) führt dazu, dass Arbeitsverträge und -bedingungen in der Fläche nur auf individueller Ebene geregelt werden, in der studentische Beschäftigte eine schwache Position haben (s. o.). Hochschulen als Arbeitgeber beziehen sich höchstens auf nicht sanktionierbare Leitlinien (Kodizes) des Bundeslandes und ermöglichen studentischen Beschäftigten auf der Ebene des Arbeitsvertrages i. d. R. genau das, was die gesetzlichen Regelungen auf höherer Ebene erfordern (vgl. Hopp et al. 2023, S. 28-30).

Ausnahmen vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen

Positiv ist, dass die in Teilen prekären Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft zunehmend ins Bewusstsein politischer Öffentlichkeit rücken. Während Nachwuchswissenschaftler:innen durch die Bewegung #ichbinhanna ein öffentliches Bewusstsein generieren konnten, haben studentische Beschäftigte durch die Initiative *TVStud* eine gewerkschaftliche Basisbewegung geschaffen, um auf ihre problematische Arbeitssituation aufmerksam zu machen. Letztere Bewegung sollten Hochschulen als Organisationen auch deshalb ernstnehmen, da mit der Anstellung als Hilfskraft im deutschen Wissenschaftsbetrieb alles anfängt. Ein Blick in die Lebensläufe wissenschaftlicher Beschäftigter genügt, um zu erkennen, dass akademische Karrieren nicht selten mit der Anstellung als Hilfskraft oder Tutor:in beginnen (vgl. Hopp et al. 2023, S. 9).

Leider nutzen Hochschulen diese Beschäftigungsform noch nicht gezielt als Instrument strategischer Personalentwicklung und -bindung. Gerade Tutor:innen werden in der Praxis zwar als tragende Säule der Hochschullehre wahrgenommen, aber die unzureichende/schwankende Finanzierung über die öffentlichen

Haushalte machen es notwendig, dass Hochschulen Sonderzuweisungen gezielt nutzen, um mehr Tutorien zu finanzieren und Tutor:innen anzustellen.³ Tutorien sind zwar geschätzte Hilfsmittel zur Unterstützung der Hochschullehre, haben aber häufig einen Anschein von Ausbeutung. Das ist auch deshalb möglich, da „sich die Beschäftigungsverhältnisse und Arbeitsbedingungen von studentischen Beschäftigten stark und in mehrfacher Hinsicht von anderen Beschäftigungsgruppen unterscheiden“ (Hopp et al. 2023, S. 10, S. 31-33):

- Ausnahme vom Teilzeit- und Befristungsgesetz auf Grundlage des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes: Hierdurch wird Kettenbefristung erst möglich!
- Ausnahme von einem Tarifvertrag (außer Berlin): Arbeitsverhältnisse für Tutor:innen werden (bisher) auf der Ebene der einzelnen Hochschulen geregelt!
- Unmittelbare oder mittelbare Ausnahme von der Wahrnehmung betrieblicher Mitbestimmung (Personalvertretungsgesetze): Tutor:innen werden im besten Fall erst durch Personalräte vertreten, wenn sie diese konkret anfragen!

In der Summe sind Tutor:innen (studentische Beschäftigte) vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen weitestgehend ausgenommen (s. Tab. 1).

³ Mir bekannte Sondermittel, die an der Universität Leipzig zur Finanzierung von Tutorien genutzt wurden/werden, sind: Mittel aus den Bund-Länderprogrammen Qualitätspakt Lehre, Hochschulpakt, Zukunftsvertrag Studium und Lehre.

| | Tarifvertrag | Von Personalräten vertreten | Aktives Wahlrecht | Passives Wahlrecht | Eigene Vertretung | Mindestvertragslaufzeiten |
|------------------------|--------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Baden-Württemberg | nein | eingeschränkt ⁴ | ja | ja | nein | nein |
| Bayern | nein | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein | nein |
| Berlin | ja | ja | ja | ja | ja | Ja (TVstud ²⁰¹⁸) |
| Brandenburg | nein | eingeschränkt ⁴ | ja | ja | nein | Ja (HSG ²⁰²⁴) |
| Bremen | nein | ja | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein | eingeschränkt ⁵ |
| Hamburg | nein | eingeschränkt ⁴ | nein | nein | nein | nein |
| Hessen | nein | nein | nein | nein | nein | eingeschränkt ⁵ |
| Mecklenburg-Vorpommern | nein | ja | nein | nein | nein | nein |
| Niedersachsen | nein | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein | nein |
| Nordrhein-Westfalen | nein | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein |
| Rheinland-Pfalz | nein | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein | nein |
| Saarland | nein | nein | nein | nein | nein | nein |
| Sachsen | nein | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | eingeschränkt ⁴ | nein | Ja (HSG ²⁰²³) |
| Sachsen-Anhalt | nein | ja | ja | eingeschränkt ⁴ | nein | nein |
| Schleswig-Holstein | nein | nein | nein | nein | eingeschränkt ⁴ | nein |
| Thüringen | nein | eingeschränkt ⁴ | ja | ja | eingeschränkt ⁴ | nein |

Tab. 2: Ausnahmen vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen (nach Hopp et al. 2023, S. 33, Aktualisierung Brandenburg und Sachsen d. Verf.)

⁴ eingeschränkt: z. B. keine vollen Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte, nur für einen Teil der studentischen Beschäftigten, erst ab einer bestimmten Vertragslaufzeit/Beschäftigungsdauer oder nur auf Antrag (vgl. Hopp et al. 2023, S. 33)

⁵ eingeschränkt: z. B. nicht verbindlich in einem Gesetz, sondern in einem Kodex geregelt (vgl. Hopp et al. 2023, S. 33)

Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen von Tutor:innen

Wie aber genau wirkt sich die Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen und die Abhängigkeitssymmetrie auf die Arbeitssituation von Tutor:innen (studentischen Beschäftigten) in der Fläche aus? Hierzu haben Hopp et al. mehr als 11.000 studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus allen Bundesländern zu ihrer Arbeitssituation befragt, darunter fast 1.700⁶ Tutor:innen (vgl. Hopp et al. 2023, S. 39-43). Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse zur Arbeitssituation von Tutor:innen zusammengefasst:

Welche Motivation haben Studierende, eine Stelle als Tutor:in anzunehmen?

Die größte Motivation für Studierende, eine Stelle als Tutor:in anzunehmen, ist ihr persönliches Interesse an der Tätigkeit. Im Gegensatz zu anderen Aufgaben als studentische Beschäftigte rangiert die Motivation, Geld zu verdienen, bei Tutor:innen nur auf Platz zwei. Als dritte große Motivation geben Tutor:innen an, durch die Aufgabe fachlich etwas dazulernen zu können (vgl. Hopp et al. 2023, S. 58f).

⁶ Ich vermute, dass es tatsächlich noch mehr Studierende mit Lehr- und Beratungsaufgaben waren, die an der Befragung teilgenommen haben. Das liegt zum einen daran, dass sich meiner Erfahrung nach nicht alle Studierenden mit Lehr- und Beratungsaufgaben auch als „Tutor:innen“ bezeichnen. Zum Beispiel bezeichnen sich Studierende mit Lehr- und Beratungsaufgaben in den naturwissenschaftlichen Fächern der Universität Leipzig als „studentische Übungsgruppenleiter:innen“. Zudem lässt das Item „In den letzten 12 Monaten war ich beschäftigt als (Mehrfachnennung möglich)“ (Hopp et al. 2023, S. 148) Unschärfen zu. Zum Beispiel werden Tutor:innen an der Universität Leipzig formell als studentische oder wissenschaftliche Hilfskraft angestellt und auch die Entgelttabelle für studentische Beschäftigte auf der Homepage des Personaldezernats unterscheidet nur zwischen studentischer Hilfskraft ohne und mit Abschluss und wissenschaftlicher Hilfskraft. Zum anderen steigt seit der Jahrtausendwende der Anteil von Studierenden, die als Tutor:in arbeiten oder arbeiten wollen (vgl. Hopp et al. 2023, S. 21). Dies deckt sich mit meinen Informationen aus einigen Dekanaten an der Universität Leipzig, die angeben, möglichst viele Sachmittel für Tutorien aufzuwenden. Ganz unabhängig davon, dass ich eine höhere Anzahl von Tutor:innen unter den befragten studentischen Beschäftigten vermute, bin ich dankbar, dass Hopp et al. die Arbeitssituation von Tutor:innen erhellen.

Einordnung für die Universität Leipzig

Diese Ergebnisse sind aus Leipziger Sicht nicht überraschend. Der Autor (Hempel 2021, S. 481-485) zeigt, dass die Tätigkeit als Tutor:in nicht nur positive Effekte auf das eigene Studierhandeln hat (Vertiefung von Fachwissen, Halten von Vorträgen, Organisation des eigenen Studiums), sondern auch Effekte auf das spätere Berufsleben (Orientierung, ob der Lehrberuf zur eigenen Person passt, Erwerb beruflich relevanter Fähigkeiten). Dies kann als Beleg gewertet werden, dass sich Studierende – neben der Möglichkeit, Geld zu verdienen – für eine Tätigkeit als Tutor:in entscheiden, weil sie Interesse an einer Lehrtätigkeit in der Wissenschaft haben und in dieser Tätigkeit gleichzeitig selbst fachlich etwas dazulernen können. Dies kann auch in Richtung o. g. These gewertet werden, dass Tutor:innen-Stellen bestens geeignet sind, damit Hochschulen Lehrpersonal für die Zukunft gewinnen.

Welche Arbeitsaufgaben übernehmen Tutor:innen?

Tutor:innen leiten i. d. R. ein Tutorium und betreuen Studierende. Teilweise sind sie auch mit der Korrektur von Übungszetteln, Klausuren, Hausaufgaben und/oder Protokollen betraut (vgl. Hopp et al. 2023, S. 87f). Damit bestätigt sich die gängige Definition, dass Tutor:innen Lehr- und Beratungsaufgaben für Mitstudierende übernehmen.

Einordnung für die Universität Leipzig

Laut Darstellung einiger Fakultäten geben diese fast alle Sachmittel für Tutorien aus, da sie um die Bedeutung von Tutorien für den Studienerfolg wissen. Eine Fakultät hat sogar eine Erhebung vorgenommen, die den Besuch von Studierenden an Tutorien mit deren Prüfungsleistungen im betreffenden Modul (zu Studienbeginn) korreliert. Da laut eigener Aussage deutlich mehr Studierende die Prüfung mit tutorieller Unterstützung bestanden haben als ohne, werden die knappen Sachmittel zum großen Teil für Tutorien eingesetzt.

Wie werden Tutor:innen an Hochschulen gewonnen?

Tutor:innen werden (im Vergleich zu anderen studentischen Beschäftigten) überwiegend informell gewonnen, d. h. durch persönliche Ansprache. Diese Form der Personalgewinnung wirkt sozial selektiv, d. h. gerade Studierende mit Migrationshintergrund und aus nicht akademisierten Elternhäusern bekleiden seltener Tutor:innen-Stellen. Dies ist auch deshalb problematisch, da sich die Bildungs- und Chancenungleichheit in Deutschland so fortsetzt, insb. wenn berücksichtigt wird, dass die Stelle als Tutor:in nicht selten der erste Schritt auf der akademischen Karriereleiter ist (vgl. Hopp et al. 2023, S. 50ff, s. o.).

Einordnung für die Universität Leipzig

Aus Sicht des Autors begünstigt die informelle Gewinnung von Tutor:innen zudem die Abhängigkeit zwischen Vorgesetzten und Hilfskräften. Üblicherweise wählen Lehrende Studierende als Tutor:innen aus, da diese in der Prüfung gut abgeschnitten haben und/oder sie ihnen in Lehrveranstaltungen fachlich positiv aufgefallen sind. In der Wahrnehmung von Tutor:innen erscheinen sie deshalb auch als (fachliche) Förderer. Die hierdurch entstehende Nähe kann es Tutor:innen erschweren, problematische Arbeitsbedingungen zu artikulieren, um ihre Förderer nicht zu verlieren.

Welche Vertragslaufzeiten haben Tutor:innen-Stellen?

Die Anstellungssituation von Tutor:innen ist geprägt durch nur kurze Vertragslaufzeiten (durchschnittlich 5,5 Monate) und gleichzeitig eine Anstellung über einen längeren Zeitraum (durchschnittlich 17,2 Monate). Dies hat in der Praxis Kettenverträge zur Folge (durchschnittlich 4,2 Verträge je Tutor:in). Entsprechend fehlt Tutor:innen nicht nur die finanzielle Sicherheit und Planbarkeit, sondern sie arbeiten auch ohne Bezahlung und erhalten ihren Arbeitslohn verspätet (vgl. Hopp et al. 2023, S. 71-78).

Einordnung für die Universität Leipzig

Eine Ursache für kurze Vertragslaufzeiten ist – neben fehlenden gesetzlichen Regelungen – auch, dass sich die Bereitstellung von Tutorienmitteln (bisher) nicht an der Logik der Lehrorganisation orientiert. Die Mitteilung über zur Verfügung stehende Tutorienmittel erhalten Hochschulen meist erst im Laufe der ersten Jahreshälfte. Anschließend beginnt die Verteilung der Gelder an die Fakultäten, woraufhin Hilfskräfte gewonnen und eingestellt werden. Die Personalverwaltung benötigt für die Vertragsbearbeitung mind. sechs Wochen. Für das Sommersemester (Vorlesungszeitraum ca. 01.04. bis 15.07.) bedeutet diese Zeitschiene, dass Tutor:innen im günstigsten Fall ab Mai Arbeitsverträge erhalten und ihre Tutorien im Monat April teilweise unentgeltlich anbieten. Für das Wintersemester (Vorlesungszeitraum ca. 15.10. bis 15.02.) können Tutor:innen zwar i. d. R. rechtzeitig zum Lehrveranstaltungsbeginn Anfang / Mitte Oktober eingestellt werden. Durch die Finanzierung in Jahresscheiben (Mittel müssen bis Jahresende ausgegeben werden) laufen Hilfskraftverträge aber nur vom 01.10. bis 31.12. und die Tutor:innen bieten im Januar/Februar ihre Tutorien unentgeltlich an. Von der Möglichkeit des Mittelvorgriiffs (Einstellung von Hilfskräften zu Jahresbeginn unter Haushaltsvorbehalt, 3/12 Regelung) wird von den Fakultäten nur selten Gebrauch gemacht. Bei einer Einstellung im Mai bzw. Oktober haben Tutor:innen zudem keine Möglichkeit, innerhalb ihrer Vertragslaufzeit eine vorbereitende Einarbeitung oder Qualifizierung für ihre Tätigkeit zu erhalten oder ihr Tutorium im Vorfeld vorzubereiten. Dies führt zu weiterer unentgeltlicher Mehrarbeit.

Mit der Novelle des sächsischen Hochschulgesetzes im Juli 2023 und der schuldrechtlichen Vereinbarung zwischen den Tarifparteien im Dezember 2023 sind durch die (gesetzliche) Festlegung von Mindestvertragslaufzeiten für studentische Beschäftigte so kurze Vertragslaufzeiten unter 6 bzw. 12 Monaten in Zukunft (nach Umgewöhnungszeit) nicht mehr zu erwarten (s. u.).

Wie wird mit Urlaubsansprüchen, Krankheit und Überstunden bei Tutor:innen umgegangen?

Weniger als ein Drittel der studentischen Beschäftigten fühlt sich gut über die eigenen Rechte informiert: Sie werden in der Fläche nur unzureichend über Urlaubsanspruch und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall aufgeklärt. In der Folge geben 14,6 % der Tutor:innen an, keinen Anspruch auf Urlaub zu haben und 39,6 % der studentischen Beschäftigten nehmen ihren Urlaub nicht vollständig in Anspruch. Die durch Krankheit ausgefallene Arbeitszeit arbeiten 21,8 % der studentischen Beschäftigten (außerhalb Berlins) nach (Tutor:innen sogar 31,8 %) und 13,7 % der studentischen Beschäftigten geben sogar an, von ihren Vorgesetzten dazu aufgefordert worden zu sein (vgl. Hopp et al. 2023, S. 89-92).

Die Missachtung von Arbeitnehmer:innenrechten setzt sich aber auch beim Umgang mit Überstunden und der Erfassung der Arbeitszeit fort: Hier leisten unter den Tutor:innen 50,6 % regelmäßig Überstunden und es dokumentieren nur 58,3 % ihre Arbeitszeit (vgl. Hopp et al. 2023, S. 86-89).

Einordnung für die Universität Leipzig

Tutor:innen berichten immer wieder, dass sie mehr Stunden pro Woche arbeiten, als sie vergütet bekommen (s. o.). Das liegt auch daran, dass die finanziellen Mittel gerade so für die Anstellungsverhältnisse ausreichen (z. B. 5h/Woche), welche nur die Durchführungszeit von Tutorien umfassen. Vorbereitung und Nachbereitung sowie Qualifizierung fallen zum großen Teil in den Bereich unentgeltlicher Mehrarbeit. In den Jahren 2022 und 2023 hatte das Tutoring-Kolleg die Möglichkeit, Sondermittel für Tutorien kriteriengeleitet zu vergeben. Ein wichtiges Kriterium war, dass die vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in Länge (vier Monate, Beginn: einen Monat vor Tutorienbeginn) und in Höhe (8 h bzw. 9 h/Woche) der tatsächlich aufgewendeten Arbeitszeit gerecht wird. Leider konnte der Prozess der kriteriengeleiteten Vergabe von Tutorienmitteln nicht verstetigt werden. Die Rückmeldungen der Tutor:innen im Wintersemester 2023/24 zeigen, dass nun wieder Verträge ausgestellt werden, die nicht den vollen Umfang der Tätigkeit vergüten. Mit der Umsetzung der gesetzlich geregelten Mindestvertragslaufzeiten bei gleichbleibenden niedrigen Tutorienmitteln droht teilweise eine Situation, in der Tutor:innen zwar in der Vertragslaufzeit adäquat angestellt werden (z. B. 6 Monate), jedoch zu Lasten eines adäquaten Stundenumfanges für die erbrachte Lehrtätigkeit (z. B. 3h/Woche).

Arbeitszeiten werden an der Universität Leipzig schon seit einigen Jahren durch die Tutor:innen selbst erfasst. Es ist zu vermuten, dass die Tutor:innen hier nicht zwangsläufig ihre tatsächlichen Arbeitsaufwände dokumentieren.

Fazit?

Die Beschäftigung als Tutor:in (Hilfskraft) ist in der Fläche bisher geprägt durch sozial selektive Personalgewinnung, kurze Vertragslaufzeiten, unbezahlte

Über-/Mehrarbeitsstunden, unvollständiges Nehmen von Urlaub und Nacharbeiten im Krankheitsfall. Hochschulen leisten weder bei der Aufklärung über, noch bei der Kontrolle der Einhaltung von Arbeitnehmer:innenrechten bisher wirklich gute Arbeit (vgl. Hopp et al. 2023, S. 121f). Das ist umso bedenklicher, weil Hochschulen als größter Arbeitgeber für studentische Beschäftigte nicht nur ihrer Fürsorgepflicht nicht ausreichend nachkommen, sondern als öffentliche Arbeitgeber auch nicht modellhaft zeigen, wie Arbeitnehmer:innenrechte für studentische Beschäftigte umgesetzt werden sollten.

Berlin – als einziges Bundesland mit Tarifvertrag für Hilfskräfte – schneidet in allen o. g. Aspekten besser ab und zeigt auf, dass die Anwendung des dualen Systems auf studentische Beschäftigungsverhältnisse einen Mehrwert hat:

- Hilfskräfte werden durch Ausschreibungsverfahren gewonnen – damit wird sozialer Selektion vorgebeugt.
- Verträge werden i. d. R. für mind. 24 Monate geschlossen – es entsteht für Studierende (und Hochschulen) finanzielle Planungssicherheit.
- Es werden weniger unbezahlte Überstunden geleistet, Urlaub wird häufiger vollständig genommen und weggefallene Arbeit durch Erkrankung wird seltener unentgeltlich nachgearbeitet – die Arbeitskraft studentischer Beschäftigter wird weniger ausgebeutet.
- Studentische Beschäftigte sind besser über ihre Rechte und Pflichten informiert – und können evtl. Abhängigkeiten von Vorgesetzten besser entgegen-treten.

In den Jahren 2023 und 2024 gab es einige rechtliche und tarifrechtliche Entwicklungen für studentische Beschäftigte in den Bundesländern. Hierauf werde ich im Folgenden eingehen.

Aktuelle politische Entwicklung zur Arbeitssituation von Tutor:innen an sächsischen und anderen Hochschulen

Sachsen

In Sachsen (an der Universität Leipzig) wurden die Vertragslaufzeiten für studentische Beschäftigte bis 2023 ausschließlich im „Rahmenkodex über den

Umgang mit befristeter Beschäftigung und die Förderung von Karriereperspektiven an den Hochschulen im Freistaat Sachsen“ geregelt, also auf der untersten Ebene der Normenpyramide (s. o.). Die Mindestvertragslaufzeiten für SHK bzw. WHK betragen dort drei bzw. sechs Monate, wobei die Laufzeit von SHK-Verträgen, die einen kurzfristigen Bedarf an Dienstleistungen widerspiegeln, auch unter drei Monaten betragen kann (Freistaat Sachsen 2016, Artikel 1).

Im Juli 2023 wurde ein novelliertes Hochschulgesetz verabschiedet und in Kraft gesetzt (oberste Ebene Normenpyramide, s. Abb. 1), das im föderalen System deutschlandweit eine Ausnahme bildet. Darin ist geregelt, dass SHK/WHK im Grundsatz mindestens ein Semester/zwölf Monate zu beschäftigen sind (Sächs-HSG 2023, § 58, 3). Nach einigen Umsetzungsschwierigkeiten in der Hochschulpraxis hat das zuständige Ministerium die Hochschulen angewiesen, diese Regelungen im Grundsatz auch umzusetzen. 2024 wird auch der o. g. Rahmenkodex novelliert (unterste Ebene der Normenpyramide, s. o.). Hierzu habe ich als Personalrat an der Evaluation des Rahmenkodex teilgenommen und dort auch die Interessen studentischer Beschäftigter eingebracht.

Offen an der Universität Leipzig ist zudem, welche Auswirkungen, ungeachtet zu erwartender gesetzlicher Regelung im Arbeitszeitgesetz, eine künftige Dienstvereinbarung zur Arbeitszeiterfassung haben wird, die auch studentische Beschäftigte inkludiert und 2024 verabschiedet werden soll. Studentische Beschäftigte werden laut Sächsischem Personalvertretungsgesetz § 4, Abs. 4 (normativ theoretisch) durch den Personalrat vertreten, da diese dem Beschäftigtenbegriff zugeordnet werden. Volle Mitbestimmung hat der Personalrat für überwiegend wissenschaftlich Beschäftigte, zu denen auch SHK und WHK zählen, u. a. bei Dienstvereinbarungen zur Lage und Verteilung der Arbeitszeit und der Pausen sowie zur Verteilung der Arbeitszeit auf die Wochentage (§ 81, Abs. 2, Nr. 1). Eingeschränkte Mitbestimmung hat der Personalrat in Sachsen hingegen nur bei Personal(einzel)angelegenheiten, d. h. der Personalrat wird nur beteiligt, wenn wissenschaftliche Beschäftigte dies beantragen (§ 82). In anderen Bundesländern gibt es beispielsweise eigene Personalräte für wissenschaftliches und nichtwissenschaftliches Personal. Unabhängig davon ist anzumerken, dass meine Wahl als Personalrat und meine Ansprechbarkeit für

studentische Beschäftigte dazu führt, dass diese sich mit Fragen, die ihr Beschäftigungsverhältnis betreffen, an mich wenden können. Aus dem vergangenen Jahr 2023 sind mir Anfragen präsent, in denen ich Hilfskräften Fragen zur Beschäftigungsdauer im Wissenschaftszeitvertragsgesetz, zur Dokumentation von Arbeitszeiten oder zur Höhe des Arbeitslohnes beantwortet habe (s. u.).

Brandenburg

Im April 2024 hat die Landesregierung von Brandenburg eine Novelle des Brandenburgischen Hochschulgesetzes verabschiedet. Darin wird u. a. auch eine Mindestbeschäftigungsdauer für studentische Beschäftigte auf zwölf Monate festgelegt (§ 65, vgl. Land Brandenburg 2024). Es bleibt abzuwarten, wie sich dadurch die tatsächlichen Arbeitsbedingungen von Tutor:innen verändern.

Tarifgemeinschaft der Länder (TdL)

Ende 2023 haben die Tarifparteien des Tarifvertrags der Länder (TdL) bzgl. studentischer Beschäftigter eine schuldrechtliche Vereinbarung in das Verhandlungsergebnis aufgenommen. Demnach soll es Mindestvertragslaufzeiten für Hilfskräfte von mindestens zwölf Monaten geben. Daneben wurden auch Mindeststundenlöhne vereinbart. Der Mehrwert hierbei liegt auch darin, dass die vereinbarten Stundenlöhne nicht mehr wie bisher „Höchstlöhne“ im Sinne von Deckelung sind, sondern Mindestlöhne, d. h. die Hochschulen können darüber hinausgehen. Das wiederum ist wichtig, um im Konkurrenzkampf mit studentischen Beschäftigungsverhältnissen außerhalb von Hochschulen bestehen zu können. Beides (Mindestlaufzeiten und Mindeststundenlöhne) sind als erster Schritt auf einen Tarifabschluss für studentische Beschäftigte in der Tarifrunde 2025 zu sehen.

Ende April 2024 hat das Rektorat der Universität Leipzig angepasste Vergütungssätze für Hilfskräfte verabschiedet und Ausnahmeregelungen an die Fakultäten und Einrichtungen kommuniziert, die kürzere Vertragslaufzeiten als zwölf Monate erlauben. Unter anderem können Hilfskräfte, die Tutorien anleiten, die nur in einem Semester stattfinden (z. B. nur im Wintersemester), für sechs Monate angestellt werden. Hierbei stellte sich mir die Frage, ob dies mit den Regelungen im SächsHSG für WHK rechtssicher möglich ist. Das SächsHSG ist in der Normenpyramide höherwertig als Ausführungshinweise

zum TdL (s. o.). Laut SächsHSG sind WHK grundsätzlich zwölf Monate anzustellen (s. o.). Nach meiner Nachfrage beim Personaldezernat ist dies aber rechtskonform möglich, da sowohl das SächsHSG als auch die TdL-Richtlinie sowie die Konkretisierung durch das Ministerium den Hochschulen Spielraum für Ausnahmen lässt. Somit rechtfertigten Tutorien, die auf ein Semester ausgelegt sind, eine Ausnahme und sind sachgerecht.

Unabhängig davon haben an einer der letzten Praxisberatungen drei Tutorinnen (Bachelorstudierende) teilgenommen, die auch ohne die neue Regelung durch die TdL Jahresverträge erhalten haben. In einem Fall hält die Hilfskraft jeweils ein Tutorium im Sommer- und Wintersemester. In den anderen beiden Fällen erhalten die Tutorinnen nach ihrem Tutorium im Sommersemester andere Aufgaben: Sie betreuen Praktika und unterstützen Wissenschaftler:innen bei der Literaturrecherche. Die Fälle zeigen mir, dass sich in den Fachbereichen Lösungen finden lassen, um Hilfskräfte, die Tutorien anleiten, sinnhaft für zwölf Monate zu beschäftigen. Hierzu ist es jedoch notwendig, die Tätigkeiten als „Tutor:in“ und „normale Hilfskraft“ nicht mehr gegenüberzustellen, sondern fließende Übergänge zuzulassen und zu gestalten. Das fängt damit an, dass sich Fachbereiche in den Antragsunterlagen nicht mehr zwischen „Tutor:in“ und „normaler Hilfskraft“ entscheiden müssen.

Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG)

Die Bundesregierung hat sich Ende März 2024 auf einen Gesetzentwurf für eine Reform des WissZeitVG geeinigt, der sechs Monate nach der Verkündung des Gesetzes in Kraft treten soll (also im September 2024). Dabei wird die Höchstbefristungsdauer von studentischen Beschäftigten angehoben. Es kommt vor, dass Studierende aufgrund der aktuellen Regelung am Ende ihres Studiums nicht mehr als Hilfskräfte angestellt werden können, weil sie den definierten Befristungsrahmen (bisher sechs Jahre) bereits ausgeschöpft haben. Hier ist eine Anhebung auf acht Jahre vorgesehen. Zudem ist eine Mindestbeschäftigungsdauer von i. d. R. einem Jahr niedergeschrieben, um die Planbarkeit für Hilfskräfte (und Hochschulen) zu erhöhen (vgl. Wissenschaftszeitvertragsgesetz: Reform 2024).

Möglichkeiten (für Trainer:innen), die Arbeitssituation von studentischen Beschäftigten (Tutor:innen) zu verbessern

Was immer möglich ist: Tätigkeitsbegleitung von Tutor:innen

Durch die Begleitung von Tutor:innen durch z. B. Praxisberatungen werden Herausforderungen im Anstellungsverhältnis als studentische Beschäftigte sichtbar (s. o.). Zu allererst gilt es, einen Raum zu schaffen, in dem diese Probleme thematisiert und auf der kollegialen Ebene zwischen Tutor:innen und Trainer:innen Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Diese Lösungen können hilfreich sein, verbleiben aber i. d. R. auf der Ebene des veränderten individuellen Umgangs der Tutor:innen mit den Problemen. Sprich: Die Tutor:innen lösen das Problem, indem sie sich durch die Bestärkung unter Gleichgesinnten („in einem Boot sitzen“) anders dazu verhalten und ggf. das Gespräch mit Vorgesetzten suchen. Zum anderen können Trainer:innen die Probleme dokumentieren und diese in ihren hochschulinternen und hochschulübergreifenden Netzwerken thematisieren. Drei Beispiele:

- Das Tutoring-Kolleg führt unregelmäßig Gespräche mit Studiendekan:innen zu Tutorien (vgl. Hempel 2021, S. 580ff). Hier können die dokumentierten Probleme angesprochen werden.
- Das Tutoring-Kolleg hat im Rahmen des Qualitätspakt-Lehre-Projektes (QPL) „Studieren in Leipzig“ eine universitätsweite Tutoring-Leitlinie entwickelt, die auch Definitions- und Qualitätskriterien für Tutorien ausführt. Anwendung fand diese Leitlinie bis zum Ende des QPL 2020, als entsprechend dieser auch Tutorienmittel vergeben wurden. Nach dem Ende des QPL wurden erst in den Jahren 2022 und 2023 mit der Neuwahl des Rektorates wieder Sondermittel für Tutorien ausgereicht. Diesmal entwickelte das Tutoring-Kolleg im Auftrag des Rektorats ein kriteriengeleitetes Verfahren zur Vergabe von Tutorienmitteln. Beide Beispiele eint: Indem Trainer:innen mitentscheiden, für welche Tutorien Mittel ausgeschüttet werden, können sie u. a. Vertragslaufzeiten und Stundenumfänge so festlegen, dass diese auch die tatsächlichen Arbeitsaufwände von Tutor:innen abbilden.

- Das Tutoring-Kolleg tauscht sich regelmäßig mit anderen Hochschulen zu den Rahmenbedingungen von Tutorien aus. Im kollegialen Austausch lassen sich Vorgehensweisen verschiedener Standorte triangulieren und Trainer:innen gewinnen neue Ansatzpunkte für die Verbesserung von Rahmenbedingungen für Tutorien am eigenen Standort.

Dennoch existiert ein großes ABER: Alle bisher genannten Vorgehensweisen erwirken KANN-Veränderungen und i. d. R. auch nur, wenn es die finanziellen Rahmenbedingungen an Hochschulen zulassen. Dabei ist es unerheblich, ob diese einschränkenden finanziellen Rahmenbedingungen von der Hochschulpolitik oder durch hochschulinterne Priorisierung gesetzt werden. Das meint im Detail: Arbeitsverträge von Tutor:innen werden nur mit ausreichend langen Vertragslaufzeiten ausgegeben und mit adäquaten Stundenumfängen versehen, wenn ausreichend Mittel dafür vorhanden sind. In den 15 Jahren meiner Tätigkeit als Trainer für Tutor:innen habe ich verschiedene Phasen vorhandener Tutorienmitteln erlebt. Die Spanne reicht hier von Zeiten, in denen nur sehr begrenzte Haushaltsmittel zur Verfügung standen (z. B. 2010) bis hin zu Zeiten, in denen umfangreiche Sondermittel für Tutorien verfügbar waren. Zum Beispiel konnten in den zehn Jahren des Qualitätspakt Lehre (2011-2020) aus Bundesmitteln zusätzlich umfangreiche Mittel für Tutorien verausgabt werden, auch weil „Tutorien zur Betreuung in kleinen Lerngruppen“ (BMBF 2010, § 2) explizit Gegenstand der Förderung waren. Hierdurch konnten an der Universität Leipzig zusätzliche Tutorien pro Jahr realisiert werden. Leider wurde das Förderkriterium „Überlegungen zur bedarfsgerechten Nachhaltigkeit der Maßnahmen“ (BMBF 2010, § 2) aufgrund der unzureichenden Grundfinanzierung von Hochschulen nur selten eingelöst. In der Folge werden Tutorien seitdem vielerorts wieder ausschließlich aus begrenzten (Landes-)Haushaltsmitteln finanziert und nur selten kommt es vor, dass die Landesministerien Sondermittel zur Verbesserung der Qualität der Lehre ausschütten (z. B. aus überschüssigen Hochschulpaktmitteln) und sich die Hochschulen dazu entscheiden, einen Teil davon in Tutorien zu investieren, wie z. B. die Universität Leipzig in den Jahren 2022 und 2023.

Im Wissen um die schwankenden Mittel für Tutorien und deren Auswirkungen auf Vertragslaufzeiten und Stundenumfänge für Tutor:innen bin ich seit meiner

Wahl zum Personalrat 2021 auf der Suche nach weiteren Möglichkeiten, die Arbeitsbedingungen von Tutor:innen strukturell zu verbessern. Diese Möglichkeiten erläutere ich im nächsten Abschnitt.

Was prinzipiell möglich ist – aber gewollt werden muss:

Personalratsarbeit

Zuerst: Die Arbeit als Personalrat kostet Zeit, die von der Arbeitszeit mit den Tutor:innen abgezweigt werden muss. Auch bedeutet es eine bewusste Verlagerung von Zeitanteilen pädagogischer Arbeit hin zu arbeitsrechtlichen Fragestellungen. Aber: Damit kann bzgl. der Arbeitsbedingungen von Tutor:innen (studentischen Beschäftigten) mehr erreicht werden als mit Lösungsansätzen auf individueller Ebene. Drei Beispiele:

- *Kenntnis über gesetzliche Rahmenbedingungen und Begünstigung derer Umsetzung in der Praxis:* Die Arbeit als Personalrat bringt den Vorteil mit sich, bezüglich der gesetzlichen Veränderungen zu Mindestvertragslaufzeiten und Stundenlöhnen für Hilfskräfte immer einen aktuellen Kenntnisstand zu besitzen. Durch den Zugang zu diesen Informationen kann proaktiv auf die Hochschulleitung zugegangen und die Umsetzung anstehender gesetzlicher Veränderungen begünstigt werden, z. B. die im Landeshochschulgesetz festgelegte Mindestbeschäftigungszeiten. Darüber hinaus werden Personalräte oftmals an der Weiterentwicklung gesetzlicher und nichtgesetzlicher Verordnungen beteiligt. So habe ich als Personalrat an der Evaluation des „Rahmenkodex über den Umgang mit befristeter Beschäftigung und die Förderung von Karriereperspektiven an den Hochschulen im Freistaat Sachsen“ teilgenommen. In diesem sind bisher auch Mindestbeschäftigungszeiten von Hilfskräften geregelt.
- *Erhellung der Arbeitssituation:* Der Personalrat kann Personalversammlungen für nur einen Teil seiner Beschäftigtengruppen durchführen, z. B. für studentische Beschäftigte. Dies kann dazu genutzt werden, um die Arbeitssituation von studentischen Beschäftigten zu erhellen und Handlungsbedarfe abzuleiten sowie die Beschäftigtengruppe über gesetzliche Veränderungen und damit verbundene Rechte und Pflichten zu informieren.
- *Erfassung von Beschäftigungszahlen:* Der Personalrat hat ein Informationsrecht bzgl. der Beschäftigungssituation der Belegschaft. In diesem Zuge bekomme

ich als Personalrat regelmäßig auch die Beschäftigungszahlen und Vertragslaufzeiten studentischer Beschäftigter übermittelt.

Zusammenfassung

Die Tätigkeitsbegleitung von Tutor:innen ist eine gute Möglichkeit, Einblicke in deren Arbeitssituation zu erhalten und diesen dabei zu helfen, mit Problemen besser individuell umzugehen. Jedoch: Erst wenn Trainer:innen sich als Personalräte für die Arbeitssituation von Tutor:innen engagieren, können sie auch strukturell für alle Tutor:innen (studentischen Beschäftigten) eine Verbesserung der Arbeitssituation begünstigen. Beides sollte m. E. Hand in Hand gehen. Personalräte ohne Erfahrungen als Trainer:innen von Tutor:innen fehlen Einblicke in die Praxis. Trainer:innen, die sich für einen verbesserten individuellen Umgang der Tutor:innen mit den Problemen in deren Arbeitssituation einsetzen, fehlen die Handlungsmöglichkeiten, in der Fläche Verbesserungen zu erwirken. Ich bin froh, dass ich als Trainer und Personalrat beides vereinen kann.

Eine wichtige Aufgabe für mich in Doppelfunktion als Trainer und Personalrat wird es in Zukunft sein, dafür einzutreten, dass Tutor:innen verbindlich eine didaktische Qualifizierung und fachliche Anleitung erhalten. Beides ist bisher durch eine Selbstverpflichtung der Uni Leipzig abgesichert, die noch aus Zeiten des QPL stammt (s. o.).

Literatur

- Brandenburgisches Hochschulgesetz. <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbghg?suchbegriff=hilfskr%C3%A4fte&suchen=suchen#65> (06.05.2024).
- Bundesministerium für Bildung Forschung: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. 2010. <https://www.bmbf.de/bmbf/shared-docs/downloads/files/2010-11-23-foerderrichtlinien--tspakt-lehre-im-bundesanzeiger.pdf?blob=publicationFile&v=2> (01.02.2024).
- Freistaat Sachsen: Rahmenkodex über den Umgang mit befristeter Beschäftigung und die Förderung von Karriereperspektiven an den Hochschulen im Freistaat Sachsen. 2016. https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/beschaeftigtenvertretungen/Themen/PEK_Rahmenkodex/Rahmenkodex_2016.pdf (01.02.2024).
- Hempel, Michael: Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik. Bestandsaufnahme im deutschsprachigen Raum, Konzepte und Modell fachübergreifender Qualifizierungspraxis und deren Begründung an der Universität Leipzig. Ulm 2021.
- Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin: Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen. Bremen 2023. <https://www.iaw.uni-bremen.de/f/a515fbddae.pdf> (01.02.2024).
- Sächsisches Hochschulgesetz. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/19986-Saechsisches-Hochschulgesetz> (01.02.2024).
- Sächsisches Personalvertretungsgesetz. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/9184-SaechsPersVG> (01.02.2024).
- Universität Leipzig: Tutoring-Leitlinie. 2018. https://www.uni-leipzig.de/fileadmin/ul/Dokumente/200525_Tutoring_Leitlinie.pdf (01.02.2024).

Wissenschaftszeitvertragsgesetz. <https://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/> (01.02.2024).

Wissenschaftszeitvertragsgesetz: Reform 2024. https://www.bmbf.de/Shared-Docs/Downloads/de/2024/2403_reg_entw_wisszeitvg.pdf?blob=publicationFile&v=1 (06.05.2024).

Marko Heyner, HAW Hamburg

Tina Rudolph, TU Darmstadt

Das „perfekte“ Tutorienprogramm – Rahmenbedingungen auf dem Wunschzettel

Rahmenbedingungen – Finanzierung – Qualifizierung – Tutoriengestaltung –
Zusammenarbeit

Von tatsächlichen und besseren Rahmenbedingungen für die Tutorienarbeit

Machen wir uns nichts vor – viele Tutorienprogramme sehen sich mit Bedingungen konfrontiert, die alles andere als ein gutes Gedeihen erwarten lassen. Befristungen, Nischendasein, sprunghafte Hochschulentscheidungen, Bürokratie und steigende Kosten lassen sie tagtäglich kämpfen. Dieser Zustand hat – entsprechend dem Grußwort von Holger Fischer – gewissermaßen Tradition.

Gleichzeitig sind Tutorienprogramme damit nicht allein, denn sie stehen in Konkurrenz um Ressourcen und Aufmerksamkeit zu anderen Funktionseinheiten oder Mitgliedsgruppen innerhalb der Hochschulen, mit denen sie vernetzt zusammenarbeiten sollen. Für die Tutorienarbeit als integraler Bestandteil der Hochschuldidaktik spricht u. a.: Tutorien entlasten und ergänzen Vorlesungen, bieten Austausch auf Augenhöhe mit lernendenorientierten Lehrpersonen, ermöglichen fachnahe Verdienstmöglichkeiten und stellen eine Form der Kompetenzentwicklung dar, die auch für spätere Lehrtätigkeiten vorbereitend sind.

In diesem Text wird herausgearbeitet, wo Licht und Schatten für die Tutorienprogramme liegen. Dazu wird Erfahrungswissen aus 15 Jahren Tutorienarbeit reflektiert und es werden teilweise in einem normativen Duktus Folgerungen formuliert. Zu diesem Zweck wird ein sicher nicht vollständiges Portfolio an Bedingungen aufgegriffen, die bei guter Gestaltungsmöglichkeit ein effektives Arbeiten realisierbar erscheinen lassen. Die Beschreibungen folgen keinem inneren Zusammenhang, sondern sind als lose Aufzählung zu verstehen.

Das Netzwerk Tutorienarbeit hat sich von Anfang an, also seit 2009, der Frage gewidmet, wie Tutorienarbeit organisiert werden sollte, um eine gute Qualität zu bieten. Im Laufe des Textes wird vertieft darauf eingegangen. Anlässlich der hohen Fluktuation von Mitarbeitenden in Tutorienprogrammen wurde 2015 eine Befragung des Netzwerks unter dem Schlagwort „Zwischen Baum und Borke“ durchgeführt und in die hochschuldidaktische Community kommuniziert.

Damals waren 17 % der Mitarbeitenden unbefristet, aber 83 % in Teilzeit beschäftigt und nur 14 % der Tutorienprogramme bezogen ihre Ressourcen aus Haushaltsmitteln (vgl. Heyner/Kröpke 2016, S. 13 f.). Insgesamt war die Situation eher geeignet, dass sich Mitarbeitende in Tutorienprogrammen wie das fünfte Rad am Wagen und nicht wie ein integraler Bestandteil des Third Space fühlen.

Es liegen kaum umfangreiche Analysen der Bedingungen einzelner Tutorienprogramme vor. Ein lesenswertes Konzept zur Schaffung förderlicher institutioneller Rahmenbedingungen für Tutorienarbeit findet sich in Hempels Dissertationsschrift am Beispiel der Universität Leipzig (vgl. Hempel 2021, S. 567). Es gab weiterhin Ansätze, an diejenigen Lehrenden und Entscheidungsträger:innen heranzutreten, welche für die Rahmenbedingungen in den Hochschulen verantwortlich zeichnen (vgl. Hempel et al. 2017).

Weitere Hinweise auf die Rahmenbedingungen für die Tutorienprogramme bietet das Positionspapier des Netzwerks Tutorienarbeit aus dem Jahr 2018 (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit 2018), welches anlässlich der Projektverläufe und des absehbaren Endes des Qualitätspakts Lehre formuliert wurde. Die im Netzwerk organisierten Tutorienprogramme wollten sich nicht länger mit der Rolle der volatilen Spielmasse und Tutor:innen mit der Abrechnung als Sachmittel abfinden. Verlässlichkeit, Einbettung, Attraktivität, Professionalisierung und angemessene Ausstattung standen oben auf der Forderungsliste des hochschulpolitisch orientierten Papiers. Rückblickend war die Reichweite und Wirkung der Forderungen sehr begrenzt, da sie sehr wenig Resonanz aus der Hochschullandschaft hervorgerufen hat.

Im Folgenden wird der Text auf verschiedene Puzzlestücke eingehen, die exemplarisch die bereits in Teilen im Positionspapier formulierten Rahmenbedingungen von Tutorien und Tutorienprogrammen beschreiben und Forderungen über die Ressourcenausstattung aufgreifen.

Von Hochschulgesetzen, Richtlinien, Tutoriensatzungen & Modulhandbüchern

An Hochschulen wird Lehre in Form von professoraler Lehre, durch Lehrbeauftragte und wissenschaftlich Mitarbeitende geleistet. Zahlenmäßig liegen die genannten Gruppen etwa im Bereich der Anzahl beschäftigter Tutor:innen, die nach mündlichen Berichten aber vergleichsweise wenig als Lehrende im klassischen akademischen Sinne wahrgenommen werden. Die Formen der angebotenen Lehre befinden sich in einem Spektrum von klassischer Frontalvorlesung über Seminare bis hin zu projektförmigen Arbeitsweisen; das Lehrgeschehen ist ordentlich in Hochschulgesetzen, Prüfungsordnungen, Leitbildern, Modulhandbüchern etc. festgeschrieben. Tutor:innen agieren unter einer Vielzahl von „Hüten“ von Vorkursen, Fachtutorien, Tutorien für internationale Studierende, Buddies (vgl. Kröpke/Heyner 2021, S. 10), sie handeln dabei in einem wenig gesetzlich geregelten Rahmen. Während Professor:innen und wissenschaftlich Mitarbeitende das Standbein der Hochschullehre bilden, können Tutor:innen (und in begrenztem Umfang Lehrbeauftragte) als das Spielbein verstanden werden.

Hochschulen bieten aus Ressourcengründen Services vorrangig dort an, wo sie gesetzlich verankert sind und konkrete Aufgaben, Ressourcen und Tätigkeiten abgeleitet werden können. Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Landeshochschulgesetze wird exemplarisch auf die Bedingungen in Hamburg eingegangen, eine Stadt mit ca. 100.000 Studierenden an staatlichen und privaten Hochschulen.

Das Hamburger Hochschulgesetz geht im § 33 auf Unterrichtstutor:innen ein. Sie „haben die Aufgabe, Studierende und studentische Arbeitsgruppen in ihrem Studium zu unterstützen“ (HmbHG 2023). Weiterhin ist festgelegt, dass die

fachliche und didaktische Betreuung durch die verantwortliche Person zu übernehmen ist. Es existieren „Richtlinien für ein Tutorenprogramm“ (vgl. Behörde für Wissenschaft und Kunst 1977), die als Vorlage für die spezifischen, aber in großen Teilen ähnlichen Tutoriensatzungen dienen:

- TUHH (2022): Tutorien unterstützen und verbessern die Hochschullehre, sie können auch zur Erprobung von Reformen eingerichtet werden. Sie bedürfen dann einer Begleitung. Tutorien sollten i. d. R. nicht mehr als 15 Teilnehmende haben. Tutor:innen sollen über Funktionen, Rollen, Arbeitsformen etc. informiert werden, die Tätigkeit ist auf 20h/Woche begrenzt.
- HAW Hamburg (2021): Der Faktor SWS zu vergüteten Arbeitsstunden beträgt 2,60, höchstens 19h/Woche. Die Tätigkeiten sollen den erfolgreichen Abschluss des Hochschulstudiums fördern, gleichzeitig darf das eigene Studium nicht beeinträchtigt werden. Über die Einrichtung entscheiden die Fakultäten, die Stellen sind auszuschreiben.
- UHH (2008): Die Betreuung erstreckt sich auf Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der tutoriellen Tätigkeit. Die Tutor:innen haben für Urlaub und Krankheit Anspruch auf Regelungen wie Mitarbeitende.

Tutorien finden statt, wenn dies in den Studiengängen entsprechend festgelegt ist. Das Modulhandbuch zum Bachelorstudiengang Fahrzeugbau und Flugzeugbau der HAW Hamburg enthält beispielsweise die Festlegung auf Fachtutorien „zur Vertiefung des Lehrstoffes anhand von Übungsaufgaben“ (HAW Hamburg 2020, S. 42). Ähnlich ist es in vielen anderen Studiengängen zu finden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in der Normenhierarchie für das Bundesland Hamburg Regelungen getroffen sind, die für Tutorien(-programme) förderlich, aber leider kaum noch zeitgemäß sind. Sie legen z. B. Gruppengrößen und Qualifizierung sowie Betreuung fest. Schwierig wird es, einzelne Aspekte einzufordern, sofern sie keine Berücksichtigung finden. Gruppengrößen zwischen 30-80 Studierenden sind nach Erfahrung der Autor:innen keine Ausnahme, und nur ein kleiner Teil der Tutor:innen wird durch die Qualifizierungsangebote der Tutorienprogramme erreicht. Die Personalverwaltung der UHH hat die Praxis etabliert, den Tutorienverträgen die Tutoriensatzung mit Hinweis auf die Rechte und Pflichten beizulegen.

Von sinnvoller Verzahnung von Tutorien und Vorlesung

Die Gestaltung von Tutorien in der Praxis orientiert sich an Erfahrungen der Hochschulen: hier existierte in den 1970er Jahren ein Grundkonsens (vgl. Baer/Neuer 1973; Schulmeister 1979). Neue Konzepte sind aus Projektförderungen oder angesichts besonderer Entwicklungen wie der plötzlich flächendeckenden Umstellung auf digitale Formate während der Corona-Pandemie zu erwarten (vgl. Heyner et al. 2021). Hier war über Monate und Semester mit geringer Entwicklungszeit eine spontane Veränderung erforderlich, denn die gesamte Kommunikation und Organisation erfolgte aus dem Homeoffice, die Qualifizierungen fanden digital statt und die Tutor:innen führten die Tutorien digital oder in geschützter Präsenz durch. Die besondere Situation erforderte technisches und didaktisches Geschick sowie eine hohe Frustrationstoleranz bei allen Beteiligten, denn gerade der soziale Aspekt der Tutorienarbeit war deutlich reduziert. Aus der Improvisation entwickelten sich dauerhafte Good Practices, aber auch Unzuverlässigkeit und schwierigere Erreichbarkeit. Der nächste Schub steht mit Anwendungen zur Künstlichen Intelligenz bereits vor der Tür, wie die Beiträge von Rohde/Uzulis sowie von Spannagel in diesem Band zeigen.

Ein qualitätsrelevanter Aspekt bei der Gestaltung eines Fachtutoriums ist daher die Abstimmung mit den Lehrpersonen der begleiteten Vorlesungen und Seminare. Idealerweise...

- hat die Lehrperson ein kongruentes Gesamtkonzept aus Vorlesung, Seminar/Übung und Tutorien inkl. geeigneter Zeiten und Räume für die Tutorien entwickelt,
- stellt die Lehrperson erforderliche Kursräume, Materialien und Übungsaufgaben bereit,
- vermittelt die Lehrperson den Tutor:innen fachdidaktische Konzepte und fachlichen Inhalt,
- tauscht sich die Lehrperson regelmäßig mit den Tutor:innen aus, um eine Synchronisation in Tempo und Inhalt sicher zu stellen, Unsicherheiten anzusprechen und Rückmeldungen aus den Tutorien einzuholen,
- nutzt die Lehrperson die Scharnierfunktion der Tutor:innen zwischen Studierenden und Lehrperson und stellt die eigene Erreichbarkeit sicher,

- skizziert die Lehrperson die Möglichkeiten digitaler bzw. hybrider Szenarien und gibt Informationen zu neuen Entwicklungen wie beispielsweise den Einsatz von Künstlicher Intelligenz,
- gibt die Lehrperson methodische Hinweise und unterstützt bei Schwierigkeiten.

Die erfahrungsgeleitete Aufzählung ist für die weit verbreitete Form der veranstaltungsbegleitenden Fachtutorien formuliert. Verstanden werden sollte, dass es nicht mit der Einstellung von Tutor:innen getan ist, sondern dass die Zusammenarbeit mit Tutor:innen eine umfangreiche Betreuungsaufgabe für die Lehrenden darstellt.

Von erforderlicher Qualifizierung von Tutor:innen

Tutor:innen tragen durch ihre Aufgaben an der Hochschule viel Verantwortung: sie sollen Vorlesungsinhalte praxisnah verdeutlichen, internationale und erstmalige Studierende bei der Studienorganisation beraten, Labore und Projekte beaufsichtigen, ein Feedback zu Abschlussarbeiten geben und insgesamt die Studierbarkeit der Studiengänge verbessern. Um dieser Verantwortung gerecht werden zu können, benötigen Tutor:innen deshalb neben der Fachkompetenz eine ganze Reihe weiterer Kompetenzen, die sie in der Regel erst erwerben müssen und die erlernbaren Grundsätzen folgen. Alle erstmaligen Tutor:innen sollten deshalb verpflichtend in einem hochschuldidaktischen Rahmen für ihre Tätigkeit qualifiziert und diese Qualifizierung sollte als Teil der Arbeit mit Geld oder Leistungspunkten vergütet werden.

Welche lerntheoretischen Grundlagen und professionstheoretischen Ansätze hierbei herangezogen werden können, wird z. B. ausführlich von Zitzelsberger et al. (2019) dargelegt. Relevante Inhalte einer Qualifizierung sind beispielsweise der Umgang mit der eigenen (Lehr-)Rolle, heterogenen Gruppen und unvorhergesehenen Situationen. Je nach Ausgestaltung des Tutoriums wird zusätzlich Lernstanddiagnose und angemessene Hilfestellung, Gestaltung von Lehr-Lernsettings sowie Beratung und Feedback erforderlich. Bei der Qualifizierung ist auch zu berücksichtigen, dass sie ein fortlaufender Prozess ist, der

durch permanente Reflexion von Lehr-Lernsituationen intensiviert wird. Reflexionsfähigkeit wird deshalb auch von Tutor:innen selbst als wesentliche Kompetenz hervorgehoben (vgl. Rudolph et al. 2022, S. 10).

Diese didaktischen Überlegungen sind dem Akkreditierungsverfahren (früher netzwerkintern „Mindeststandards“ genannt) des Netzwerks Tutorienarbeit zugrunde gelegt. Hier werden neben Merkmalen wie Teilnehmendenorientierung, Prozessorientierung und Kongruenz der Didaktik, Empfehlungen zu Inhalt und Umfang gegeben, um zu einem bundesweit vergleichbaren Qualifizierungsstand und anerkannten Zertifikaten zu führen. Zu den begutachteten Rahmenbedingungen gehört die fachliche Eignung der Mitarbeitenden, die Finanzierungssicherheit und ein passendes Qualitätskonzept.

Von Ressourcenausstattungen der Tutorienprogramme

Die Größe von Tutorienprogrammen erscheint mit Blick auf die Hochschullandschaft schwer nachvollziehbar. Während es zwischen Studienplätzen, Hochschullehrenden, Seminaranzahl bis hin zu Sitzplätzen elaborierte Formeln gibt, so scheint sich dies für Tutorienprogramme nicht durchgesetzt zu haben. Vielmehr hängt das, was als Größe verstanden wird, von den in der Tutorienarbeit eingesetzten personellen Ressourcen bzw. Stellenanteilen ab, die das Angebot in seiner Vielfalt umsetzen. Diese sind hauptsächlich durch die Haushaltslage, die zugewiesene Bedeutung, die Aufgaben und die historisch gewachsenen Umstände bedingt. Auch treffen die Stellenanteile keine Aussage zu Über- oder Unterversorgung, da dies abhängig von erforderlichen bzw. angebotenen tutoriellen Formaten ist. Hier ein exemplarischer Vergleich einiger Hochschulen:

| Hochschule | Studierende | Tutorienprogramm | Bemerkung |
|------------------------|-------------|--------------------|---------------------|
| Universität Hamburg | 42.000 | 1 VZÄ | zentral |
| Hochschule Niederrhein | 12.800 | 1,5 VZÄ | zentral |
| TU Darmstadt | 25.000 | 2 VZÄ + 7x 0,5 VZÄ | zentral + dezentral |
| TU Clausthal | 3.500 | 1 VZÄ | zentral |
| FH Kiel | 8.000 | 0,5 VZÄ | zentral |
| HAW Hamburg | 16.600 | 2,3 VZÄ | zentral |

Tab. 1: Vergleich der Größe von Tutorienprogrammen (eigene Darstellung)

Tutorienprogramme werden als kleine Inseln „irgendwo im Third Space“, also als wissenschaftsnaher Servicebereich zwischen Wissenschaft und Verwaltung platziert und sie leisten im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen einen wichtigen Beitrag zur Qualität der Lehre. Eine Vollversorgung im Sinne der Qualifizierung aller (neuen) Tutor:innen in den verschiedenen Formaten, die Weiterentwicklung tutorieller Lehre gemeinsam mit den Verantwortlichen der Studiengänge oder das ganze Spektrum an Öffentlichkeitsarbeit und Begleitmaßnahmen wie Zertifikat, Tutorienpreise oder hochschuldidaktische Forschung scheint vor diesem Hintergrund nur schwierig realisierbar. Daher ist festzuhalten: Es ist anzunehmen, dass die beschriebenen Aufgaben mit einer größeren personellen Ausstattung in Relation zu der Zahl der Studierenden eher umsetzbar erscheinen und dass dieses Mehr an Personal als Indikator für gute Tutorienarbeit angesehen werden kann.

Von Verankerung und Finanzierung

Die Organisation der Tutorienprogramme ist an Hochschulen teilweise zentral, teilweise dezentral verankert. Bei einer zentralen Verankerung werden Fachtutor:innen unterschiedlicher Fachrichtungen sowie Aufgabengebiete von einer gemeinsamen Stelle koordiniert und qualifiziert, während bei einer dezentralen Verankerung die Qualifizierung an die jeweiligen Fachbereiche angegliedert ist. Eine zentrale Verankerung ist vor allem für kleine Hochschulen und neu etablierte Tutorienprogramme vorteilhaft, da Erfahrung und Kompetenz an einer Stelle gebündelt sind. Die Schwierigkeit liegt hierbei darin, dass der Kontakt in die Fachbereiche erschwert ist und die entsprechende Unterstützung und Bewerbung von Fachbereichsseite oft fehlt. In einer Qualifizierung für Tutor:innen unterschiedlicher Fach- und Einsatzgebiete ist es herausfordernd, alle Bedürfnisse zu berücksichtigen. Bei einer dezentralen Anbindung können die Bedarfe der Tutor:innen direkt ermittelt und fachlich abgestimmt werden, was auch die Akzeptanz im Fachbereich erhöht.

Ob dezentral oder zentral angebunden, die Etablierung eines Tutorienprogramms sowie dessen angemessene qualitative Fortführung ist ohne dauerhaft verankerte Koordination nicht möglich. Die Hochschule braucht auch zukünftig Tutor:innen, um den Lehrbetrieb und die Studierbarkeit gewährleisten zu

können. Eine dauerhafte Stelle ermöglicht nicht nur Effektivität und Stabilität für die Qualität des Tutorienprogramms, sondern schafft auch eine bessere Anbindung in den Fachbereichen, da Erfahrungen nicht wiederholt verloren gehen und auf bekannte Strukturen zurückgegriffen werden kann. Für die Finanzierung bedeutet dies, dass Tutorienprogramme als Aufgabe des Grundbudgets angesehen werden sollten, sowohl was die Mitarbeitenden als auch was die Tutor:innen betrifft. Über Projekt- und Sondermittel können Entwicklungen und Experimente sinnvoll ergänzend gefördert werden.

Gemessen an der Menge der regelmäßig eingesetzten Tutor:innen und der Mitarbeitenden in den Tutorienprogrammen ist der Aufwand am Gesamtgrundbudget einer Hochschule überschaubar im unteren einstelligen Prozentbereich. Mitarbeitende als Qualifizierende, Organisierende und Vernetzende sollten dabei Hand in Hand mit den Tutor:innen gehen. Als Adaption von Lorient: „Ein Studium ohne Tutorienprogramm ist möglich, aber sinnlos.“ Als grober Ressourcenansatz kann gerechnet werden (eigene, gerundete Berechnung nach TVL 2023, brutto, auf den Einzelfall gerechnet, der mit der tatsächlichen Anzahl zu multiplizieren ist):

- ein:e Mitarbeitender:in in Vollzeit E13 ~ 80.000 Euro/Jahr
- ein:e OE-Tutor:in bezahlt für 2 Monate/40 Stunden ~ 600 Euro/Semester
- ein:e Erstsemester-/Fachtutor:in bezahlt für 4 Monate/80 Stunden
~ 1.200 Euro/Semester
- 10 % dieser Summe als Overhead (Material, Technik, Dienstreisen)

Von Qualifikation und Vernetzung der Mitarbeitenden in Tutorienprogrammen

Um Tutor:innen angemessen auf ihre Aufgaben vorzubereiten, benötigen die Beschäftigten im Bereich tutorielle Lehre selbst eine Reihe von Kompetenzen. Dazu gehört ein Verständnis von Erwachsenenbildung, Lern- und Gruppenprozessen, Heterogenitätsreflexivität sowie methodische und didaktische Grundlagen. Da die meisten Tutor:innenqualifizierungen übergreifend für verschiedene Fachbereiche angeboten werden, ist es nicht möglich, dass die Mitarbeitenden fachliche Expertise in allen betreffenden Fachgebieten mitbringen.

Studentische Multiplikator:innen, die die Qualifizierung als Vertreter:innen der Fachkultur unterstützen, können deshalb besonders wertvoll sein. Sie helfen dabei, die Qualifizierung fachspezifisch anzupassen und können dem Peer-Learning-Ansatz entsprechend über eigene Schwierigkeiten berichten sowie Beispiele aus eigener Lehrpraxis im entsprechenden Fach einbringen. Eine weitere Möglichkeit, fachliche und fachdidaktische Expertise zu verbinden, ist eine Qualifizierung im Teamteaching. Die Qualifizierung kann so an die jeweilige Fachkultur angepasst werden und erhält gleichzeitig durch einen Blick „von außen“ wertvolle Impulse.

Die spezifische theoriegeleitete Qualifizierung im Bereich tutorielle Lehre ist recht schwierig, da zu dem Thema wenige Dissertationen und Artikel veröffentlicht oder Vorträge gehalten werden. Zudem wird die wenige Forschung im Bereich tutorielle Lehre meist von den Akteur:innen selbst erbracht, sodass ein Austausch über neue Erkenntnisse besonders relevant für die Weiterqualifizierung ist. Insbesondere da die Qualifizierung und Koordination tutorieller Lehre an vielen Hochschulen nur von einzelnen Personen geleistet wird und sich die Stellen aufgrund von Projektfinanzierung durch hohe Fluktuation auszeichnen, ist die Vernetzung von Tutorienprogrammen, wie sie das Netzwerk Tutorienarbeit bietet, von unschätzbarem Wert. Besonders bei Aufbau oder Neuausrichtung eines Tutorienprogramms ist der Austausch mit erfahrenen Kolleg:innen wichtig. Gemeinsame Standards bieten dabei Orientierung und fördern hochschulübergreifend qualitativ hochwertige Programme. Durch Inputs aus der Forschung und die Vorstellung von Best-Practice-Beispielen inspiriert die Vernetzung auch bestehende Programme zur permanenten Weiterentwicklung.

Von administrativen Aufgaben in Tutorienprogrammen

Folgende, im Team Studieneinstieg der HAW Hamburg zu leistende administrative Aufgaben, bieten einen Auszug aus Umfang und Vielfalt der Tätigkeiten innerhalb der Tutorienprogramme:

- Personalmarketing und Personalauswahl
- Erstellung von Tutorienverträgen
- Einhaltung der Regeln zur Datenschutzgrundverordnung

- Verwaltung von Stundenzetteln für die Tutor:innen
- Absprachen mit Lehrenden für Zeiten und Räume der Tutorien
- Bestellungen von Workshopmaterialien
- Anmeldeverfahren für Workshops, Erstellung von Zertifikaten
- Erstellung und Betreuung von digitalen Unterlagen in Moodle

Auf den Aspekt der Tutorienverträge soll kurz gesondert eingegangen werden, da diese Pflichtaufgabe exemplarisch für übermäßigen Ressourcenverbrauch steht und der bürokratische Aufwand eine hohe Frustrationstoleranz erfordert. Das Team Studieneinstieg beschäftigt seine Erstsemestertutor:innen selbst (ca. 50-60 pro Semester); der Stellenanteil einer Verwaltungskraft ist weggefallen, weshalb die Verträge durch das Team zu administrieren sind. Der Prozess ist nicht digitalisiert und erfordert die Vollständigkeit verschiedener Formulare und Anlagen. Der Prozess erstreckt sich jedes Semester über ca. zwei bis drei Monate zwischen den Mitarbeitenden des Tutorienprogramms, den Tutor:innen und der Personalabteilung. Ein schlanker und digitalisierter Prozess kann hier nur das Ziel sein.

In Tutorienprogrammen tätige „Third-Spacer:innen“ verorten sich auf dem Kontinuum zwischen Lehre und Verwaltung eher im Ersteren, denn sie verstehen sich als Hochschuldidaktiker:innen. Daher sollte der administrative Aufwand so gering bzw. digitalisiert/automatisiert wie möglich gestaltet sein oder als Service von anderer Stelle geleistet werden, um mehr Zeit für die eigentliche didaktische Arbeit, also die Qualifikation, Begleitung und Betreuung der Tutor:innen, zu generieren.

Von der langfristigen Gewinnung von Tutor:innen

Der Aufwand bei der Einarbeitung und Betreuung der Tutor:innen lässt sich für Lehrpersonen verkleinern, wenn sie diese langfristig gewinnen können. Doch viele Hochschulen klagen über Schwierigkeiten bereits bei der Gewinnung neuer Tutor:innen, da Studierende aufgrund der gestiegenen Lebenshaltungskosten auf lukrativere Arbeitsstellen angewiesen sind. Da die Stundensätze der Tutor:innen jedoch meist festgeschrieben sind, müssen bei der Akquise besonders die Vorzüge der Arbeit in der Hochschule herausgestellt werden, z. B. auf

der Homepage oder auf Plakaten, in Stellenausschreibungen oder digitalen Bewerbungsportalen. Diese liegen darin, dass Studierende in ihrem eigenen Fach arbeiten und ihr fachliches Wissen vertiefen und praktisch einbetten können. Ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit, die Arbeitszeiten an den Stundenplan anzupassen und die Arbeit in den Studienalltag zu integrieren. Wo möglich, sollte daher flexibel auf die Tutor:innen eingegangen und ihnen bei der Terminplanung entgegenkommen werden. Wichtig ist auch, dass ihnen inhaltliche Gestaltungsfreiheit, kreative Aufgabenlösung und Verantwortungsübernahme geboten werden. In einer Interviewstudie mit erfahrenen Tutor:innen (vgl. Rudolph et al. 2022, S. 8-12) stellten diese ebenjene Punkte als besonders reizvoll heraus. Des Weiteren betonten sie, dass Tutor:innen einen intensiveren Einblick in Hochschulstrukturen erhalten und relevante Akteur:innen kennenlernen würden, was sich besonders bei einer angestrebten wissenschaftlichen Karriere lohne.

Ein anderer greifbarer Anreiz für tutorielle Lehre ist die curriculare Verankerung der Tätigkeit als Tutor:in. Neben oder alternativ zur Bezahlung können die Tutor:innen Leistungspunkte erhalten, die sie sich im Studium anerkennen lassen können.

Eine Möglichkeit, um Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen, sind Social Events am Fachbereich oder in der Arbeitsgruppe, wie eine Weihnachtsfeier oder ein Quizabend. Diese können die Bindung an die Tutorienstelle sowie die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbeschäftigung erhöhen. Besonders der bundesweite Tag der Tutorienarbeit (erster Donnerstag im Juni) ist eine gute Gelegenheit, den Tutor:innen Dank auszusprechen, sei es durch Veranstaltungen, Preisverleihungen, Geschenke oder Verköstigung, und so zugleich die eigene Sichtbarkeit der Tutorienprogramme zu erhöhen. Grundlage der Wertschätzung ist jedoch, den Tutor:innen gute Arbeitsbedingungen zu bieten. Faire Aufgabenverteilung innerhalb des Tutorienteams sowie Einhaltung von Krankheits- und Urlaubsregelungen sind grundlegende Arbeitsrechte, die nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. dazu Hempel in diesem Band).

Bei der Akquise ist entscheidend, dass die Tutor:innen einen positiven Eindruck von der Arbeit erhalten haben und diesen an ihre Kommiliton:innen weitervermitteln. Dabei sind vor allem gute Arbeitsbedingungen und Wertschätzung durch Betreuende wichtige Kriterien, und dazu gehört eine ausreichende Vorbereitung und Begleitung während der Tätigkeit, wie sie die Qualifizierung durch ein Tutorienprogramm leistet.

An Berliner Hochschulen schon jahrzehntelange Praxis, wurde im Rahmen der TVStud-Kampagne mit der Tarifeinigung in der Tarifgemeinschaft der Länder Ende 2023 ein erster Schritt für längerfristige Beschäftigung von Tutor:innen erreicht. Zwar werden zunächst noch Einzelregeln in den Bundesländern vereinbart, aber dies wird als Zwischenschritt zu einer bundeseinheitlichen Regelung verstanden. Im März 2024 wurde für Hessen vereinbart, dass Verträge eine Mindestlaufzeit von zwölf Monaten und einen Mindestumfang wöchentlich von zehn Stunden aufweisen sollen (vgl. TVStud 2024).

Das Ideal vor Augen... wir bleiben auf den Weg

Aufgaben, Ausstattung und Rahmenbedingungen von Tutorienprogrammen sind in der Praxis sehr vielfältig und lassen sich nicht aus Hochschulgröße oder -typ nach einer festen Formel ableiten. Wenn sich das Netzwerk Tutorienarbeit zum Austausch trifft, sprechen Mitarbeitende stets über unterschiedliche Tutorienprogramme in unterschiedlichen Settings. Umso erfreulicher, dass es eine kommunikative Basis gibt, sich fachlich zu beraten und zu unterstützen.

Ohne den intensiven Austausch im Netzwerk Tutorienarbeit wären die Rahmenbedingungen der Tutorienprogramme weniger transparent und den Einzelnen bewusst. Die regelmäßigen Anregungen untereinander geben Ideen, Unterstützung und Motivation, den eigenen Rahmen schrittweise weiterzuentwickeln, das haben die letzten 15 Jahre gezeigt.

Für das ideale Tutorienprogramm braucht es eine gesicherte Finanzierung und strukturelle Verankerung in Form von unbefristeten Mitarbeitendenstellen, dies stellt auch eine Form der Unterstützung und Anerkennung der Hochschulen dar. Gute Arbeitsbedingungen, Wertschätzung und obligatorische Qualifizierungsangebote für Tutor:innen sollten selbstverständlich sein. Darüber

hinaus fehlt der Tutorienarbeit eine fundierte empirische und theoretische Basis für ihre spezifische Didaktik. Dies wird seit nunmehr 15 Jahren zum Teil durch die Weiterentwicklung der Tutorienprogramme im bundesweiten Austausch kompensiert. Schließlich können schlanke und digitalisierte administrative Abläufe eine Entlastung der Mitarbeitenden mit pädagogischem Auftrag sein, insbesondere dort, wo Verwaltungskräfte nicht zur Verfügung stehen.

Literatur

Baer, Ulrich/Neuer, Stephan: Zur Arbeit in studentischen Tutorengruppen. Dortmund 1973.

Behörde für Wissenschaft und Kunst: Richtlinien für ein Tutorienprogramm an den Hamburger Hochschulen. 1977. <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-HSchulGHArahmen/part/R> (02.04.2024).

Hamburger Hochschulgesetz. <https://www.landesrecht-hamburg.de/bsha/document/jlr-HSchulGHArahmen/part/R> (02.04.2024).

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg: Modulhandbuch der Bachelorstudiengänge Fahrzeugbau und Flugzeugbau. 2020. https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/zentrale_PDF/TI/Modulhandb%C3%BCher/Fahrzeugtechnik_und_Flugzeugbau/200807_Modulhandbuch_Bachelor.pdf (02.04.2024).

Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg: Tutoriensatzung der Hochschule für Angewandte Wissenschaften. 2021. https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/TI/Bilder/Fakult%C3%A4t/Tutoriensatzung_vom_5.7.2012_mit_Ergaenzung_vom_29.07.2021.pdf (02.04.2024).

Hempel, Michael: Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik. Ulm 2021.

Hempel, Michael/Wiemer, Stefanie/Sekyra, Anita: Tutorien mit Qualität – Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Entscheidungsträger*innen. Ulm 2017.

Heyner, Marko/Kröpke, Heike: Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen – auf dem Weg zu einer nachhaltigen Professionalisierung von Tutorienprogrammen. In: Eßer, Alessandra/Kröpke, Heike/Wittau, Heidemarie (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs II. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2016, S. 9-17.

Heyner, Marko/Kröpke, Heike/Trier, Ulrike: Tutorienarbeit – neu gedacht und umgesetzt. In: Neiske, Iris et al. (Hrsg.): Hochschule auf Abstand. Bielefeld 2021, S. 245-261.

Kröpke, Heike/Heyner, Marko: Erfolgreich vernetzt – Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marko (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung. Münster 2021, S. 9-26.

Netzwerk Tutorienarbeit: Zukunft der Tutorienarbeit an Hochschulen – Positionspapier. 2019. https://tutorienarbeit.de/fileadmin/user_upload/Tutorienarbeit/pdf/Positionspapier/Positionspapier_Netzwerk_Tutorienarbeit_2018_lang.pdf (02.04.2024).

Rudolph, Tina/Wölfelschneider, Patrick/Zitzelsberger, Olga: Professionalisierung auf der Spur – aus Tutor:in wird Multiplikator:in. In: die hochschullehre, 5, 2022. <https://www.wbv.de/shop/openaccess-download/HSL2213W> (23.07.2024).

Schulmeister, Rolf: Orientierungseinheiten. Hamburg 1979.

Technische Universität Hamburg: Satzung über die Beschäftigung von Tutorinnen und Tutoren der Technischen Universität Hamburg. 2022. <https://www.tuhh.de/tuhh/tu-hamburg/struktur/verwaltung-und-zentrale-einrichtungen/ra-rechtsreferat/ordnungen-richtlinien/tutorensatzung> (02.04.2024).

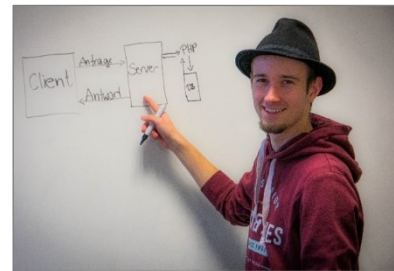
TVStud: Tarifeinigung Hessen. 2024. <https://tvstud.de/2024/03/29/tarifinfo-hessen-zur-tarifeinigung/> (07.04.2024).

Universität Hamburg: Tutorensatzung der Universität Hamburg. 2008. <https://www.fid.uni-hamburg.de/tutorensatzung.pdf> (02.04.2024).

Zitzelsberger, Olga et al.: Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive. Bielefeld 2019.

Stimmen von Tutor:innen IV: Tutorienprogramm

von Luke Kahms, 21 Jahre
Multimedia Production (Fachhochschule Kiel)



Fachtutor IT-Tutorium

„Zum Wintersemester 23/24 habe ich ein IT-Tutorium angeboten. Da ich vorher nur wenig Erfahrung in der Lehre hatte, habe ich einen Kurs zur Ausbildung zum Fachtutor belegt.

In einem Basisworkshop haben wir uns mit den wichtigsten Inhalten der Lehre interaktiv beschäftigt. Mir haben dabei die Methoden zur Planung eines Tutoriums, wie die Bedarfsanalyse und Zielgruppenanalyse, bei der Festlegung der Lerninhalte sehr weitergeholfen. Durch diese Schulungsinhalte habe ich mich intensiv mit meiner Rolle als Tutor auseinandergesetzt, kennengelernt, worin meine Verantwortung als Tutor liegt und inwiefern ich Studierende im Lernprozess begleiten kann.

Für die alltägliche Arbeit als Tutor war die kollegiale Beratung sehr hilfreich. Den Austausch mit anderen Tutor:innen empfand ich als sehr wertvoll, da wir gegenseitig von unseren Problemen und Erfahrungen profitieren konnten. Die Beratung innerhalb der Gruppe hat neue Perspektiven auf bekannte und auch neue Probleme aufgezeigt und damit meine Art, wie ich Probleme löse, nachhaltig beeinflusst.

Der Einblick in die Lehre hat mich darin bestätigt, dass mir das Erklären und Aufarbeiten von Inhalten gut liegt und dass ich daran Freude habe. Ebenfalls ist mir noch einmal bewusst geworden, wie viel Aufwand eine gute Lehre benötigt. Ich führe meine Aufgabe als Tutor/Lehrperson mit großer Begeisterung auch zukünftig fort.

Für diese Zukunft wünsche ich mir, dass auch unter den Studierenden das Bewusstsein für die Relevanz von Angeboten wie Tutorien steigt.“

Martina Oster, Technische Universität Clausthal
Susanne Wesner, Universität Hamburg

Hochschullehre im Wandel: Das Engagement des Netzwerks Tutorienarbeit für Qualitätsmanagement in der Tutorienarbeit

Peer-Learning – Tutorienarbeit – Qualitätsmanagement – Qualitätsstandards – Akkreditierung – Professionalisierung

Seit 15 Jahren gestaltet das Netzwerk Tutorienarbeit aktiv das studentische Peer-Learning an deutschen Hochschulen. Dabei liegt der Fokus auf verschiedenen tutoriellen Peer-Learning-Formaten, den entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen und den damit verbundenen Aufgaben. Institutionelles tutorielles Peer-Learning an Hochschulen umfasst nach unserem Verständnis strukturierte Lehr- und Lernaktivitäten, die von der Hochschule initiiert und unterstützt werden. Dabei übernehmen Studierende lehr-/lernbegleitende oder beratende Aufgaben, um ihre Kommiliton:innen gezielt im Studium zu unterstützen¹. Das Aufgabenspektrum ist breit gefächert und erstreckt sich über den gesamten Studienverlauf (vgl. Kröpke 2014, S. 21 ff.).

Die Qualifizierung und Zertifizierung der in diesem Bereich tätigen Studierenden fällt in den Bereich der Tutorienarbeit². Die Tutorienarbeit ist ein Bestandteil des hochschuldidaktischen Arbeitsfeldes und unterlag in ihrer 70-jährigen Geschichte starken Schwankungen (vgl. Wiemer in diesem Band). Sie gewann zuletzt durch die Einführung der Bologna-Reform und dem damit verstärkten Fokus auf die Qualität von Lehre und Studium in Deutschland wieder an Bedeutung. Dies führte unter anderem dazu, dass ab Mitte der 2000er Jahre bundesweit verstärkt projektbasierte institutionelle Peer-Learning-Angebote

¹ Ein umfassender Überblick zu den unterschiedlichen Bezeichnungen und Aufgaben findet sich bei Kröpke (2014).

² Eine ausführliche Begriffsbestimmung nehmen Heyner und Kröpke (2016) vor.

entstanden sind. Besonders der „Qualitätspakt Lehre“³ von 2011 führte zu einem starken Anstieg des Interesses und Engagements für die Tutorienarbeit, was bundesweit zur Schaffung vieler befristeter Projektstellen in diesem Bereich führte.

Zwar gab es diverse Praxisleitfäden rund um die Tutorienarbeit, die den vielen neuen Personen in diesem Arbeitsfeld eine erste Orientierung über die verschiedenen Aspekte dieser Tätigkeit verschaffen (z.B. Schulmeister 1982; Gartner 1993; Weicker 2005; Knauf 2008; Görts 2011; Kröpke 2015), aber bislang „wenig systematisch aufbereitetes, gesichertes theoretisches und empirisches Wissen über allgemeine Lehr- und Lernforschung in diesem Bereich“ (Heyner 2016, S. 12). Das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen war somit ein wichtiger Anker für den praktischen und methodischen Austausch sowie für einen strategischen, hochschulpolitischen und qualitativen Diskurs zur Professionalisierung von studentischen Tutor:innen und der Tutorienarbeit insgesamt (vgl. Kröpke/Heyner 2021, S. 11 ff.).

Ein Schwerpunkt der Netzwerkarbeit lag von Beginn an im Qualitätsmanagement, welches mittlerweile mehrere Aspekte umfasst. Ein Fokus liegt auf der individuellen Förderung und Qualifizierung der Studierenden, die in den verschiedenen institutionell verankerten tutoriellen Peer-Learning Formaten agieren. Ein weiterer Aspekt ist die kontinuierliche Qualitätssicherung der Tutorienprogramme, die diese Qualifizierungen anbieten und durchführen. Zudem wird auch die Professionalisierung der in diesem Feld tätigen Personen in den Blick genommen.

Dieser Beitrag beleuchtet, wie das Netzwerk Tutorienarbeit in den vergangenen 15 Jahren die Entwicklung und Umsetzung von Tutorienprogrammen hinsichtlich des Qualitätsmanagements in Bezug auf die genannten Aspekte geprägt

³ Ziele des Programms waren eine bessere Personalausstattung von Hochschulen, deren Unterstützung bei der Qualifizierung und Weiterqualifizierung ihres Personals sowie die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre. Neben der Projektförderung wurden unterschiedliche Formate für den Austausch und die Vernetzung organisiert, u. a. Programmkonferenzen, Fachtagungen und Workshop-Reihen (vgl. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre_node.html (14.02.2024)).

hat. Tutorienarbeit wird dabei im Kontext von Hochschuldidaktik und Hochschulwesen betrachtet, da diese Bereiche wechselseitig aufeinander Einfluss genommen und sich gegenseitig befruchtet haben. Dieser Beitrag umfasst die Definition grundlegender Qualitätsstandards, Rahmenempfehlungen für Zertifikatsausbildungen, die Entwicklung und Etablierung eines Akkreditierungsverfahrens für institutionell verankerte Tutorienprogramme sowie Ansätze zur Professionalisierung der beteiligten Akteur:innen.

Lehrkompetenz in der Hochschullehre

Lehre und Tutorien sind eng miteinander verknüpft und beziehen sich im Idealfall aufeinander. Auch die Bologna-Reform hat mit ihren didaktischen Implikationen, wie z. B. dem „Shift from Teaching to Learning“, auf beide Lehr-Lernformen eingewirkt. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, welche neuen Anforderungen an die Hochschullehre gestellt werden. Im darauffolgenden Abschnitt wird die tutorielle Lehre in den Blick genommen.

Die Ergreifung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Hochschulsystem, die auf vergleichbare Kriterien und Methoden abzielen (vgl. Hericks 2018, S. 19) sind ein Ziel der Bologna-Reform. Dies betrifft auch im besonderen Maße die Hochschullehre. Die Qualität der Hochschullehre wird durch vier Hauptkategorien bestimmt (vgl. Schmidt 2008, S. 156 ff.):

- *Institutionelle Rahmenbedingungen*: Diese schaffen den Kontext für Studium und Lehre und prägen die Möglichkeiten der Lehrenden, Lehrveranstaltungen zu gestalten. Dazu gehören beispielsweise räumliche, zeitliche und materielle Vorgaben sowie die Unterstützung der Hochschulleitung.
- *Studienprogramme*: Diese legen den groben Rahmen für Lehr-/Lernprozesse fest und beeinflussen die Inhalte sowie die Methoden, die in den Veranstaltungen verwendet werden.
- *Lehr-/Lernprozesse*: Diese umfassen die konkrete Gestaltung von Lernarrangements und beinhalten die Art der Vermittlung, die Aktivierung der Studierenden und das Betreuungsangebot.

- *Handeln der Akteur:innen*: Sowohl Lehrende als auch Studierende beeinflussen durch ihre individuelle Interaktion maßgeblich die Qualität des Lehr-/Lernprozesses.

Die Lehrkompetenz umfasst pädagogische und didaktische Kenntnisse, Inhaltswissen zum Gegenstand sowie persönliche Überzeugungen und Einstellungen zum Lernen und Lehren (vgl. Reinmann 2011, S. 130). Lange Zeit basierte die Entwicklung von Lehrkompetenzen an deutschen Hochschulen auf dem Prinzip des „Learning by Doing“ (Heiner/Wildt 2009, S. 17). Dies änderte sich deutschlandweit im Zuge der Bologna-Reform mit dem „Shift from Teaching to Learning“. Die Anforderungen an Hochschullehrende, ihre Lehre an pädagogischen und didaktischen Erkenntnissen zu orientieren, sind seitdem gewachsen. Im Zuge dessen werden zunehmend Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende angeboten, um Lehrkompetenzen zu erwerben bzw. weiterzuentwickeln. (Vgl. Fabry 2016, S. 74) Dabei spielen Qualitätsstandards eine entscheidende Rolle. Sie dienen als Leitlinien und Referenzpunkte für die Entwicklung von Lehrkompetenzen und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Diese Standards umfassen oft Kriterien wie die Relevanz und Aktualität der Lehrinhalte, die Vielfalt der Lehrmethoden, die Unterstützung von Studierenden sowie die Bewertung und Rückmeldung der Lernergebnisse.

Standards für die Qualifizierung studentischer Tutor:innen des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen

Studentische Tutor:innen sind ein wesentlicher Bestandteil des Lehrangebots an Universitäten und Fachhochschulen. Das Lernen von- und miteinander ist dabei ein entscheidendes Merkmal dieser Aufgabe, die verantwortungsvolles und qualifiziertes Handeln erfordert. Im Rahmen ihrer Tätigkeit sehen sich Tutor:innen mit ähnlichen Herausforderungen wie Lehrende konfrontiert. Sie haben zudem eine besondere Rolle als Bindeglied zwischen Lehrenden, Studierenden und der Hochschule selbst. Erfahrungen zeigen: Gelingt ein konstruktiver Austausch zwischen Lehrenden und Tutor:innen, können didaktische Innovationen, die in den Tutorien ausprobiert werden, bis in die zu begleitenden Lehrveranstaltungen hinein wirken und die Lehre inspirieren (vgl. Jokanovic/Szczyrba 2012).

Das Handeln der Tutor:innen wirkt sich daher nicht nur auf die Qualität des einzelnen Tutoriums aus, sondern auf die gesamte Lernumgebung. Kernaufgabe von Tutorienprogrammen ist es deswegen, Tutor:innen entsprechend ihrer vielschichtigen Aufgaben zu qualifizieren und zu begleiten. Die vom Netzwerk entwickelten hochschulübergreifenden Standards geben dabei Leitlinien vor, an denen sich Tutorienprogramme bei der Konzeption von entsprechenden Qualifizierungsangeboten orientieren können. Durch die partizipative Entwicklung der Standards im Rahmen des Netzwerks ermöglichen sie eine flexible Anpassung an die jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen, stellen zugleich aber sicher, dass die Studierenden eine Qualifizierung durchlaufen, die sie umfassend auf ihre anspruchsvolle Tätigkeit vorbereitet.

Eine erste Version der Standards wurden im Mai 2015 durch die Netzwerkmitglieder verabschiedet. Bedingt durch den rasanten digitalen und gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahre wurden einige Ergänzungen und Anpassungen der Qualitätsstandards durchgeführt. So führte beispielsweise die Pandemie 2020 dazu, dass Hochschullehre ad hoc digital stattfinden musste, und auch viele Tutorienprogramme stellten zügig auf digitale Formate um. Diese waren zunächst vor allem aus der Not geboren und pragmatisch konzipiert, wurden in den folgenden Semestern jedoch didaktisch auf den Prüfstand gestellt und optimiert. Digitale/hybride Formate wurden sodann in die Qualitätsstandards aufgenommen und in ihrer jetzigen Fassung im Mai 2023 durch die Netzwerkmitglieder verabschiedet.

Die Standards⁴ umfassen zwei wichtige Aspekte:

- Die *übergreifenden Prinzipien für die Qualifizierung* von studentischen Tutor:innen beziehen sich auf die grundsätzliche Gestaltung des Qualifizierungsangebots, unabhängig von Inhalten und Formaten. Folgende Grundprinzipien sollten dabei berücksichtigt werden: Teilnehmendenorientierung, Prozessorientierung, methodische Kongruenz und Berücksichtigung aktueller Entwicklungen in Hochschule und Gesellschaft.

⁴ Eine ausführliche Darstellung und Beschreibung der aktuellen Qualifizierungsstandards des Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen findet sich unter <https://tutorienarbeit.de/akkreditierung> (14.03.2024).

- Die *Empfehlungen für den Aufbau eines weiterführenden Qualifizierungsprogramms* schlagen ein zweistufiges System vor, bestehend aus einem „Basiszertifikat“ und einem „Erweiterungszertifikat“, mit jeweils 30 Arbeitseinheiten (1 AE = 45min). Mindestens 20 Arbeitseinheiten pro Modul sollen in synchronen Veranstaltungen (in Präsenz oder digital) absolviert werden. Das Basismodul umfasst Themen wie Rolle und Selbstverständnis, (fach-)didaktische Grundlagen, methodisch/didaktische Planung und Gestaltung, Visualisierung und Präsentation, Diversität, Gruppenmanagement und den Umgang mit schwierigen Situationen. Formate für die Ausgestaltung der 30 Arbeitseinheiten können Workshops, Diskussionsrunden, Selbstlernphasen und Beratungsangebote umfassen. Die Formate können beliebig kombiniert werden. Es muss jedoch gewährleistet sein, dass eine selbstreflexive Haltung sowie die Einübung von Feedback-Prozessen eine gewichtige Rolle im Aus- und Weiterbildungsprozess spielen. Ebenso sollten die Tutor:innen in ihrem Entwicklungsprozess nicht nur angestoßen, sondern weiter betreut werden. Weiterbildungs- und Betreuungsangebote über eine Auftaktveranstaltung hinaus müssen daher gegeben sein. Das Erweiterungsmodul vertieft die Themen des Basismoduls und kann zusätzlich relevante Inhalte aufgreifen.

Durch Implementieren und Einhalten dieser Standards für die Qualifizierung studentischer Tutor:innen, die einen starken Fokus auf lernzentrierte Ansätze legen, unterstützen Hochschulen aktiv die Entwicklung einer Lehrkultur, die das eigenverantwortliche Lernen der Studierenden in den Vordergrund stellt. Gut ausgebildete Tutor:innen sind besser befähigt, auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Kommilitonen einzugehen und angemessene Unterstützung zu bieten. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Gesamtqualität der Hochschullehre.

Akkreditierung als Instrument zur Qualitätssicherung im Hochschulwesen

Im Hochschulwesen ist die Qualitätssicherung von Lehre, Studium und Abschlüssen seit der Bologna-Reform ein zentrales Anliegen geworden. Akkreditierungsverfahren haben sich als ein Instrument zur Sicherung der Qualität im

Hochschulwesen seit Einführung des Akkreditierungsrats⁵ Ende der 1990er Jahre in Deutschland etabliert. Die Akkreditierung von Studiengängen ermöglicht eine Gestaltung und Überprüfung nach festgelegten Qualitätsstandards. Dies trägt nicht nur zur Qualitätssicherung bei, sondern fördert auch die Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsangeboten. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Akkreditierung ist ihre internationale Dimension. Durch die Anerkennung von Studiengängen und Abschlüssen auf internationaler Ebene soll die Mobilität von Studierenden gefördert werden. (Vgl. HRK 2003, S. 5 ff.)

Die Qualitätssicherung und -entwicklung von Studiengängen erfolgt in der Regel durch zwei Ansätze: Systemakkreditierung und Programmakkreditierung. Bei ersterer liegt der Fokus auf der Leistungsfähigkeit hochschulinterner Qualitätsmanagementsysteme, während letztere sich auf die einzelnen Studiengänge konzentriert. Der Akkreditierungsprozess beginnt mit einem Antrag der Hochschule und beinhaltet eine Selbstevaluation sowie eine externe Begutachtung durch unabhängige Expert:innen. Die Entscheidung über die Akkreditierung wird transparent dokumentiert und veröffentlicht.⁶ (Vgl. Europäische Kommission 2023)

Basierend auf diesem Ansatz haben sich weitere Akkreditierungsverfahren im Bereich des Hochschulwesens entwickelt. Ein prominentes Beispiel im Lehrkontext ist die Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik e.V.⁷ (dghd), eine wissenschaftliche Fachgesellschaft für alle Personen im deutschsprachigen Raum, die sich mit Hochschuldidaktik und Studienreform beschäftigen. Die dghd trägt eine eigene Akkreditierungskommission (kurz: akko)⁸ und bietet die

⁵ Die Stiftung Akkreditierungsrat ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen: <https://www.akkreditierungsrat.de/de> (07.02.2024).

⁶ Datenbank akkreditierter Studiengänge und Hochschulen in Deutschland: <https://www.akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen/akkreditierte-studiengaenge-hochschulen> (07.02.2024)

⁷ weitere Informationen zur dghd unter: <https://www.dghd.de/> (07.02.2024)

⁸ weitere Informationen zur akko unter: <https://www.dghd.de/praxis/akkreditierungskommission/> (07.02.2024)

Möglichkeit der Akkreditierung von hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen und Personen, die in diesem Feld agieren. Die Akkreditierungen von Programmen und Personen zielen darauf ab, den Markt transparenter zu gestalten und sicherzustellen, dass die Programme und beauftragten Personen professionellen Standards entsprechen. Dies umfasst legitime Zielsetzungen, wissenschaftlich fundierte Konzepte und erfolgreiche Praxiserfahrung. Auch hier beginnt der Akkreditierungsprozess mit einem Antrag, der einen umfassenden Selbstbericht beinhaltet. Die Entscheidung über die Anträge erfolgt durch eine von der Kommission bestellte Gutachter:innengruppe im Rahmen einer Begehung. (Vgl. akko 2024)

Die hier dargestellten Akkreditierungen sind mit hohen Kosten für die Hochschule verbunden. Dies hat zum Nachteil, dass eine Akkreditierung nur mit entsprechender finanzieller Unterstützung durch die Hochschule möglich ist.

Das Akkreditierungsverfahren des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen

Nach der Verabschiedung der Standards für Tutorienprogramme im Jahr 2015 entschloss sich auch das Netzwerk Tutorienarbeit dazu, ein Akkreditierungsverfahren zur Qualitätssicherung für Tutorienprogramme zu entwickeln. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Ansätzen wurde hier ein kostenfreies und peer-gestütztes Akkreditierungsverfahren⁹ konzipiert, welches Hochschulen die Möglichkeit gibt, ihre tutoriellen Programme zu reflektieren, mit den Netzwerkstandards abzugleichen und Peer-Feedback für ihre individuelle Weiterentwicklung zu erhalten, unabhängig von den jeweiligen finanziellen Möglichkeiten.

Das Konzept wurde von der Arbeitsgemeinschaft Akkreditierung im Netzwerk Tutorienarbeit entwickelt und im Netzwerk-Plenum final durch die Mitglieder abgestimmt.

⁹ ausführliche Informationen zur Akkreditierung, der Kommission sowie alle entsprechenden Anträge und Unterlagen unter: <https://tutorienarbeit.de/akkreditierung> (14.03.2024)

Um das Akkreditierungsverfahren zu testen und zu optimieren, wurde zunächst eine Pilotphase durchgeführt, um basierend auf den Erkenntnissen das Prozedere zu optimieren. 2017 konnte dann eine Akkreditierungskommission bestehend aus Koordinator:innen und Gutachter:innen gewählt werden, die stellvertretend für das Netzwerk das Akkreditierungsverfahren durchführt.

Der Akkreditierungsprozess ist eng mit den Qualitätsstandards verknüpft. Im Rahmen einer Selbstdokumentation, die mit dem Antrag eingereicht wird, müssen die Hochschulen darstellen, inwiefern ihr Tutorienprogramm diese erfüllen. Des Weiteren müssen die Rahmenbedingungen der Tutorienprogramme dargestellt werden sowie Angaben zur Laufzeit und personellen Ausstattung gemacht werden. Nach Begutachtung der eingereichten Unterlagen erfolgt ein Peer-Gespräch mit zwei Gutachter:innen. Diese erstellen anschließend eine schriftliche Stellungnahme, in der ausgeführt wird, inwiefern das begutachtete Programm die erforderlichen Kriterien erfüllt. Zudem werden darin auch individuelle Weiterentwicklungsempfehlungen gemäß den am Standort herrschenden Rahmenbedingungen aufgezeigt. Die Stellungnahme ist die Grundlage für die Akkreditierungskommission, über die Akkreditierung der jeweiligen Programme zu entscheiden. Sofern alle Kriterien erfüllt sind, erfolgt eine Akkreditierung für max. 4 Jahre¹⁰. Reakkreditierungen sind danach möglich.

Durch die Akkreditierung erhalten die teilnehmenden Hochschulen qualifiziertes Peer-Feedback zum eigenen Qualifizierungsprogramm. Dieses dient als Grundlage für die Verbesserung der Tutorienprogramme vor Ort und stärkt die Position der Tutorienarbeit innerhalb der Hochschulen. Darüber hinaus fördert die Akkreditierung die Vergleichbarkeit und Leistungsanerkennung von Tutorienprogrammen zwischen verschiedenen Hochschulen. Sie gewährleistet, dass die erworbenen Qualifikationen der Tutor:innen anerkannt werden und anschlussfähig sind. Der Akkreditierungsprozess unterstützt zudem den langfristigen Wissenstransfer und den professionellen Austausch zwischen den Hochschulen. (Vgl. Oster/Wesner 2021, S. 115)

¹⁰ Kürzere Akkreditierungszeiträume ergeben sich zum Teil durch befristete Projektlaufzeiten.

Professionalisierung in der Hochschuldidaktik: der „Third Space“

Im Hochschulkontext bezeichnet der „Third Space“ einen Bereich, der sich zwischen dem traditionellen wissenschaftlichen Bereich und der klassischen Verwaltung der Hochschulen etabliert hat und durch Bologna und entsprechende Förderlinien personell stark angewachsen ist. Dieser Bereich ist geprägt von einer Verschmelzung von Verwaltungsaufgaben und wissenschaftlichen Tätigkeiten oder einer engen Verbindung zum wissenschaftlichen Bereich. Mitarbeiter:innen im Third Space sind weder hochrangige Entscheidungsträger:innen noch reine Verwaltungsangestellte, sondern sie haben anspruchsvolle unterstützende Aufgaben. Dazu gehören Tätigkeiten wie Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik, E-Learning, Bibliothekswesen und Fachbereichs- und Forschungsmanagement (vgl. Salden 2013, S. 27). Der Third Space beinhaltet für seine Akteur:innen diverse Herausforderungen, darunter ein umfassendes Verständnis der Hochschule als Organisation und Institution, die Erweiterung von Handlungsoptionen und Einflussmöglichkeiten, die kooperative Führung multiprofessioneller Teams, das Management von Alltagsgeschäften, temporären Projekten und umfangreichen Veränderungsprozessen, die Entwicklung und Umsetzung von Innovationen sowie angemessene Kommunikation und Kooperation mit verschiedenen Akteursgruppen (vgl. Carstensen 2015, S. 50 f.).

Bereiche des Third Space, die unter das Dach der Hochschuldidaktik fallen, sind Qualifizierungsprogramme zur hochschul- und mediendidaktischen Weiterbildung von Hochschullehrenden und studentischen Tutor:innen und Mentor:innen oder auch Lernzentren, Schreibwerkstätten für wissenschaftliches Schreiben, Curriculumwerkstätten oder Projekte zur Studiengangentwicklung. Hinzu kommen strategische Maßnahmen der Qualitäts- und Hochschulentwicklung oder Projekte mit Begleitforschung oder Interventionsdesigns. Die entsprechenden Mitarbeiter:innen für die unterschiedlichen hochschuldidaktischen Projekte kommen aus verschiedenen Fachdisziplinen mit entsprechend heterogenen Kenntnissen und Kompetenzen und sind oft Noviz:innen in ihrem (neu geschaffenen) Tätigkeitsfeld (vgl. Merkt et al. 2021, S. 437 f.).

Die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und einer kollektiven professionellen Identität im hochschuldidaktischen Arbeitsfeld stellt die beteiligten Akteur:innen vor Herausforderungen (vgl. Jütte/Lobe 2020, S. 7). Die Hochschuldidaktik befindet sich in einem professionellen Handlungsdilemma: Sie soll Lehrende und Studierende professionalisieren, ohne auf eine berufsethisch vereinbarte oder wissenschaftlich fundierte Definition professionellen Lehrhandelns in der Hochschullehre zurückgreifen zu können. Sie steht vor der Herausforderung, eine breite Anerkennung für die Notwendigkeit ihrer professionellen Arbeit zu erhalten, die einen zentralen Wert für die akademische Bildung in der Gesellschaft darstellt. Um diese Handlungsdilemmata zu lösen, hat die Hochschuldidaktik in den letzten Jahren lokal an vielen Stellen Maßnahmen ergriffen, darunter die Systematisierung wissenschaftlichen Wissens, die Institutionalisierung von wissenschaftlichen Generierungsprozessen, die Einführung einer akademisch fundierten Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige sowie die Definition eines Berufsethos und einer Berufskultur, die die Einhaltung dieser Standards kollegial sicherstellt (Merkt et al. 2021, S. 547 ff.).

Im Bereich Tutorienarbeit finden sich ähnliche Professionalisierungsstrategien wieder, die im Rahmen des Netzwerks auf den Weg gebracht wurden.

Professionelles Handeln in Tutorienarbeit

Im Zuge des Qualitätspakt Lehre stieg die Mitgliederzahl des Netzwerks ab 2012 erheblich an und liegt seitdem konstant hoch (vgl. Kröpke und Heyner 2021, S. 18). Die neuen Mitglieder brachten und bringen heterogene Hintergründe mit, und auch die tutoriellen Projekte und Rahmenbedingungen der einzelnen Hochschulen unterscheiden sich. Gleichzeitig herrschte ein hoher Wissensdurst bezüglich der Qualifizierung und Zertifizierung von studentischen Tutor:innen (professionelles Handeln der studentischen Tutor:innen) und dem eigenen Tätigkeitsfeld (eigenes professionelles Handeln). Die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften des Netzwerks boten und bieten den Akteur:innen die Möglichkeit, gemeinsam diese Fragen zu beantworten und damit auf Peer-Ebene ein professionelles Selbstverständnis miteinander zu entwickeln und sich kollegial weiterzubilden. Folgende Arbeitsgemeinschaften sind entstanden:

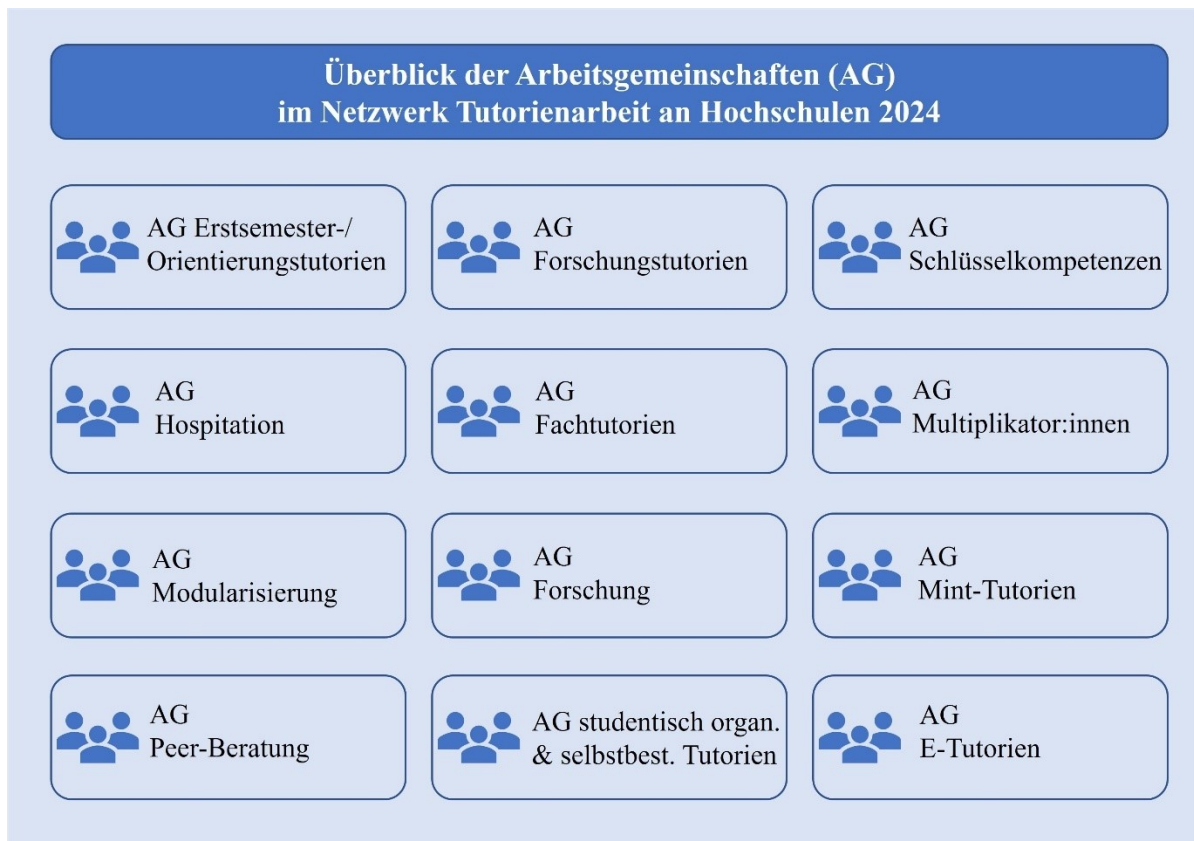


Abb. 1: Arbeitsgemeinschaften im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (eigene Darstellung)

Die Arbeit der verschiedenen Arbeitsgruppen im Netzwerk Tutorienarbeit fördert das professionelle Handeln der Mitglieder in hohem Maße. Die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen sowie das Teilen der Arbeitsergebnisse mit dem Netzwerk tragen dazu bei, dass die Mitglieder ihre Kompetenzen stetig ausbauen und auf professionellem Niveau agieren können. Dies hat sich insbesondere bei der beschleunigten Digitalisierung im Zuge von Corona gezeigt: entsprechend relevante Ressourcen (wie Leitfäden für digitale Tutorien oder Best-Practice-Berichte von digitalen Qualifizierungen und Methoden) für die veränderten Rahmenbedingungen wurden umgehend im Netzwerk geteilt. Dies ermöglichte den Akteur:innen in den Tutorienprogrammen, schnell auf die veränderte Situation zu reagieren und dementsprechend auch die Studierenden bei der Bewältigung dieser Herausforderungen gut unterstützen zu können. Tutorienprogramme, die neu an Hochschulen entwickelt werden, profitieren bei der Programmkonzeption und -umsetzung von der breiten Expertise, die das Netzwerk in den vergangenen Jahren aufgebaut hat.

Die Projektförderung der Stiftung Innovation in der Hochschullehre ermöglicht es dem Netzwerk zudem, seinen Mitgliedern eine kostenfreie Weiterbildungsreihe zur Verfügung zu stellen. Thematisch behandeln die Workshops aktuelle Themen rund um die Tutorienarbeit, wie beispielsweise Social Media, Diversität oder KI und werden durch Expert:innen in dem jeweiligen Themenbereich durchgeführt. Dadurch wird der Wissenstransfer auch über das interne Netzwerkwissen hinaus unterstützt.

Fazit

Das Netzwerk Tutorienarbeit hat in den vergangenen 15 Jahren dank seiner engagierten Mitglieder eine umfangreiche Expertise aufgebaut und einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung, Etablierung und Professionalisierung der Tutorienarbeit an deutschen Hochschulen geleistet. Für die durch die Bologna-Reform angestoßenen Entwicklungen im Bereich des Qualitätsmanagements im Hochschulwesen und der Hochschuldidaktik haben die Mitglieder im Netzwerk einen gemeinsamen Weg auf Augenhöhe gefunden, dies für ihr Tätigkeitsfeld zu entwickeln und umzusetzen, unabhängig von (finanziellen) Ressourcen. Durch die Einführung von Qualitätsstandards bei der Tutorienqualifizierung und der Etablierung eines Akkreditierungsverfahrens für institutionell verankerte Tutorienprogramme wurde eine standardisierte Grundlage für die Weiterentwicklung und Evaluation dieser Programme geschaffen.

Die dreijährige finanzielle Unterstützung durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre wird dem Netzwerk darüber hinaus die Möglichkeit geben, sich weiter zu professionalisieren. So ist beispielsweise bereits ein Social-Media-Konzept im Entstehen, die Arbeit an einem Leitbild des Netzwerkes hat begonnen sowie die Recherchen zu einem Imagefilm oder auch ein Train-The-Trainerkonzept für die Qualifizierung von Personen, die in der Tutorienqualifizierung arbeiten. Die Förderung eines professionellen Selbstverständnisses und einer kollektiven Identität innerhalb des Netzwerkes wird auch zukünftig dazu beitragen, dass die Mitglieder kontinuierlich ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erweitern und auf dem neuesten Stand halten können.

Literatur

- Akkreditierungskommission der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. <https://www.dghd.de/praxis/akkreditierungskommission/ziele-der-akko/> (07.02.2024).
- Carstensen, Doris: Third Space in Hochschulen. Ein Raum für neue Aufgaben. In: Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation 21 (1), 2015, S. 51-52.
- Europäische Kommission 2023: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/de/national-education-systems/germany/qualitaetssicherung-der-hochschulbildung> (07.02.2024)
- Fabry, Götz: Wie können wir Lehrqualität messen? Überlegungen zu Zielkriterien und Wirkmodellen für gute Hochschullehre am Beispiel des Medizinstudiums. In: Egger, Rolf/ Merkt, Marianne (Hrsg.): Teaching Skills Assessments. Lernweltforschung Nr. 17, Wiesbaden 2016, S. 73-90.
- Gartner, Audra: Peer-tutoring; Toward a New Model. Washington, DC 1993.
- Görts, Wim: Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung: Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches. Analysen und Anleitung für die Praxis. Bielefeld 2011.
- Heiner, Matthias/Wildt, Johannes: Professionalisierung von Lehrkompetenz an Universitäten – vom Schattendasein zur Referenz für Exzellenz? Journal Hochschuldidaktik 20 (1), 2009, S. 17-20.
- Hericks, Nicola: Die Bologna-Reform im Überblick. In: Hericks, Nicola (Hrsg.) Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Frankfurt am Main 2018, S. 19-29.
- Heyner, Marko/Kröpke, Heike: Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen – auf dem Weg zu einer nachhaltigen Professionalisierung von Tutorienprogram-

- men. In: Eßer, Alexandra/Kröpke, Heike/Wittau, Heidemarie (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs III. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2016, S. 9-18.
- Heyner, Marko/Kröpke, Heike: Erfolgreich vernetzt – Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marko (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung. Schriften zur Allgemeinen Hochschuldidaktik Band 6. Münster 2021, S. 11-25.
- Hochschulrektorenkonferenz – Projekt Qualitätssicherung (Hrsg.): Wegweiser 2003. Qualitätssicherung an Hochschulen. Sachstandsbericht und Ergebnisse einer Umfrage des Projektes Qualitätssicherung. Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2003. Bonn 2003, S. 5-17.
- Jokanovic, Mirjana/Szczyrba, Birgit: Tutorienarbeit an Hochschulen. Professionalisierung der Lehre „bottom up“. In: Neues Handbuch Hochschullehre, F 6.8, 2012, S. 1-18.
- Jütte, Wolfgang/Lobe, Claudia: Stichwort: Professionalisierung der Hochschulweiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2020, S. 7-8.
- Knauf, Helen: Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. Bielefeld 2008, 4. Aufl.
- Kröpke, Heike: Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5. Hamburg 2014, S. 21-29.
- Kröpke, Heike: Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Opladen/Toronto 2015.
- Merkt, Marianne/Knauf, Anne-Kathrin/Kraut, Matthias/Schulze, Kathrin/Preiß, Jennifer. Professionalisierung hochschuldidaktisch Tätiger. Ein theoretisches Rahmenmodell. In: die hochschullehre (7) 2021, S. 436-448.

- Merkt, Marianne/Stolz, Kathrin/Scholkmann, Antonia/Bücker, Diana: Die Hoch-schuldidaktik auf dem Weg zur Professionalisierung. Eine Analyse aus professionspolitischer und professionstheoretischer Sicht. In: Kordts-Freudinger, Robert/Schaper, Niclas/Scholkmann, Antonia/Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Handbuch Hochschuldidaktik. Stuttgart 2021, S. 545-558.
- Reinmann, Gabi: Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Hathrin (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster 2011, S. 129-139.
- Oster, Martina/Wesner, Susanne: Professionalisierung der tutoriellen Qualifizierungsarbeit – Entwicklung und Erprobung eines kollegialen Akkreditierungsprozesses im Netzwerk „Tutorienarbeit an Hochschulen“ – ein Erfahrungsbericht. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marco (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Münster 2021, S. 105-108.
- Salden, Peter: Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In: Barnat, Mirijam/Hofhues, Sandra/Kenneweg, Anne Cornelia/Merkt, Marianne/Salden, Peter/ Urban, Diana (Hrsg.): Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog. Hamburg 2013, S. 27-29.
- Schmidt, Bernhard: Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53. Weinheim 2008, S. 156-161.
- Stiftung Akkreditierungsrat: <https://www.akkreditierungsrat.de/de> (07.02.2024).
- Stiftung Akkreditierungsrat: Studienakkreditierungsstaatsvertrag 2018. <https://akkreditierungsrat.de/de/media/25> (07.02.2024).
- Schulmeister, Rolf: Handbuch für Orientierungseinheiten: Grundlegung, didakt.-method. Planung und Durchführung von Studieneinführungsveranstaltungen. Beltz 1982.

Weicker, Nicole: Umfassende didaktische Schulung studentischer MultiplikatorInnen; Konzeption, didaktische Analyse und erprobte Realisierungsmöglichkeiten zur Vorbereitung von TutorInnen. Berlin 2005.

Petra Panenka, Hochschule Fulda

Sonja Hahn, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Olga Kunina-Habenicht, Technische Universität Dortmund

Tutor:innenqualifizierung evaluieren – Betrachtungen anhand einer Mixed-Methods- Studie

Forschungstutor:innen – Evaluation – Mixed Methods – Schlüsselkompetenzen/
Future Skills – Forschendes Lernen

Einleitung

Im Hochschulkontext ist sie allgegenwärtig – die Evaluation. Sie ist genauso zentraler Bestandteil der Qualitätssicherung und -entwicklung wie die Studiengang- und Lehrveranstaltungs-Akkreditierung von Hochschulen. Auch in Hochschulprojekten ist die Evaluation ein zentraler Bestandteil, um den Erfolg der Projekte nachvollziehbar darzulegen (vgl. Döring/Bortz 2016). Häufig wird dabei Evaluation von vielen Gruppen als notwendiges Übel betrachtet oder gar als Kontrollinstrument wahrgenommen. Betrachtet man jedoch Evaluation mit einer offeneren Haltung, ermöglicht sie eine datengeleitete Auseinandersetzung mit Veranstaltungen, Curricula und Lehrprojekten mit dem Ziel der Weiterentwicklung und Verbesserung (vgl. Marg 2024; Rigbers 2016; Schmidt/Loßnitzer 2010). Während der Planung, Durchführung und Interpretation der Ergebnisse treten verschiedene beteiligte Gruppen – sogenannte Stakeholder – miteinander in Dialog. Ebenso kann die Evaluation – wie in unserem Fall – dazu dienen, dass Tutor:innen sowohl den Einsatz von Forschungsmethoden in einem Evaluationskontext als auch die Forschungsmethoden selbst noch einmal aus verschiedenen Perspektiven, z. B. als Interviewte oder Nutzende von Ergebnissen, erfahren (vgl. Söllner zur Funktion von Evaluationen). In diesem Beitrag gehen wir auf die Evaluation von Tutor:innenqualifizierungen im Mixed-Methods-Design ein. Diese stellen wir am Beispiel der Tutor:innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden (TeF) vor, die an der Pädagogischen

Hochschule Karlsruhe primär im Rahmen der Lehramtsstudiengänge durchgeführt wurde.

Den Ausgangspunkt der Evaluation bildeten verschiedene Studiengänge in pädagogischen Handlungsfeldern sowie das Desiderat, darin verschiedene Facetten des forschungsnahen Lernens der Studierenden und insbesondere der Tutor:innen zu fördern. Diese Facetten umfassten neben grundlegenden didaktischen Fähigkeiten auch forschungsrelevante Fähigkeiten (z. B. die Anwendung von Forschungsmethoden), einen forschenden Habitus als Grundhaltung sowie verschiedene Future Skills. Diese hängen mit Ambiguitätstoleranz zusammen und stellen eine wertvolle Grundlage dar, um mit Widersprüchen und Unsicherheiten in verschiedenen pädagogischen Situationen umgehen zu können.

Zunächst wird die TeF mit ihren Zielen, der Qualifizierungsdauer, der didaktischen Grundlage und dem Lehr-/Lernformat sowie dem Ablauf kurz skizziert. Danach wird auf die Evaluation als systematische Untersuchung mit spezifischer Zielsetzung eingegangen und hierbei das Potential von Mixed-Methods-Ansätzen aufgezeigt. Im Anschluss werden das grundlegende Ziel der TeF-Evaluation im Kontext des Lehramtsstudiums und die Erläuterung des methodischen Vorgehens bei der Evaluation der TeF dargestellt. Daraufhin folgt die Erläuterung der Ergebnisse aus der Evaluation, wobei zunächst die quantitativen und anschließend die qualitativen Ergebnisse vorgestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Resümee über die Ergebnisse und deren Bedeutung für die Evaluation von Tutor:innenqualifizierungen.

Was wird evaluiert? Tutor:innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden

Die Tutor:innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden (TeF) wurde an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe 2017 konzipiert und anschließend bis Ende 2020 durchgeführt. Dies erfolgte im Rahmen des Projekts „Bildungsinitiative L² – wissenschaftliches Arbeiten und Denken“, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Während zu Beginn

des Projekts das Karlsruher Tutorentraining und die Ausbildung von Fachtutor:innen als separate Qualifizierungen bestanden, baute die TeF auf den didaktischen Grundlagen des Karlsruher Tutorentrainings auf und erweiterte diese um spezifische forschungsmethodische Inhalte, wie die folgenden Ausführungen zeigen. Die meisten Studierenden kamen aus den Lehramtsstudiengängen, da diese Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen im Vordergrund stehen. Die Qualifizierungsdauer der TeF betrug zumeist zwei Semester. Die TeF hatte ein doppeltes Ziel: die Stärkung eines forschenden Habitus und der Aneignung von didaktischen Kompetenzen. Es wurde bei beiden Zielen Wert daraufgelegt, die Schlüsselqualifikation (Selbst-)Reflexion gezielt zu fördern (vgl. Panenka et al. 2021). Die Studierenden legten sich i. d. R. auf qualitative oder quantitative Forschungskompetenz als Vertiefungsschwerpunkt fest.

Die didaktische Grundlage und das Lehr-/Lernformat der TeF bildete das forschungsnahe Lernen. Als hochschuldidaktische Form des Lernens zeichnet sich das forschungsnahe Lernen dadurch aus, dass Studierende sich wissenschaftliche Kenntnisse aneignen, indem sie das Forschen in seiner Vielfalt und mit all seinen Herausforderungen selbst erfahren (vgl. Reinmann/Huber 2020). Lernen bedeutet nach dieser Lernform, den Forschungsprozess unmittelbar zu erfahren und die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren. Das Lehr-/Lernformat ist charakterisiert durch ein iteratives Lernen, in dem Methoden im Rahmen von Forschungstätigkeiten wiederholt gelernt, angewendet und reflektiert werden. In der Lehrer:innenbildung wird das forschungsnahe Lernen eingesetzt, damit Studierende sich (fach-)didaktisches Wissen (vgl. Rhein 2019), zielgruppenorientierte Kommunikationsfähigkeiten im Schulkontext (vgl. Hofer 2013, S. 11) und die Schlüsselqualifikation (Selbst-)Reflexion aneignen (vgl. Panenka et al. 2021). Insgesamt soll dies zu einer Erhöhung der Ambiguitätstoleranz im Unterrichtskontext führen. Die TeF basierte auf diesem Lehr-/Lernformat, um interessierten Lehramtsstudierenden zu ermöglichen, sich eine solche Ambiguitätstoleranz über die Forschungskompetenz praxisnah aneignen zu können.

Aufgrund des forschungsnahen Lernens basiert der Ablauf der TeF auf den Schritten eines Forschungsprozesses, beinhaltet jedoch zugleich den Erwerb von didaktischen Kompetenzen. Die TeF-Bausteine sind Karlsruher Tutoren-

training (vgl. Traub 2020), Einführungsvorlesung, Werkstätten & Tutorien, Interventionstreffen, Forschungswerkstätten, Forschungsprojekte, Selbstlernzeit, Tandems, Supervision (vgl. Tab. 1).

| Baustein | Beschreibung | Umfang |
|--|--|---|
| Strukturiertes Erlernen didaktischer und empirischer Methoden | | |
| Karlsruher Tutorentraining | Vermittlung didaktischer Kompetenzen | 32 Stunden (4 Blockveranstaltungen à 8 Stunden) |
| Einführungsvorlesung | Vermittlung empirischer Methoden | 28 Stunden (curricular verankert) |
| Erproben didaktischer und empirischer Methoden | | |
| Werkstätten Tutorien | Erprobung didaktischer Kompetenzen | 4 Stunden Lehrpraxis in Werkstatt (1 Block à 4 Stunden) 28 Stunden Lehrpraxis in Tutorien (14 Doppelstunden) |
| Interventionstreffen | Informelles Feedback in Teammeeting | 16 Stunden (4 Treffen à 4 Stunden) |
| Selbständiges Forschen und Reflektieren | | |
| Forschungswerkstätten Forschungsprojekte | Eigenverantwortliches Forschen | 8 Stunden Forschungswerkstätten (2 Blöcke à 4 Stunden) 6 Stunden Forschungstätigkeit im Projekt |
| Selbstlernzeit Tandems | Selbstgesteuertes Lernen Peer-to-Peer Lernen zu zweit | 60 Stunden 10 Stunden (5 Termine à 2 Stunden) |
| Abschluss zur Zertifikatserlangung | | |
| Supervision | Finale Rückmeldung zur eigenverantwortlichen Planung, Durchführung und Nachbereitung einer Lehrveranstaltung | 2-4 Stunden (alleine oder im Tandem) |

Tab. 1: Darstellung der TeF -Bausteine (in Anlehnung an Panenka et al. 2020)

Den Einstieg in den Qualifizierungsprozess bildet das Karlsruher Tutor:innen-training zur Aneignung von didaktischen Kompetenzen. Parallel nehmen die Studierenden an einer Einführungsvorlesung für empirische Forschungsmethoden teil, um grundlegende Kenntnisse über die empirische Forschung zu erlangen. Das in dieser Vorlesung erlernte Wissen vertiefen sie in Werkstätten und

Tutorien. Dabei handelt es sich bei Werkstätten um hochschulweite, vierstündige Einführungsveranstaltungen zu verschiedenen Themen wie z. B. Leitfadenerstellung oder Datenanalyse mit SPSS, die einmal pro Semester stattfinden und allen Studierenden der PH Karlsruhe offenstehen. Tutorien sind studiengangsspezifische, zweistündige Lehrveranstaltungen, die wöchentlich stattfinden und Studierende aus einer Einführungsvorlesung in bildungswissenschaftlichen Methoden mit Übungen unterstützen. Die angehenden Tutor:innen nehmen zunächst an beiden – Werkstätten und Tutorien – teil und erhalten darin Möglichkeiten zur Erprobung einzelner Methoden. Darauf basierend wählen sie einen qualitativen oder quantitativen Schwerpunkt und vertiefen ihre Forschungskompetenzen in zweifacher Hinsicht: Zum einen wechseln sie von der Teilnahme an der jeweiligen Lehrveranstaltung in die Lehrendenrolle und beginnen selbst Kommiliton:innen in Werkstätten und Tutorien zu unterrichten. Zum anderen beteiligen sie sich mit zunehmender Erfahrung an laufenden Forschungsprojekten, in welchen sie eigenständige Forschungsaufgaben übernehmen. Die Bearbeitung der Forschungsprojekte geht auch einher mit dem Arbeiten in Forschungswerkstätten, in welchen Wissenschaftler:innen ihr Datenmaterial oder ihre Forschungsergebnisse mit anderen diskutieren. Zur Vertiefung gehören auch 60 Stunden Selbstlernzeit. Zudem bilden die angehenden Tutor:innen Tandems, in welchen sie sich 5x à zwei Stunden auf Peer-to-Peer Ebene gemeinsam über die gemachten Erfahrungen austauschen können. Zusätzlich wird der gesamte Lernprozess durch Intervisionstreffen begleitet, d. h. ein gegenseitiges und statusübergreifendes Peer-Feedback im gesamten Team. In diesem werden die Studierenden kollegial zu aufkommenden Fragen beraten. Den Abschluss bildet die Supervision, in welcher die angehenden Tutor:innen eine eigene Lehrveranstaltung abhalten und anschließend im Rahmen einer Beratung eine Reflexion des eigenen professionellen Handelns erfolgt (vgl. Panenka et al. 2020).

Warum Tutor:innenqualifizierungen mit Mixed Methods evaluieren?

Evaluation als „systematische Untersuchung der Güte oder des Nutzens eines Evaluationsgegenstands“ verwendet wissenschaftliche Methoden, um Gegenstände – in unserem Fall eine Tutor:innenqualifizierung – zielgerichtet zu bewerten. Über die Ausrichtung am Gegenstand hinaus können neben dem Erkenntnisinteresse weitere Funktionen wie die Optimierung oder Unterstützung datenbasierter Entscheidungen relevant werden – woraus sich wiederum Unterscheidungen wie formative bzw. summative Evaluation ergeben, die sich vor allem hinsichtlich des Zeitpunkts (während bzw. nach der Durchführung des zu evaluierenden Programmes) unterscheiden (vgl. Söllner.). Das systematische Vorgehen sowie der Einbezug verschiedenster Stakeholdergruppen im Rahmen von Zielsetzungen und der Durchführung der Evaluation ermöglicht eine hohe Transparenz des Evaluationsprozesses und seiner Ergebnisse (vgl. Deutsche Gesellschaft für Evaluation 2017). Evaluation im Hochschulkontext kann viele verschiedene Formen annehmen, wie bspw. Lehrveranstaltungsbeurteilungen oder Studiengangsevaluation, und bezieht dabei je nach Untersuchungsgegenstand unterschiedliche und häufig mehrere Stakeholder mit ein (vgl. Schmidt 2009).

Im Vergleich zur Lehrveranstaltungs-/Studiengangsevaluation ist eine Besonderheit der Evaluation einer Tutor:innenqualifizierung, dass Tutor:innen eine Zwischenstellung einnehmen: Gegenüber den Teilnehmenden in ihren Veranstaltungen nehmen sie die Lehrendenrolle ein, innerhalb der Qualifizierung selbst und somit auch gegenüber den Autorinnen dieses Beitrags, welche die Tutor:innenqualifizierung entwickelt und als Qualifizierende durchgeführt haben, eine Lernendenrolle. Diese Doppelrolle ist herausfordernd und Evaluation kann dazu dienen, die Kompetenzen der Tutor:innen sowohl zu erfassen als auch zu fördern. So können z. B. Rückmeldungen der Studierenden zu Tutor:innen-geleiteter Lehre zur Reflexion verwendet werden, aber auch zur Feststellung der erlangten Kompetenzen. In Interviews und Feedbackbögen berichten Tutor:innen wiederum von ihren eigenen Erfahrungen und reflektieren diese hierbei selbst, geben andererseits durch ihren Bericht den Verantwortlichen der

Tutor:innenqualifizierung ein Feedback und die Möglichkeit, die Qualifizierung zu optimieren. Qualifizierende wiederum nutzen Dokumentationsprotokolle, welche in kollegialen Interventionen und abschließenden Supervisionen angefertigt wurden, um die Fortschritte der Tutor:innen zu dokumentieren und ihre eigene Rolle zu reflektieren. Zusammengefasst: In der Evaluation einer Tutor:innenqualifizierung können auf verschiedenen Ebenen – Studierende, Tutor:innen, Qualifizierende – Daten erhoben und interpretiert werden (vgl. Abb. 1). Es ergibt sich durch diese Perspektiven ein komplexes Bild, wobei wir in diesem Beitrag die Kompetenzen der Tutor:innen im Selbstbericht fokussieren und um Rückmeldungen aus den Stakeholdergruppen der Studierenden und Qualifizierenden ergänzen. Um dieses komplexe Bild angemessen zu adressieren, wurde in unserem Fall auf ein Mixed-Methods-Design zurückgegriffen.

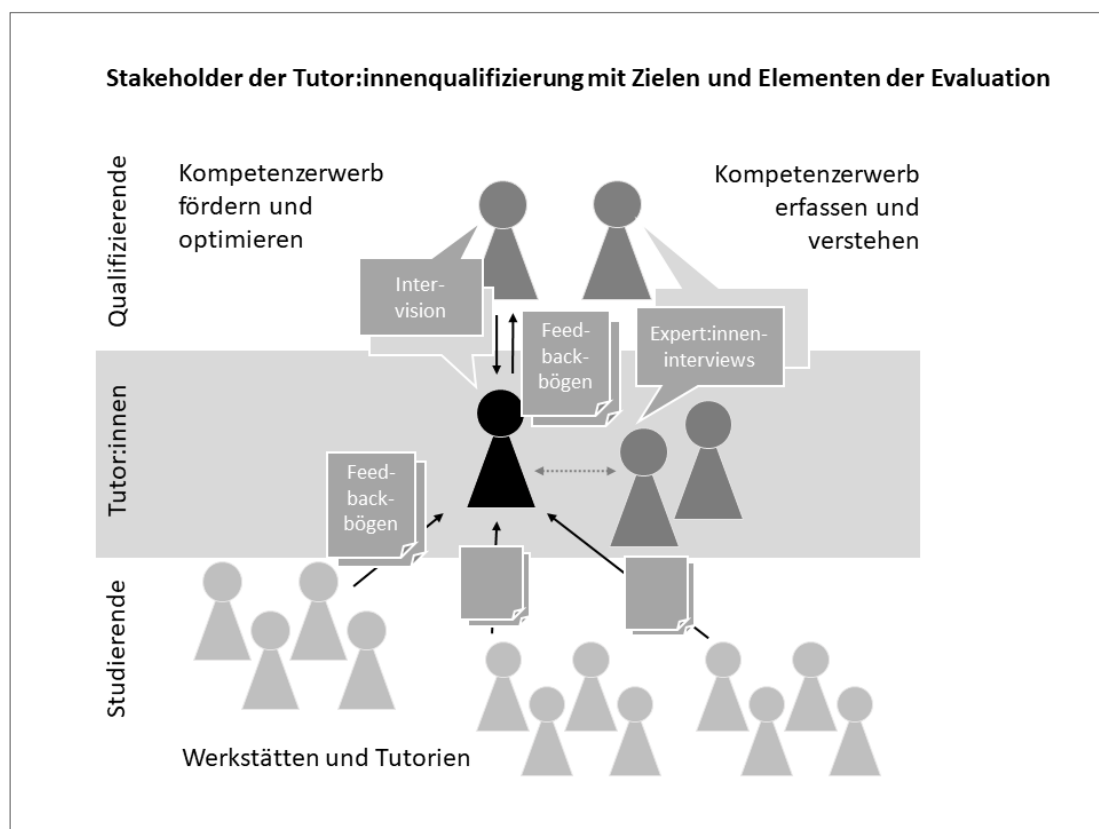


Abb. 1: Stakeholdergruppen (Studierende, Tutor:innen, Qualifizierende), Ziele (Kompetenzerwerb der Tutor:innen) sowie ausgewählte Elemente (Feedbackbögen, Expert:inneninterviews und Intervention) der Evaluation an der PH Karlsruhe (eigene Darstellung)

In Mixed-Methods-Studien werden eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden verwendet. Dies wird in empirischen Studien bereits

lange praktiziert, wenngleich häufig verschiedene Bezeichnungen dafür verwendet wurden (vgl. Schreier/Odağ 2020). Seit den 1990ern haben sich Mixed-Methods-Studien zu einem Forschungsstil entwickelt, wobei Mixed-Methods-Designs zur Verortung innerhalb der möglichen Methodentriangulationen ein dezidiert geplantes Design mit qualitativen und quantitativen Methoden darstellen (vgl. Kelle 2022). Die konkrete Methodenzusammenstellung und deren Kombination in einem solchen Design ist hierbei stets vom Untersuchungsgegenstand und (trans-)disziplinären Forschungsbereich abhängig (vgl. Baur et al. 2017). Dabei stellt die Evaluationsforschung einen eigenen Bereich dar. In diesem beruht die Methodenkombination auf den in der Evaluationsforschung bestehenden Paradigmen (vgl. Hesse-Biber et al. 2015; Kelle 2018), welchen dieser Beitrag folgt.

Eine wesentliche Stärke von Mixed-Methods-Designs ist, dass durch die systematische Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden die Komplexität des Forschungsgegenstands aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann. Die spezifisch gewählte Methode orientiert sich u. a. an Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. So können unzureichende Vorerfahrungen in einem Forschungsgebiet oder eine kleine Stichprobe qualitative Methoden (wie z. B. Interviews, Fokusgruppen) nahelegen, um möglichst breit und umfassend Daten zu erheben. Im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation werden häufig quantitative Methoden wie Fragebögen eingesetzt, die eine schnelle und standardisierte Rückmeldung der Ergebnisse erlauben.

In unserer Evaluationsstudie werden neben den unterschiedlichen methodischen Ansätzen auch verschiedene Perspektiven durch die an der Evaluation beteiligten Gruppen (Studierende, Tutor:innen, Qualifizierende) berücksichtigt. Damit ermöglicht der Mixed-Methods-Ansatz – unter Einbeziehung dieser verschiedenen Ebenen – eine umfassende Erfassung des Forschungsgegenstandes.

Mit welchem Ziel wird evaluiert? Forschendes Lernen und assoziierte Kompetenzen im Blick

Den Ausgangspunkt der Evaluation bildete der Kontext der Lehrer:innenbildung und die Entscheidung, im Lehramtstudium das forschungsnahe Lernen zu fördern. Im Verlauf der Analyse trat die Frage in den Fokus, inwiefern bei Studierenden die Ambiguitätstoleranz durch das forschungsnahe Lernen im Rahmen der TeF (siehe vorhergehender Abschnitt) gestärkt werden kann, damit sie später mit Widersprüchen und Unsicherheiten in Unterrichtssituationen umgehen können. Bevor das Forschungsdesign und die angewendeten Evaluationsmethoden dargelegt werden, werden vier für die Evaluation bestehende Bereiche kurz skizziert:

1. Didaktische Kompetenzen
2. Theorie-Praxis-Transfer
3. Forschender Habitus
4. Future Skills

Bei der Vermittlung didaktischer Kompetenzen stehen insbesondere folgende Aspekte im Vordergrund: Anwendung von didaktischem Wissen in der Lehrpraxis, die Interaktionskompetenz, Begleitung der Gruppenarbeit und von kooperativem Lernen, Gestaltungskompetenz für die Planung von Lehrveranstaltungen, Seminaren und Tutorien, Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit zur Konfliktbewältigung (vgl. Traub 2020). Evaluiert wurden insbesondere die methodisch-didaktischen Fähigkeiten zur Konzipierung, zum Arrangement sowie zur Durchführung von Lehr-/Lernveranstaltungen. Die Evaluation bezog sich aber auch auf die Fähigkeit, Studierenden Lerninhalte zu vermitteln.

Der Theorie-Praxis-Transfer bezieht sich auf die Fähigkeit der Studierenden, epistemisches und methodisches/methodologisches Wissen in der Forschungspraxis umzusetzen. Erkenntnistheorie und Methodologie unterscheiden sich sowohl im Hinblick auf einzelne methodische Forschungsstile als auch deren fachliche Verortung. In der TeF spezialisierten sich die Tutor:innen daher auf qualitative oder quantitative Methoden, um ihr bestehendes Wissen in der Praxis verstärkt erproben zu können. In der Evaluation wurde in diesem Bereich

untersucht, inwiefern die Tutor:innen ihr angeeignetes Wissen in ihre Forschungstätigkeiten umsetzen konnten.

Der forschende Habitus steht für die Einsozialisierung in eine Forschungshaltung im Bourdieu'schen Verständnis (vgl. Bourdieu 2009) und führt zu einer Integration in den Wissenschaftsbetrieb. Forschen als Habitus ist eine spezifische soziale Handlungsform, die sich eine Person durch das wiederholte ‚Tun‘ wissenschaftlichen Arbeitens aneignet. Mit jeder weiteren Forschungshandlung wird diese Fähigkeit reproduziert und mit anderen Handlungen verknüpft. Dabei ist der Habitus „determiniert und schöpferisch zugleich“ (vgl. Rehbein 2016, S. 85), d. h. die Forschungstätigkeit folgt methodischen Regeln, erschafft dabei aber auch neues Wissen. Der Bereich zum forschenden Habitus evaluiert, inwieweit Studierende durch die TeF tatsächlich eine Einsozialisierung in den Wissenschaftsbetrieb und das empirische Forschen erreichen konnten.

Die Future Skills sind Fähigkeiten (vgl. Ehlers 2020), die Tutor:innen später auch in anderen Kontexten nutzen können (vgl. Rensinghoff in diesem Band). Zu diesen gehören die sogenannten klassische Schlüsselkompetenzen, wie z. B. (Selbst-)Reflexion und transformative Kompetenzen, wie z. B. Veränderungsfähigkeit. Darüber hinaus zählen auch digitale Kompetenzen dazu, wie im Fall der Medienkompetenz z. B. der Umgang mit Analysesoftware oder im Fall der technischen Kompetenz z. B. der Umgang mit Geräten. Die Evaluation in diesem Bereich nimmt in den Blick, welche Future Skills durch die TeF gefördert werden.

Wie bereits angedeutet, adressiert die Evaluation alle vier Bereiche sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden. Dieses Mixed-Methods-Design und der sich daraus ergebende Analyseverlauf wird im folgenden Abschnitt erläutert.

Wie werden die Methoden kombiniert? Das Mixed-Methods-Design zur Evaluation der TeF

Zur optimalen Evaluation der TeF wurde ein Mixed-Methods-Design konzipiert, das die genannten Themenbereiche Didaktische Kompetenzen, Theorie-Praxis-Transfer, Forschender Habitus und Future Skills sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden aufgriff. Als Grundlage für die Ausgestaltung des konkreten Mixed-Methods-Design und der darin gewählten Methoden wurde die von Kelle vorgeschlagene Systematisierung von Typen von Mixed-Methods-Designs nach vier Kriterien herangezogen. Diese sind: (1) die Unterscheidung, ob Methoden bereits bei ihrer *Anwendung* oder erst die *Ergebnisse* kombiniert werden, (2) die *Reihenfolge* der qualitativen oder quantitativen Methoden im Forschungsdesign, (3) die Relevanz der qualitativen oder quantitativen Methoden im Forschungsprojekt, und (4) die „Funktion des jeweiligen Methodenstranges innerhalb des Gesamtprojektes“ (Kelle 2022, S. 158).

Bezugnehmend auf diese vier Kriterien, wurden im Mixed-Methods-Design der TeF die Methoden voneinander getrennt verwendet (Kriterium 1) und ein sequentieller Verlauf gewählt (Kriterium 2). In unserem Ansatz erfolgte zunächst die quantitative Befragung mittels eines Feedbackbogens und der Analyse der gewonnenen Antworten (vgl. Moosbrugger/Kelava 2020). Darauf folgten qualitative Interviews (vgl. Abb. 1). Beide Methoden sind in gleichem Umfang in der Evaluation vertreten (Kriterium 3). Jedoch erfüllen sie in Bezug auf die Funktion des Methodenstrangs unterschiedliche Zwecke (Kriterium 4). So dienten die Erhebungen mit dem Feedbackbogen i. d. R. der direkten Rückmeldung nach dem Abschluss der TeF. Die Rückmeldung bezog sich also auf die Erfahrung der Qualifizierung, wobei die Tutor:innen danach noch weiter als Tutor:innen arbeiteten. Die qualitativen Interviews dagegen wurden am Ende des L²-Teilprojekts im Dezember 2020 zur vertieften Evaluation durchgeführt. Dieses Mixed-Methods-Design ermöglichte einerseits, konvergente Informationen zu verdichten, und erlaubte andererseits, divergierende Erkenntnisse, die z. B. auf den individuellen Erfahrungen von den Tutor:innen beruhten, ausreichend differenziert zu erfassen.

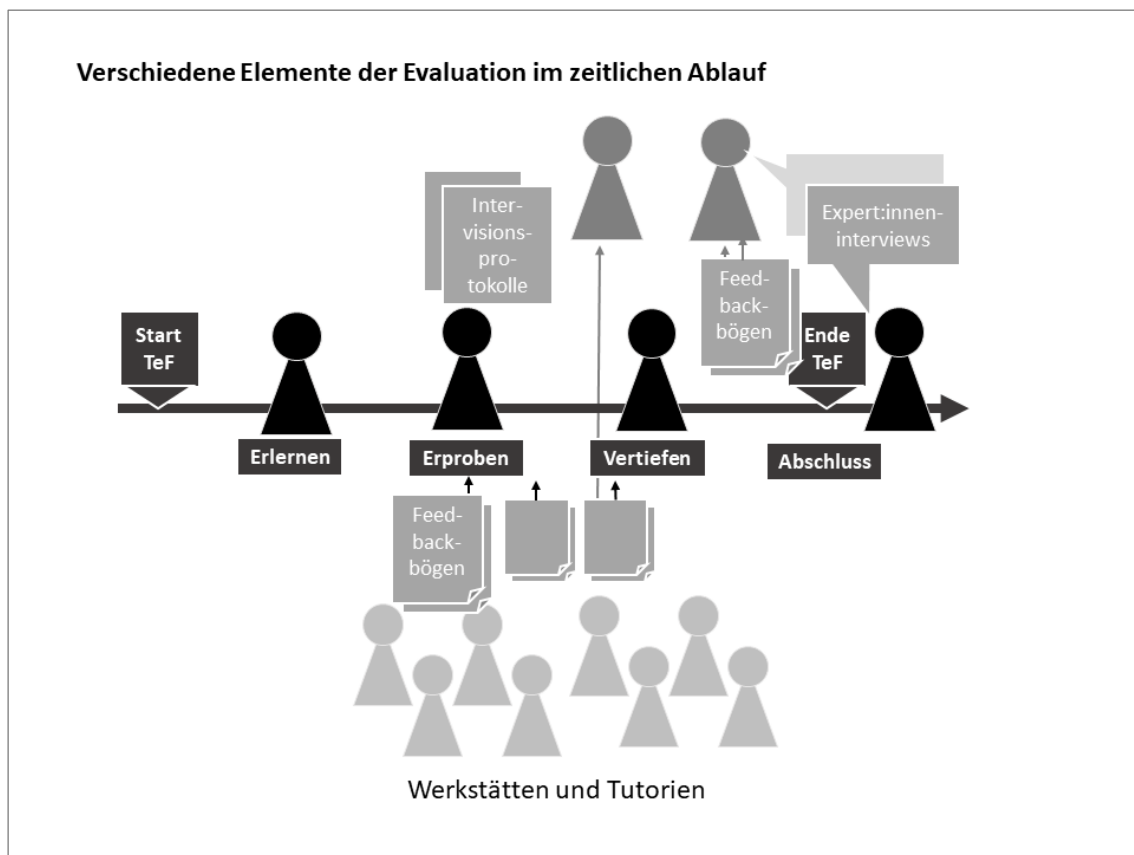


Abb. 2: Elemente der Evaluation im zeitlichen Ablauf der Tutor:innenqualifikation empirische Forschungsmethoden (eigene Darstellung)

Anhand der Schwerpunkte der TeF wurden im Rahmen der Evaluation verschiedene Erhebungs- und Analysemethoden eingesetzt. Dem sequentiellen Verlauf des Mixed-Methods-Designs entsprechend wurde die TeF zunächst durch die quantitativen und im Anschluss die qualitativen Methoden untersucht. Die Darlegung des detaillierten Vorgehens und der erlangten Erkenntnisse folgt ebenso diesem Aufbau.

In der quantitativen Evaluation wurde anhand der Schwerpunkte der TeF (vgl. Tab. 1 und Abb. 2) ein Feedbackbogen im Stil einer Lehrveranstaltungsevaluation entwickelt. Dieser umfasste geschlossene und offene Fragen zu den Themenbereichen Motivation, Zufriedenheit sowie Inhalte und der Umsetzung der TeF. Der erste Entwurf des Feedbackbogens wurde in einem Pre-Test mit zwei Tutorinnen durchgesprochen und aufgrund ihrer Rückmeldungen angepasst. Alle neun Tutor:innen, die die TeF vollständig absolviert haben, füllten den Feedbackbogen jeweils einmalig am Ende der TeF aus. Die Antworten der Tutor:innen auf die Feedbackbögen zur TeF wurden primär als Rückmeldung zur

Qualifizierung verwendet. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte mittels deskriptiver Statistik. Neben den Tutor:innen wurden ebenfalls mit quantitativen Feedbackbögen Studierende in Werkstätten (N = 408) und Tutorien (N = 36) befragt, welche von den Tutor:innen mitbetreut und durchgeführt wurden. Diese Angaben wurden ebenfalls deskriptiv ausgewertet.

In der qualitativen Evaluation wurde ein Leitfaden zur Durchführung von Expert:inneninterviews erstellt, wobei die Tutor:innen aufgrund ihres Erfahrungswissens als Expert:innen erachtet wurden (vgl. Kruse 2015, S. 174). Die Interviews wurden in einem Büro des Instituts für bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden von Petra Panenka durchgeführt und die Dauer erstreckte sich zwischen 34 und 137 Minuten. Die Teilnahme der Befragten beruhte auf Freiwilligkeit und die unterschriebene Einverständniserklärung beinhaltet ein Widerrufsrecht. Aus dem Audiomaterial wurden mittels des Programms f4transcript zur automatischen Spracherkennung Transkripte angefertigt, die nach einfachen Transkriptionsregeln sorgfältig aufbereitet wurden (drei Transkripte vollständig, von sechs nur für die Datenanalyse relevante Passagen). Zur Analyse wurde die qualitative Inhaltsanalyse mit der inhaltlichen Strukturierung herangezogen (vgl. Kuckartz 2016). Die Fragen des Leitfadens bildeten zu Beginn die A-Priori-Kategorien und die Subkategorien wurden induktiv gebildet, wobei das Kategoriensystem (vgl. Tab. 2) erst nach der Codierung aller neun Fälle feststand.

Auswertung und Ergebnisse der Tutor:innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden

Quantitative Auswertung und Ergebnisse der TeF-Evaluation

Aus den vorhandenen Fragen wurden anhand der Zielsetzungen einzelne Fragen ausgewählt. Die dahinter liegenden Selbsteinschätzungen stellen einen ersten Indikator für die geförderten Kompetenzen dar (s. Abb. 2). Die Antworten liegen durchweg im oberen Bereich, wobei die Themen Forschungsmethoden und forschender Habitus als Integration in den Wissenschaftsbetrieb am höchsten ausgeprägt sind. In den Antworten auf die offenen Fragen werden ähnlich Lernzuwächse vor allem in forschungsmethodischen Bereichen, aber auch bei

didaktischen Inhalten berichtet. In einer zusätzlichen Frage, die mittels Mehrfachauswahl Schlüsselqualifikationen erfragte, gaben 7 von 9 Tutor:innen an, dass *Reflektion* durch die Qualifizierung besonders gefördert wurde, gefolgt von *Selbstständigkeit* und *Präsentieren vor Gruppen* (jeweils 6 von 9) und *Flexibilität* (5 von 9). Seltener genannt wurden *Kommunikationsfähigkeit*, *Peer-to-Peer Beratung* und *Teamfähigkeit* (4, 3 und 2 von 9).

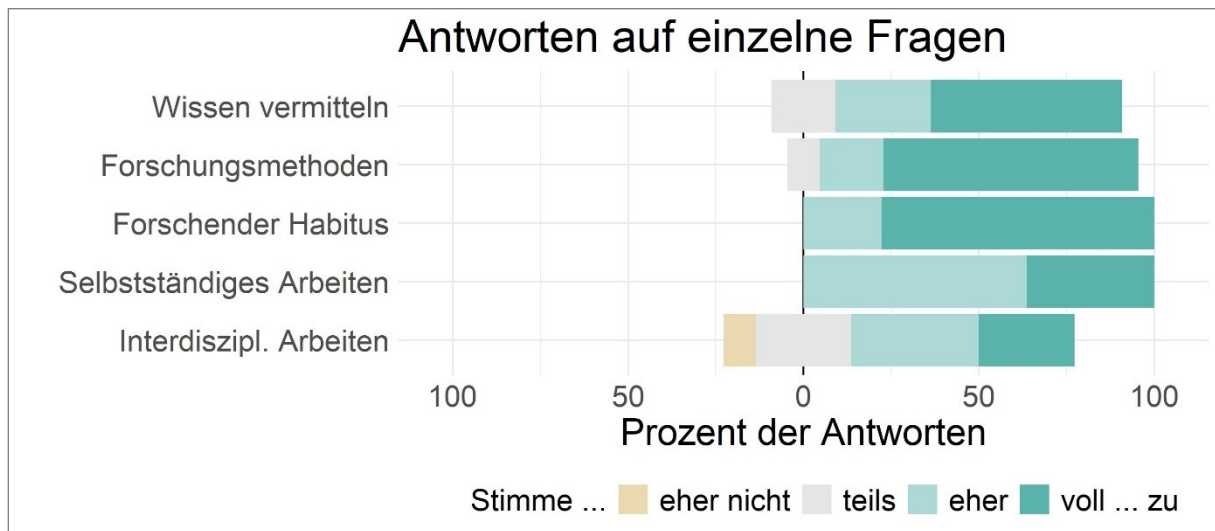


Abb. 3: Antworthäufigkeiten bei einzelnen Items zu didaktischen und forschungsmethodischen Kompetenzen, forschendem Habitus sowie zwei Items zu Schlüsselqualifikationen, N = 9.

Formulierung der Items:

- Wissen vermitteln: Die Tutor:innenqualifikation hat mir gezeigt, wie ich Wissen besser vermitteln und mit sinnvollen Übungsaufgaben an Zuhörende weitergeben kann.
- Forschungsmethoden: Ich konnte Kenntnisse im Bereich der Forschungsmethoden vertiefen.
- Forschender Habitus: Die Integration in den Wissenschaftsbetrieb (z. B. Mitarbeit in Forschungsprojekten) zeigt Vertrauen in Tutor:innen.
- Selbstständiges Arbeiten: Die Tutorenqualifikation fördert selbstständiges Arbeiten.
- Interdisziplinäres Arbeiten: Die Tutor:innenqualifikation unterstützt interdisziplinäres Arbeiten und Kooperation zwischen verschiedenen Studiengängen.

Anmerkung: Selbstständiges und interdisziplinäres Arbeiten stellen zwei Facetten von Future Skills dar.

Neben den Tutor:innen wurden auch Studierende in den von den Tutor:innen betreuten Lehrveranstaltungen, also den Tutorien und den Werkstätten, mittels zwei veranstaltungsspezifischer Feedbackbögen befragt. Diese enthielten neben Fragen zur Organisation und den Rahmenbedingungen jeweils Fragen zum fachlichen Niveau der Tutor:innen, deren didaktischem Vorgehen sowie Fragen zur Unterstützung in Gruppendiskussionen und Projekten. In Werkstätten zu zwölf verschiedenen Themen füllten 408 Studierende diesen Feedbackbogen aus, in den Tutorien insgesamt 36 Studierende. In den Werkstätten, die von Qualifizierenden und Tutor:innen gemeinsam gestaltet wurden, zeichneten die Antworten der Studierenden ein positives Bild (Mittelwerte bei acht Items zur Lehrqualität und inhaltlichen Qualität zwischen 1,15 und 1,78 auf einer Skala von -2 bis +2), in den Tutorien war dies ebenso der Fall (Mittelwerte bei elf Items zur Lehrqualität zwischen 1,09 und 1,78). In den Werkstätten gaben 92 % der Teilnehmenden an, dass sie diese Veranstaltung weiterempfehlen würden, in den Tutorien 86 %, was ebenfalls für die hohe Qualität der Veranstaltungen spricht.

Die Ergebnisse wurden den Tutor:innen zurückgemeldet, um eine Auseinandersetzung mit der Veranstaltung und somit den Aufbau von Kompetenzen auf Seiten der Tutor:innen anzuregen. Neben diesem formativen Aspekt zeigt die summative Betrachtung der Ergebnisse eine hohe Zufriedenheit auf Seiten der Studierenden als weiteres Indiz für die erlangte Kompetenz der Tutor:innen.

Da die quantitative Erhebung recht breit angelegt war und vor allem der schnellen Rückmeldung diene, ermöglicht die darauf aufbauende qualitative Erhebung mittels leitfadengestützter Interviews eine vertiefende Betrachtung der Erfahrungen der Tutor:innen.

Qualitative Auswertung und Ergebnisse der TeF-Evaluation

Grundsätzlich ist eine individuelle Wahrnehmung der Qualifizierung bei den einzelnen Tutor:innen erkennbar, die vermutlich auf die Vorerfahrungen in der empirischen Forschung und die persönlichen Bildungsbiographien der Studierenden zurückzuführen sind. Jedoch sind auch deutliche Gemeinsamkeiten vorhanden, die anhand der Haupt- und Subkategorien (Tab. 2) im Folgenden kurz skizziert werden.

| Hauptkategorie | Subkategorien |
|---|--|
| Didaktische Kompetenzen | <ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz zur Wissensvermittlung • Anwendungserfolg • Anwendungsproblematik • Zielgruppe |
| Theorie-Praxis-Transfer | <ul style="list-style-type: none"> • Eigenständige Erprobung neuer Forschungsmethoden • Vertiefung von Wissen durch unterschiedliche Lernsettings |
| Forschender Habitus (Empirische Forschungsmethoden) | <ul style="list-style-type: none"> • Vertiefung von Forschungsmethoden • Erlernen neuer Forschungsmethoden • Forschungspraxis • Herausforderungen/Probleme |
| Future Skills (Schlüsselkompetenzen) | <ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit (Kooperation) • (Selbst-) Reflexion • Selbstständigkeit • Präsentationsfähigkeit (Argumentieren) |

Tab. 2: Darstellung des Kategoriensystems mit den Haupt- und Subkategorien

Mit der Hauptkategorie *didaktische Kompetenzen* wird der Kompetenzzuwachs in den methodisch-didaktischen Fähigkeiten erfasst. Insgesamt benannten alle Tutor:innen eine Kompetenzzunahme in der Didaktik – sowohl in der Theorie als auch in der Lehrmethodik zum praktischen Unterrichten von Lerninhalten. Viele Tutor:innen schätzten hierbei den didaktischen Doppeldecker, die Strukturierung von Lehreinheiten und Fähigkeiten in der Gesprächsführung sowie das Erkennen des Lernprozesses von Studierenden als Lehrinhalte. Sie erzählten von einem methodisch-didaktischen Kompetenzzuwachs in diesen Bereichen.

Mia* bspw. fasste dies im Interview folgendermaßen zusammen¹: „In diesem Semester habe ich gelernt, WIE ich Inhalte verständlich machen kann, WIE ich das machen kann, dass Studierende das verstEHEN und welche Medien ich dazu brauche und WIE ich diese einsetze“ (vgl. Mia*, Interview, 28.09.2020, Z. 214). In engem Zusammenhang damit stand für die meisten Tutor:innen das Erkennen des Anwendungserfolgs, d. h. die Erfahrung einer erfolgreichen Wissensvermittlung aufgrund der geeigneten Lernmethode. So meinte bspw. Lara*, „dass die Struktur-lege-Technik sEHR gut ist, um so Inhalte, wie Forschungsprozess, Items, Begriffe, zu erarbeiten und zu strukturieren (...) da hat man geSEHEN, dass die anderen direkt was LERNen konnten“ (vgl. Lara*, Interview, 09.10.2020, Z. 84). Jedoch meldeten auch fünf Tutor:innen zurück, dass einige der in der Qualifizierung vermittelten Lehr-/Lernmethoden sich nicht optimal für die Lehre von empirischen Methoden eigneten. Dies formulierte bspw. Alex* mit den Worten, dass „die Methoden irgendwie nicht so gut auf das Unterrichten der EMPIrischen Methoden übertragen“ (vgl. Alex*, Interview, 21.09.2020, Z. 89) werden konnten. Schließlich empfanden sieben Tutor:innen die Erhöhung ihrer Fähigkeit, Lehrmethoden auf die Zielgruppe abzustimmen, als sehr bereichernd. Jenny* erklärte bspw., dass sich die Verwendung des Advanced Organizers im Vortrag eigne, um „dieses Wissen von einer Gruppe einfach zu FEstigen, wenn Input gekommen ist“ (vgl. Jenny*, Interview, 24.09.2020, Z. 93).

Die Hauptkategorie *Theorie-Praxis-Transfer* macht die Befähigung der Tutor:innen greifbar, Wissen in die Praxis zu übertragen. Hierbei sind sich die Tutor:innen über die hohe Relevanz eigenständiger Erprobung neuer Forschungsmethoden bei diesem Lernprozess einig. Tutor:innen mit einem Schwerpunkt auf den qualitativen Forschungsmethoden berichteten davon, dass viele epistemische und methodologische Lerninhalte aus den Lehrveranstaltungen erst durch die Praxis im Rahmen der TeF-Qualifizierung verständlich wurden. Diejenigen mit dem Schwerpunkt auf den quantitativen Methoden resümierten, dass der sichere Umgang mit dem Programm SPSS die Auseinandersetzung mit

¹ Im Folgenden werden die Namen der Interviewpartner:innen pseudonymisiert (gekennzeichnet durch *). Großschreibung markiert eine Betonung.

Ergebnissen erleichterte. So erklärte Sven* bspw.: „Indem ich die Analyse-schritte (...) und auch Funktionen in SPSS verstanden habe, konnte ich auch die ERGEbnisse besser verstehen“ (vgl. Sven*, Interview, 03.08.2020, Z. 23). Eine besondere Rolle nahm die praktische Erfahrung beim Vertiefen von Wissen in verschiedenen Lehr-/Lernsettings, wie in Tutorien, (Forschungs-)Werkstätten ein. In Bezug auf die Anwendung der Narrationsanalyse in einer Forschungswerkstatt erzählte bspw. Eva*: „Dort waren die unterschiedlichen SICHTtweisen von denen wir immer sprechen spÜRbar [...] das gründliche, einzelne Durchgehen“ (vgl. Eva* Interview 05.08.2020, Z. 226) der Analyseschritte. Von einem ähnlichen Theorie-Praxistransfer berichteten die Tutor:innen auch bei der Mitarbeit in Projekten.

Mit der Hauptkategorie *Forschender Habitus* wird die Aneignung empirischer Forschungskompetenz und die damit einhergehende Einsozialisierung in die Forschungshaltung erfasst. Die Tutor:innen benannten, dass sie zum einen neue Forschungsmethoden erlernen konnten, die sie aus den Vorlesungen noch nicht kannten, und dadurch ihr Wissen von den verschiedenen Verfahren in der empirischen Forschung erweitert zu haben. So berichtete Jenny*, dass „es einfach so vIEL mehr Methoden zu lernen gab, die ich aus den Lehrveranstaltungen so noch nicht kannte“ (vgl. Jenny*, Interview, 24.09.2020, Z. 281). Zum anderen hatten sie viel Gelegenheit, verschiedene Forschungsmethoden zu vertiefen. Hierzu meinte Lara*: „SPSS hat auch dieses Menu, das selbsterklärend ist eigentlich. Aber grad so die HINTERgründe von einem t-test und für die ANOVA das war für mich neu und das habe ich auf jeden Fall vertieft methodisch“ (vgl. Lara*, Interview, 09.10.2020, Z. 226). Hierbei erklärten acht Tutor:innen insbesondere, dass die praktische Erprobung ihnen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis ermöglichte. Zu dieser gehörten neben den Forschungsmethoden und -techniken auch das Erlernen von Programmen, wie F4, MAXQDA oder SPSS. So beschrieb Ina* ihre praktische Erprobung im Rahmen der qualitativen Datenanalyse als „praktische Anwendung der Methode an rEALen Transkripten“ (vgl. Ina*, Interview, 15.10.2020, Z. 217). Insgesamt gaben alle an, dass mit der Forschungserfahrung auch Herausforderungen und Probleme erkannt werden konnten. Der Tutor Alex* bspw. berichtete zur Fra-

gebogenkonstruktion: „Wir haben viel dazu gemacht, wie man die Fragen formuliert. Das klingt banal, ist aber schwierig, damit die Fragen nicht polarisierend, zu streng gestellt werden (vgl. Alex*, Interview, 21.09.2020, Z. 314). Im Hinblick auf den forschenden Habitus, zeigte sich trotzdem ein diverses Bild. Der Begriff selbst wurde während der TeF nicht thematisiert. Im Interview wurde der Habitus begrifflich als kritische und/oder reflexive Sicht/Haltung/Denkweise erfragt, wobei die Interviewerin auf das Vokabular zurückgriff, das die Tutor:innen in den Antworten zuvor verwendet hatten und die Verbindung zur Reflexion nicht explizit genannt wurde. Die meisten Tutor:innen begannen erst im Interview bewusst darüber nachzudenken, inwieweit sich ihre Sicht/Haltung/Denkweise verändert hatte. Sie fassten es zumeist als ein kritische(re)s Denken auf, nicht jedoch als tatsächlich veränderte Haltung im Sinne eines forschenden Habitus. Nur zwei Tutor:innen berichten auch von einer tatsächlichen Einsozialisierung in einen forschenden Habitus und diese hatten bereits vor der TeF schon über Forschungserfahrung verfügt. Zu diesen zählt bspw. Klara*, die bereits im Bachelorstudium empirische Methoden erlernt hatte. Sie stellte diese Erweiterung im Interview folgendermaßen dar: „In der Forschungswerkstatt biographische Fallrekonstruktion lernte ich das Diskutieren von verschiedenen Lesarten. Beides (...) führte meiner Ansicht nach zu einem KRITischeren Blick, ich denke eine KRITISCHERE HALTung“ (vgl. Klara*, Interview, 08.10.2020, Z. 258).

Mit der Hauptkategorie *Future Skills* werden Kompetenzen fassbar gemacht, welche die Tutor:innen außerhalb des Forschungskontexts nutzen können. Zu diesen zählte die Teamarbeit (N = 8), die insbesondere als Ergebnis der gemeinsamen Zusammenarbeit mit der:dem Tandempartner:in und den Besprechungen in den Intervisionstreffen erachtet sowie mit kooperativem Zusammenarbeiten assoziiert wurde. Mia* illustrierte dies bspw. anhand der gemeinsamen Erarbeitung eines Arbeitsblatts mit ihrem Tandempartner, in welchem sie erst die Erstellung aufgeteilt und anschließend „das ganze [Arbeits-]Blatt gemeinsam ANgesehen und VERBessert“ (Mia*, Interview, 28.09.2020, Z. 371) haben. Dadurch habe sie gelernt, „wie im Team gearbeitet wird“ (Z. 370). Alle Tutor:innen benannten die (Selbst-)Reflexion als wesentliche Kompetenz, wobei diejenigen mit quantitativem Schwerpunkt von einem ‚kritischen Denken‘ sprachen.

Die Tutor:innen mit qualitativem Schwerpunkt beschrieben stattdessen ein Hinterfragen der Ergebnisse oder der eigenen Wahrnehmung. Dies drückte Selma* aus als ein „sich fragen, ob denn das Ergebnis STIMMT“ (vgl. Selma*, Interview, 07.10.2020, Z. 269). Zudem zeigten die Ergebnisse, dass alle Tutor:innen einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Selbstständigkeit oder Eigenverantwortlichkeit wahrgenommen hatten. Elli* kommunizierte bspw., sie habe „selbstorganisiert Arbeit strukturieren“ (vgl. Elli*, Interview, 29.09.2020, Z. 59) gelernt. Ebenso scheint die Durchführung von Tutorien und Werkstätten zu einer Verbesserung der Präsentationsfähigkeit geführt zu haben. Die Tutorin Klara* berichtete bspw., dass sie „dann Präsentationen gestALTEN, aber eben auch vor den Studierenden SPRECHEN konnte (vgl. Klara*, Interview, 08.10.2020, Z. 41). Verbunden mit der Präsentationsfähigkeit nannten die meisten Tutor:innen (N = 7) die Fähigkeit des verbalen Argumentierens in Diskussionen.

Zusammenstellung der Ergebnisse

Sowohl in den quantitativen als auch den qualitativen Ergebnissen wird deutlich, dass die Tutor:innen eine Förderung von Kompetenzen in allen vier Bereichen wahrgenommen haben. Dies ist im Bereich empirischer Forschungsmethoden und auch der Reflexionsfähigkeit am stärksten ausgeprägt, und wird durch die positiven, quantitativ erhobenen Rückmeldungen durch die Teilnehmenden in den Tutorien und Werkstätten unterstrichen. Die qualitativen Ergebnisse machen die erworbenen Kompetenzen differenzierter fassbar und zeigen Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzzuwachs in den einzelnen Bereichen und Abweichungen in Abhängigkeit mit dem jeweils vertieften Schwerpunkt auf. Ebenso konnte durch die Interviews konkreter benannt werden, wodurch die Tutor:innen bestimmte Kompetenzen erlernt hatten, wie z. B. die Verbesserung der Teamarbeit durch die Tandemarbeit und die Intervisionstreffen.

Fazit und Ausblick - Was lernen wir aus der Evaluation?

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Tutor:innen in allen vier Bereichen – Didaktik, Theorie-Praxis-Transfer, Forschender Habitus und Future Skills – Kompetenzen erlangt haben. Während die quantitativen Ergebnisse mit Selbst- und Fremdauskünften einen ersten Eindruck vermitteln, zeigen die qualitativen Ergebnisse verschiedene Facetten und Unterschiede je nach Vertiefungsfokus der Tutor:innen auf. Hier findet sich also bereits durch den Detaillierungsgrad ein Punkt, wo sich qualitative und quantitative Evaluationsansätze gut ergänzen.

Das Mixed-Methods-Evaluationsdesign ermöglichte die gegenstandsangemessene Zusammenstellung der Methoden und erlaubte zudem, verschiedene Stakeholdergruppen und Ziele der Evaluation zu adressieren: In unserer Evaluation wurden quantitative Ansätze primär formativ eingesetzt, um eine schnelle Rückmeldung zu ermöglichen. Qualitative Ansätze dienten dagegen einer vertiefenden, summativen und erkenntnisorientierten Evaluation. Hierbei wurden neben Feedbackbögen in Lehrveranstaltungen verschiedene Alternativen erprobt (z. B. Dokumentationsprotokolle von Inter-/Supervisionen). Diese könnten gegebenenfalls – z. B. für andere Qualifikationsziele der Tutor:innen oder durch die Bedarfe weiterer Stakeholdergruppen wie der Hochschulleitung – durch weitere Ansätze aus dem Bereich der Forschungsmethoden oder auch der dialogischen Evaluation (vgl. Weitzel et al. 2022; Welger/Merkator 2013) ergänzt werden und somit weitere Facetten aufzeigen bzw. einen vertieften Austausch zwischen den beteiligten Gruppen ermöglichen.

Auch für die Tutor:innen ermöglichten die in der Evaluation eingesetzten Methoden eine Vertiefung des fachlichen Inhalts ihrer Qualifizierung, den Forschungsmethoden. Hier ist zu betonen, dass die Tutor:innen neben der Anwendung der Forschungsmethoden in einem anderen Kontext verschiedene Perspektiven, z. B. Teilnahme an Forschung als Interviewte bzw. Verwertung der Ergebnisse aus den Feedbackbögen zu den eigenen Veranstaltungen, erfahren haben. Dies könnte z. B. nach dem Prinzip der partizipativen Forschung (vgl. Cook-Sather et al. 2014) erweitert werden, indem Tutor:innen aktiver in

die Planung der Evaluation und die Auswahl geeigneter Methoden involviert werden.

Insgesamt zeigt das vorliegende Beispiel anhand der TeF auf, wie im Rahmen von Evaluationsstudien verschiedenste Methoden und Datenquellen genutzt bzw. kombiniert werden können. Zentral in diesem Beitrag, der von den Qualifizierenden geschrieben wurde, war die Kompetenzentwicklung der Tutor:innen. Durch das Mixed-Methods-Design und die Berücksichtigung der Perspektiven der Studierenden, Tutor:innen und Qualifizierenden haben wir in einem komplexen Bild aufgezeigt, dass die Tutor:innen in wichtigen Bereichen Kompetenzen erlangt haben. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Qualifizierung der Tutor:innen in der TeF hinsichtlich der formulierten Ziele erfolgreich umgesetzt werden konnte. Im Sinne eines forschenden Habitus möchten wir daher andere Lehrende in Tutor:innen-Qualifizierungen dazu ermutigen, einen aktiven Teil in der Evaluation ihrer eigenen Veranstaltungen zu übernehmen und somit zur Qualität dieser wichtigen Angebote an jeder Hochschule beizutragen.

Literatur

- Baur, Nina/ Kelle, Udo/ Kuckartz, Udo (Hrsg.): Mixed Methods. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Band 57. Wiesbaden 2017.
- Bourdieu, Pierre. Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Band 291. Frankfurt am Main 2009.
- Cook-Sather, Alison/ Bovill, Catherine/ Felten, Peter. Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty. San Fransisco 2014.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation: Standards für Evaluation – 1. Revision. Mainz 2017, S. 1-75.
- Ehlers, Ulf-Daniel: Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Zukunft der Hochschulbildung – Future Higher Education. Wiesbaden 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3> (24.07.2024).
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy/ Burke, Johnson/ Mertens, Donna/ Tarsilla, Michelle: Mixed Methods Evaluation. Oxford 2016. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.27> (24.07.2024).
- Hofer, Roger: Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Widersprüchliche Anforderungen zwischen Forschung und Profession. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31. 2013, S. 310-320.
- Huber, Ludwig: Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen. Band 10. Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld 2009, S. 9-35.
- Huber, Ludwig/ Reinmann, Gabi: Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen: Wege der Bildung durch Wissenschaft. Wiesbaden 2020. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6> (24.07.2024)
- Kelle, Udo: Mixed Methods in der Evaluationsforschung – mit den Möglichkeiten und Beschränkungen quantitativer und qualitativer Methoden arbeiten. In: Zeitschrift für Evaluation. Mainz 2018. <https://doi.org/10.25656/01:15771> (24.07.2024).

- Kelle, Udo: Mixed Methods. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Band 1. Wiesbaden 2022, S. 153-164.
- Kruse, Jan: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim 2015.
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 2016.
- Marg, Lisa: Der Fragebogenbaukasten als Instrument zur Lehrveranstaltungsevaluation. In: Qualität in der Wissenschaft. 18(1). Bielefeld 2024 (i. D.).
- Merkator, Nadine/ Welger, Andrea: Neue Formen der Qualitätssicherung – dialogische Evaluation in Lehre und Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 8(2). Lustenau 2013, S. 167-174.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/510/547> (24.07.2024).
- Moosbrugger, Helfried/ Kelava, Augustin: Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin 2020.
- Panenka, Petra/Pfeifer, Anne/Epp, André/Hahn, Sonja/Kunina-Habenicht, Olga: Stärkung des forschenden Habitus und des Theorie-Praxistransfers im Lehramtstudium durch die Tutor*innenqualifikation für empirische Forschungsmethoden. In: Traub, Silke (Hrsg.): Tutorenttraining: Fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt. Baltmannsweiler 2020, S. 139-158.
- Panenka, Petra/Epp, André/Kunina-Habenicht, Olga: Die Aneignung der Schlüsselqualifikation (Selbst-)Reflexion in der Qualifikation von Tutor*innen für qualitative Forschungsmethoden. In: Kunz, Alexa/ Mey, Günter/Raab, Jürgen/Albrecht, Frank (Hrsg.): Forschungsperspektive Schlüsselqualifikation. Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven 2021, S. 124-150.
- Rhein, Rüdiger: Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtstudium. In: Kaufmann, Margrit/Satilmis, Ayla/Mieg, Harald (Hrsg.): Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. Wiesbaden 2019.

- Rigbers, Anke: Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: Simon Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden 2016, S. 297-315.
- Schmidt, Boris/Loßnitzer, Tim. Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. In: Zeitschrift für Evaluation. 9(1), Mainz 2010, S. 49-72.
- Schmidt, Uwe: Evaluation an deutschen Hochschulen – Entwicklung, Stand und Perspektiven. In: Widmer, Thomas/Beywl, Wolfgang/Fabian, Carlo (Hrsg.): Evaluation. Ein systematisches Handbuch. Wiesbaden 2009. S. 163-169 https://doi.org/10.1007/978-3-531-91468-8_15 (24.07.2024).
- Schreier, Margrit/Odağ, Özen: Mixed Methods. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden 2020.
- Söllner, Renate: Evaluation. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Wörterbuch Psychologie (online). <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/evaluation> (16.01.2024).
- Traub, Silke: Das Karlsruher Tutorenttraining. Theoretisch fundiert – praktisch erprobt. In: Traub, Silke (Hrsg.): Tutorenttraining: Fundiert konzipiert – erfolgreich durchgeführt. Baltmannsweiler 2020, S. 139-158.
- Wahl, Dietmar: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn 2013.
- Weitzel, Julia/Timmann, Anke/Franz-Özdemir, Melanie/Grunert, Cornelia/Reimann, Jürgen/ Sachse, Anna-Linda/Salzman/Weiss, Petra/Wessel, Karin (Hrsg.): Dialogische Feedback- und Evaluationsverfahren für die Hochschulentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 139. Bielefeld 2022. <https://doi.org/10.3278/6004857w107> (24.07.2024)

Stimmen von Tutor:innen V: Qualität

von Christina Rothe, 28 Jahre
Geschichtswissenschaft (Universität Hamburg)



Fachtutorin Einführung in die Geschichtswissenschaft

„Während meiner Zeit als Tutorin haben mir vier Aspekte sehr geholfen, die Qualität meiner Lehre zu sichern.

Erstens war da meine regelmäßige Anwesenheit im Seminar sowie der intensive wöchentliche Austausch mit dem Dozenten zu den Seminarinhalten und der Gruppenstimmung sowie den Lehr- und Lernzielen der nächsten Tutoriumssitzungen. Damit wurden die Qualitätsstandards gesetzt, denen ich gerecht werden sollte.

Zweitens habe ich Weiterbildungsangebote der Universität in Anspruch genommen und durchlief bspw. ein studienbegleitendes Zertifizierungsprogramm für Tutor:innen. Dabei lernte ich didaktische und methodische Standards kennen und übte ihre Gestaltung und Umsetzung.

Drittens habe ich sehr vom Austausch mit anderen Tutor:innen profitiert. So besuchten wir uns gegenseitig im Rahmen von angeleiteten Peer-Hospitationen in unseren Tutorien und gaben uns hinterher Rückmeldung zu unseren Eindrücken. Das war meiner Erfahrung nach der effektivste Weg zum Überprüfen oder auch Überdenken eigener Qualitätsstandards.

Und viertens holte ich mir regelmäßig strukturiertes und zielgerichtetes Feedback von meinen Studierenden ein, um meine Lehre stetig verbessern und anpassen zu können.

Ich bin der Überzeugung, dass alle vier genannten Aspekte von Seiten der Universität stärker gefördert, aber eben auch aktiv eingefordert werden sollten. Denn bisher unterliegt es allein dem freiwilligen Engagement der Tutor:innen, sich mit dem Qualitätsmanagement von Tutorien auseinanderzusetzen.“

Michael Hempel & Stefanie Wiemer, Universität Leipzig

Der Didaktische Doppeldecker für die digitalisierte Lehre – Theoretische Anknüpfungspunkte und praktische Umsetzungsmöglichkeiten in der Tutor:innen-Qualifizierung¹

Didaktischer Doppeldecker – Digitalisierte Lehre – Qualifizierung von Tutor:innen – Lehrkonzeptionen – Selbstwirksamkeit – Erfahrungsorientierung

Digitalisierte Lehre – vom „Emergency Remote Teaching“ zur neuen Normalität

Bei der plötzlichen und flächendeckenden Umstellung auf digitalisierte Lehr-Lernformate im ersten Semester der Coronapandemie spielte die Hochschuldidaktik eine bedeutende Rolle: Hochschuldidaktiker:innen entwickelten in sehr kurzer Zeit Unterstützungsangebote für Lehrende zur Umsetzung digitaler Lehre und leisteten damit einen wichtigen Beitrag zum spontanen Umgang mit dieser Herausforderung. Was häufig als eher improvisiertes „Emergency Remote Teaching“ begann, hat sich in den vergangenen drei Jahren zum neuen Standard entwickelt: Die Möglichkeit der Rückkehr zu Präsenzangeboten wird auch in Zukunft Platz lassen für ein Nebeneinander mit digitalisierten Lehr-Lernformaten. Für die Hochschuldidaktik bleibt damit die Frage von Bedeutung, wie Lehrende für eine gelungene digitalisierte Lehre zu qualifizieren sind.

Der Beitrag geht dieser Frage unter der Prämisse nach, dass bereits vor der Coronapandemie in hochschuldidaktischer Qualifizierung die Anforderung einer Stimmigkeit von vermittelten Inhalten und Lehrhandeln handlungsleitend sein sollte. Dazu nehmen wir zunächst eine theoretische Grundlegung dieser Anforderung vor. Anschließend werden für digitalisiertes Lehren und Lernen

¹ Dieser Beitrag wurde zuerst veröffentlicht im Journal des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen, „Perspektiven auf Lehre“ 02/2023 (<https://doi.org/10.55310/jfhead.44>).

die Bedeutung von Überzeugungen sowie die besondere Anschlussfähigkeit für die Prämissen des *Shift from Teaching to Learning* herausgearbeitet. Es wird aufgezeigt, wie im Rahmen eines Qualifizierungsangebots studentische Tutor:innen mit einem erfahrungsorientierten Ansatz dazu angeregt werden, ihre Überzeugungen bzgl. digitaler Lehre zu explizieren und zu reflektieren. Für den Transfer von Wissen zu digitalisiertem Lehrhandeln in die Praxis wird abschließend die Bedeutung förderlicher Rahmenbedingungen thematisiert.

Das Prinzip des Didaktischen Doppeldeckers und theoretische Ansätze zur Begründung

In der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Lehrenden soll das Lehrhandeln der Trainer:innen stimmig zu den vermittelten Inhalten sein. So wird in Dokumenten der Fachgesellschaften z. B. das Handlungsprinzip „walk like you talk“ (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik 2018, S. 11; 2016, S. 1) oder die „Kongruenz von Inhalt und Methodik“ (Netzwerk Tutorienarbeit 2023, S. 4) formuliert. Beides umschreibt die Anforderung, als hochschuldidaktische:r Trainer:in nicht nur über lernförderliche Lehr-Lernformate zu referieren, sondern für die Teilnehmenden solche Lehre modellhaft erfahrbar zu machen. Ein Thema wie Gruppenarbeit ist in dieser Logik nicht durch einen Vortrag zu vermitteln, sondern wird durch die Teilnehmenden aktiv mittels Gruppenarbeit erschlossen. Mit dem Schaffen eines Modells (gelungener) Gruppenarbeit entsteht im Anschluss die Möglichkeit, die Metakommunikation über den erlebten Gruppenprozess für das Lernen der Teilnehmenden zu nutzen. So sollen diese befähigt werden, selbst gelungene Gruppenarbeiten anzuleiten. Begründen lässt sich dieses Prinzip des Didaktischen Doppeldeckers (oder „pädagogischen Doppeldeckers“, Wahl 2020, S. 214) durch verschiedene theoretische Ansätze, von denen im Folgenden zwei exemplarisch herausgearbeitet werden.

Das Denken von Lehrenden über Lehre

Herangehensweisen an das „Wie“ des Lehrens beruhen u. a. darauf, was Lehrende über Lehre denken. Bei diesem Denken wird von subjektiven Theorien, Überzeugungen Lehrender oder Lehrkonzeptionen gesprochen (Trautwein

2013). Weil solche inneren Repräsentationen Einfluss auf das Lehrhandeln haben, ist es wichtig, sie in Qualifizierungsangeboten für Lehrende mit ihrer Beschaffenheit zu berücksichtigen: Denn sie liegen nicht rein kognitiv vor, sondern haben auch affektiven Charakter und sind relativ stabil, d. h. nicht leicht zu verändern (Trautwein 2013; Wahl 2020, S. 217). Haben Lehrende in ihrer Bildungsbiographie negativ aufgeladene Erfahrungen mit bestimmten didaktischen Methoden (z. B. Gruppenarbeit) gemacht, so kann ein reines Ansprechen der kognitiven Seite durch hochschuldidaktische Trainer:innen (z. B. Referieren der Vorteile von Gruppenarbeit) nicht zur Veränderung der bisherigen Überzeugung von Lehrenden (z. B. „Gruppenarbeit ist ineffektiv“) führen. Vielmehr muss eine neue Erfahrung geschaffen werden, die positiv besetzt ist (z. B. „Gruppenarbeit fördert den fachlichen Austausch“) und eine Veränderung der inneren Repräsentation anstößt.

Selbstwirksamkeitserwartungen

Bei Selbstwirksamkeitserwartungen handelt es sich um die Überzeugung einer Person, in der Lage zu sein, eine bestimmte Handlung (z. B. „Gruppenarbeit souverän und für die Teilnehmenden gewinnbringend anleiten“) ausführen zu können (Fuchs et al. 2007, S. 84 mit Verweis auf Bandura 1977). Diese Erwartungen an das eigene Handeln speisen sich aus eigenen, aber auch aus stellvertretenden Erfahrungen. Stellvertretende Erfahrungen werden über soziale Modelle vermittelt: Ist ein soziales Modell erfolgreich, schreiben sich Beobachtende ähnliche Fähigkeiten zu und versuchen, das Handeln nachzuahmen. Scheitert das soziale Modell, wagen Beobachtende durch mangelnde Selbstzuschreibung keinen eigenen Handlungsversuch. Diesen Zusammenhang können sich hochschuldidaktische Trainer:innen zunutze machen, indem sie durch ihr Lehrhandeln als soziale Modelle fungieren. Die Teilnehmenden beobachten das Lehrhandeln der Trainer:innen und erfahren dessen Auswirkungen auf das eigene Lernen. Begünstigt das Lehrhandeln der Trainer:innen das Lernen der teilnehmenden Lehrenden – ist es also erfolgreich –, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrenden sich zutrauen, in ihrer eigenen Lehre durch ähnliches Handeln ebenfalls Erfolge zu erzielen.

Der Didaktische Doppeldecker im digitalisierten Lehren und Lernen

Beide theoretischen Begründungsansätze für das Konzept des Didaktischen Doppeldeckers sind bedeutsam sowohl für Präsenz- als auch für digitalisierte Lehr-Lernformate. In der digitalisierten Lehre spielen darüber hinaus die Überzeugungen Lehrender zu digitalen Medien und die Charakteristik des Digitalen eine Rolle, die im Folgenden näher betrachtet werden.

Überzeugungen Lehrender zu digitalen Medien

Lehrende entwickeln in ihrer Lehrtätigkeit – beeinflusst durch internale und externale Faktoren – akzeptierende, tolerierende oder ablehnende Überzeugungen gegenüber digitalen Medien (Knüsel-Schäfer 2020). Während eine akzeptierende Überzeugung u. a. mit positiven Erfahrungen mit digitalen Medien einhergeht, besteht für eine ablehnende Überzeugung ein Zusammenhang mit negativen Erfahrungen (Knüsel-Schäfer 2020). Positive Erfahrungen für Lehrende können Trainer:innen in hochschuldidaktischer Qualifizierung dadurch schaffen, dass sie selbst modellhaft kompetent mit digitalen Medien umgehen und dadurch positive Lernerfahrungen in digitalisierten Lernumgebungen ermöglichen.

Die Charakteristik des Digitalen und der *Shift from Teaching to Learning*

Die Charakteristik des Digitalen erweist sich als höchst passfähig zum *Shift from Teaching to Learning* (Barr/Tagg 1995, Knoll 2006, Wildt 2004). Dieser impliziert für die Lehre einen Perspektivwechsel vom Primat der Instruktion – d. h. Lehre ist konzipiert als Anleiten, Darbieten und Erklären; Lernen ist konzipiert als Rezeption von Wissen – hin zum Primat der Ko-Konstruktion – d. h. Lehren wird verstanden als Unterstützen, Anregen, Beraten; Lernen als gemeinsame Konstruktion von Wissen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 601 ff.). Mit anderen Worten geht es darum, Lehren „durch das Lernen hindurch“ (Wildt 2004, S. 169) zu denken. Das Erkennen der Passfähigkeit der Implikationen des *Shift from Teaching to Learning* zur Charakteristik des Digitalen ist auch deshalb so bedeutend, damit Hochschuldidaktik Lehrende nicht nur für den digitalen Wandel fit macht, sondern diese (reflexiv) befähigt, digital unterstütztes

Lehren und Lernen an Hochschulen im Sinne des Lernens der Studierenden gestalten zu können (Reinmann 2019, S. 232, S. 247).

Worin zeigt sich aber die Anschlussfähigkeit des *Shift from Teaching to Learning* an die Charakteristik des Digitalen? Eine Bestimmung der Schnittstellen zwischen der Charakteristik des Digitalen und von Schulentwicklung nehmen Anokhina und Heinen 2020 vor. Dabei stellen sie u. a. fest, dass im Zuge der Digitalisierung ein Wechsel des Leitmediums vom linearen Buch zum vernetzten Computer stattfindet und das damit „unterrichtsseitig Perspektiven auf Lehre auch eine Lernendenzentrierung und Fokussierung auf selbständiges und individualisiertes Lernen“ einhergeht (Anokhina/Heinen 2020, S. 105). Folgt man als Hochschuldidatiker:in weiter den Ausführungen von Anokhina und Heinen, so wird deutlich, wie höchst passfähig die beschriebenen Schnittstellen für die Implikationen des *Shift from Teaching to Learning* sind. Das meint konkret:

- Lernen wird eher modular als rein fachsystematisch organisiert und thematisiert auch Bezüge zu angrenzenden (fachübergreifenden) Inhalten. Instruktive Lehre wird auf ein Minimum reduziert. Lehrende begleiten Studierende bei der zunehmend selbstständigeren Aneignung modularer Lerninhalte.
- Wissen wird in Ko-Konstruktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Studierenden untereinander erworben. Die Reproduktion von Wissen rückt in den Hintergrund. Damit geht eine Rollenveränderung einher: Lehrende sind nicht ausschließlich Besitzende des Wissens und werden zu Lernbegleiter:innen². Studierende sind nicht mehr ausschließlich Wissensempfänger:innen und steuern ihr Lernen zunehmend selbst.
- Lernende erhalten unmittelbar in der Lernsituation Rückmeldung – dadurch wird die summative Rückmeldung um eine formative ergänzt. Dies unterstützt Studierende dabei, ihr Lernen zunehmend selbst zu steuern.

² Angehende Tutor:innen sind einerseits fachkulturell und andererseits durch ihre schulische Lernbiographie geprägt. So folgen sie häufig (und ohne hochschuldidaktische Qualifizierung unreflektiert) dem Modell des Primats der Instruktion, das sie bisher erlebt haben (s. o.). Daher ist es kein Automatismus, dass sie ihre Rolle als Lernbegleiter:innen ansehen, auch wenn diese Rollenbestimmung Peer-Formaten wie Tutorien inhärent zu sein scheint.

- Die räumlichen und zeitlichen Verhältnisse für Lehren und Lernen verändern sich, d. h. Räume passen sich der Lernsituation an und nicht umgekehrt. Individuelle Lerngeschwindigkeiten sind möglich, ein Lernen im Gleichschritt wird auf ein Minimum reduziert.
- Der PC (und nicht das Buch) stellt das Leitmedium dar. Damit geht ein Wechsel von eher instruktionalen Lehrmitteln zu konstruktiv orientierten Lernmitteln einher. Der Fokus ändert sich weg von einer linearer Lehrbuchlogik hin zu vernetzten Lernmaterialien.
- Die Angemessenheit von Informationstechnologie wird an deren Förderlichkeit für das Lernen gemessen. Es geht also nicht darum, das technisch Mögliche umzusetzen, sondern die Technik zu nutzen, die das Lernen am besten unterstützt.

Auf den ersten Blick erscheint diese Passfähigkeit von der Charakteristik des Digitalen und den Implikationen des *Shift from Teaching to Learning* damit als Glücksfall für die Hochschuldidaktik. Doch die Erfahrungen zeigen, dass in der Praxis Lehrende teilweise zu Beginn ihrer Digitalisierungsbemühungen im Paradigma der Instruktion verharren und digitale Medien auch in dieser Logik nutzen. So werden z. B. Vorlesungen aufgezeichnet und digital zur Verfügung gestellt oder in Echtzeit gestreamt. Damit Lehrende digitale Medien situationsadäquat im Sinne des Lernens Studierender einsetzen können, ist es wichtig, dass hochschuldidaktische Qualifizierung konkret erfahrbar macht, was Ko-Konstruktion bzw. der *Shift from Teaching to Learning* im digitalisierten Lehren bedeutet (z. B. durch Nutzung von Gruppenräumen in Videokonferenzen für den Austausch der Teilnehmenden). Dabei müssen auch lehr- und digitalisierungsbezogene Überzeugungen (s. o.) in den Blick genommen werden, z. B. indem Lehrende ihre bisherigen Erfahrungen mit digitalen Medien reflektieren, mit dem Erlebten in der Qualifizierung abgleichen und aus dem Abgleich von beidem Konsequenzen für ihr künftiges Lehrhandeln ableiten.

Hieran wird die Bedeutung des Didaktischen Doppeldeckers für die Qualifizierung Lehrender für die digitalisierte Lehre deutlich. Dies liegt zunächst daran, dass digitalisiertes Lehren und Lernen nur dann funktionieren kann, wenn eine gedankliche Verschiebung vom Primat der Instruktion hin zum Primat der Ko-

Konstruktion erfolgt. Hierfür ist es notwendig, dass hochschuldidaktische Trainer:innen Modelle für lernförderliches Lehrhandeln sind und dabei zum einen erfahrbar machen, wie sich dieses Lehrhandeln auf das Lernen positiv auswirkt und zum anderen mit den Lehrenden gemeinsam reflektieren, warum sie auf diese Weise als Lehrperson gehandelt haben. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Lehrenden auch negative Erfahrungen mit digitalen Medien gemacht hat und hochschuldidaktische Qualifizierung ein positives Korrektiv anbieten muss. Der Didaktische Doppeldecker kann als Mittel genutzt werden, damit Lehrende Selbstwirksamkeitserwartungen bzgl. des Einsatzes von digitalen Medien aufbauen, sie ggf. negative Einstellungen gegenüber digitalen Medien verändern und sie die hochschuldidaktische Qualifizierung als Modell für lernförderliche digitalisierte Lehre erfahren.

Der Didaktische Doppeldecker in der Qualifizierung von Tutor:innen

Der Didaktische Doppeldecker lässt sich durch erfahrungsorientiertes Lehrhandeln umsetzen (Hempel 2021, S. 136 ff.). Dieses folgt einer Schrittfolge, die im Folgenden skizziert wird. Darauf aufbauend zeigen wir, wie der Didaktische Doppeldecker ganz konkret für einen inhaltlichen Baustein eines Qualifizierungsworkshops für studentische Tutor:innen umgesetzt wird.

Die Schrittfolge erfahrungsorientierten Lehrhandelns

Es wurde aufgezeigt, dass das Lehrhandeln von Lehrenden u. a. durch bisherige Erfahrungen mit (digitalisierter) Lehre und aktuelle Erfahrungen mit dem Lehrhandeln von Trainer:innen in der hochschuldidaktischen Qualifizierung beeinflusst ist. Zudem haben wir herausgearbeitet, dass digitalisiertes Lehren und Lernen eine Verschiebung weg von der Instruktion hin zur Ko-Konstruktion implizieren und damit dem Paradigma des *Shift from Teaching to Learning* nahe stehen.

Eine Möglichkeit, diese Prämissen aufzugreifen, ist die Gestaltung von erfahrungsorientierten Lernprozessen für Lehrende. Damit werden die Erfahrungen von Lehrenden mit (digitalisierter) Lehre reflexiv zugänglich gemacht (Hempel

2021, S. 136 ff.). Dem Lehrhandeln von Trainer:innen kommt hier eine Brückenfunktion zwischen dem Alltag Lehrender und den anzueignenden hochschuldidaktischen Lerngegenständen zu (Knoll 2007, S. 3 ff.; Weidenmann 2004, S. 35): Es adressiert die Fragen „Wie kommt der Alltag Lehrender in die hochschuldidaktische Qualifizierung?“ und „Wie wirkt die hochschuldidaktische Qualifizierung zurück in den Alltag Lehrender?“ (Hempel 2021, S. 136), d. h. es beinhaltet auch den Transfer in das spätere Handeln der Lehrenden.

Diese Brückenfunktion lässt sich in der Praxis mittels einer didaktischen Schrittfolge umsetzen (Hempel 2021, S. 136; Wahl 2020, S. 216 f.). Die Schrittfolge ist nicht auf den Lerngegenstand „digitalisierte Lehre“ beschränkt und prinzipiell auf jeden Inhalt einer Lehrveranstaltung (nicht nur in der hochschuldidaktischen Qualifizierung) übertragbar, wenn als Ziel die Veränderung von Überzeugungen bzw. die Schaffung einer Modellsituation zur Nachahmung angestrebt wird. Sie steht ganz allgemein für eine strukturierte Umsetzung des Didaktischen Doppeldeckers:

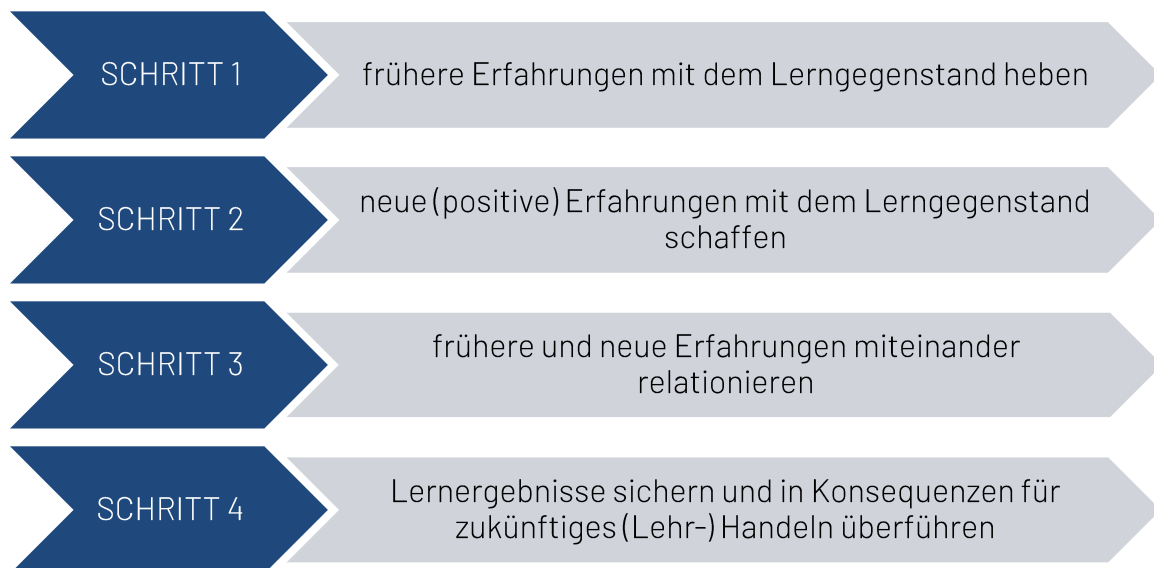


Abb. 1: Schrittfolge für erfahrungsorientiertes Lernen (eigene Darstellung)

Im Folgenden beschreiben wir die einzelnen Schritte und zeigen am Beispiel des inhaltlichen Bausteins „Anfangssituationen in Lehr-Lernprozessen“ einer hochschuldidaktischen Qualifizierung für Tutor:innen jeweils praktische Umsetzungsmöglichkeiten auf.³

Schritt 1: Frühere Erfahrungen mit dem Lerngegenstand heben

In Schritt 1 geht es darum, frühere Erfahrungen von Lernenden mit dem Lerngegenstand zu heben, d. h. den Lernenden bewusst und für die Trainer:innen sichtbar zu machen. Die Vorerfahrungen der Tutor:innen zu digitalisiertem Lehren und Lernen und ihre Überzeugungen zum digitalisierten Lehrhandeln werden einige Tage vor Beginn des Workshops mittels einer Befragung in Moodle erhoben (Hempel 2021, S. 201; 219 ff.; 230; 245 ff.). Die Tutor:innen beantworten dazu die Fragen:

- Welche Vorerfahrungen haben Sie mit digitalisierter Lehre (als Lehrende:r, aber auch als Lernende:r)?
- Bitte beenden Sie den folgenden Satzanfang: „Ein (digitales) Tutorium zu halten, bedeutet für mich...“

Die erste Frage adressiert bereits erlebte Lehr-Lernsituationen, die die Tutor:innen selbst als „digitalisiert“ verstehen. Hierbei nennen Tutor:innen erfahrungsgemäß sowohl aufgezeichnete Vorlesungen als auch die Teilnahme an Seminaren im Flipped-Classroom-Format oder auch nur digitalisierte Anteile wie die Nutzung von Audience-Response-Systemen im Hörsaal. Wichtig ist, dass den Tutor:innen bewusst wird, was sie bereits kennen und wie sie diese Erfahrungen selbst bewerten. Für die Trainer:innen wird sichtbar, welche Voraussetzungen und Vorerfahrungen, ggf. auch Bewertungen dieser Erfahrungen, bei den Tutor:innen vorhanden sind. Als inhaltlicher Gesprächseinstieg wird der o. g. beendete Satzanfang im Zuge des Kennenlernens im Workshop wieder aufgegriffen (s. Schritt 2).

³ Dieser Baustein wurde exemplarisch herausgegriffen; die Darstellung wäre ebenso anhand anderer inhaltlicher Bausteine der Qualifizierung möglich gewesen, z. B. für die Bausteine „Förderung von Lernen“, „Einsatz aktivierender Methoden“ oder „Vermittlung von Inhalten“.

Schritt 2: Neue (positive) Erfahrungen mit dem Lerngegenstand schaffen

Schritt 2 hat zum Ziel, dass die Lernenden den Gegenstand neu erfahren, eventuell auch konträr zu bereits gemachten (negativ bewerteten) Erfahrungen. In diesem Schritt ist das modellhafte Lehrhandeln der Trainer:innen von besonderer Bedeutung. Im Qualifizierungsworkshop arbeiten die Tutor:innen nach einer kurzen Begrüßung in zufällig eingeteilten Gruppenräumen. Ein Arbeitsauftrag in einem in Moodle eingebundenen Etherpad (vgl. Abb. 2) lenkt das Gespräch und greift den Satzanfang aus Schritt 1 wieder auf.

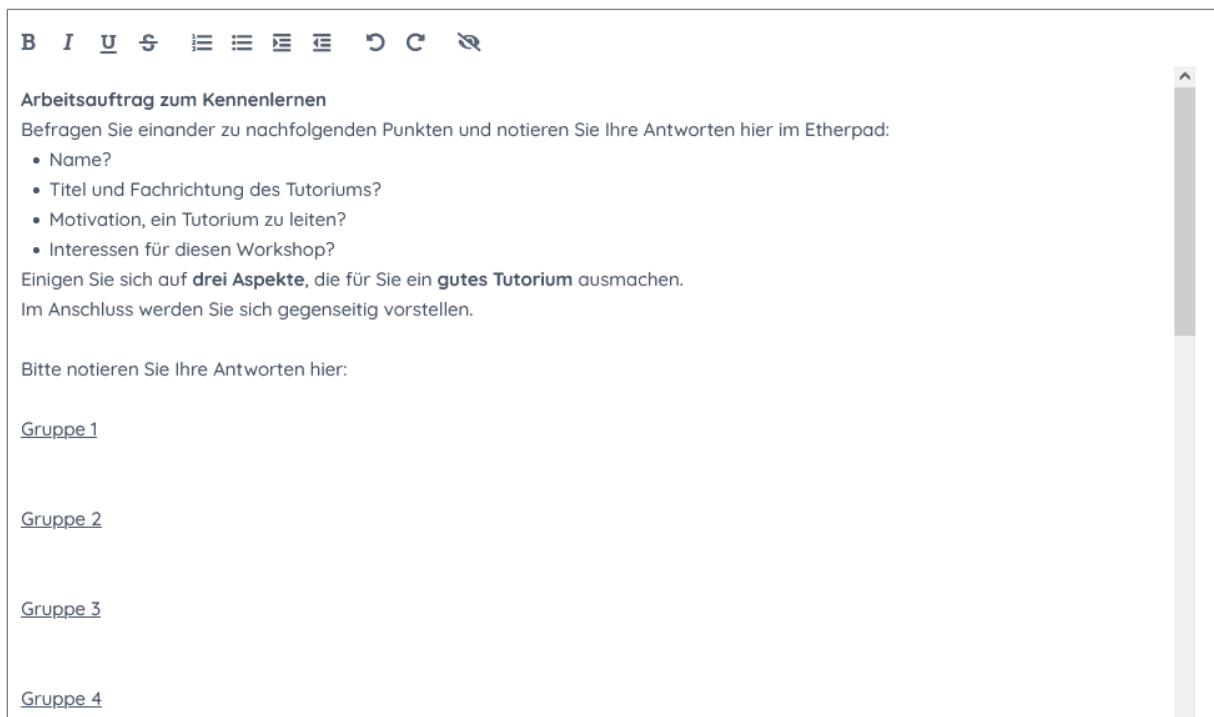


Abb. 2: Etherpad Kennenlernen (Screenshot aus eigenem Moodlekurs)

Nach Ablauf der Arbeitszeit stellen die Gruppen ihre Ergebnisse anhand ihrer Notizen im Etherpad vor. Hierzu schalten die Gruppenmitglieder (wenn nicht schon geschehen) ihre Kameras an und stellen sich erst gegenseitig vor; anschließend die drei Aspekte eines guten (digitalen) Tutoriums, auf die sie sich verständigt haben. Damit alle Teilnehmenden die Ergebnisse im Etherpad sehen können, teilen Trainer:innen ihren Bildschirm und fokussieren auf die Ergebnisse der jeweils vortragenden Gruppe. Gleich zu Beginn aktiv zu werden, inhaltlich zu arbeiten (Aspekte eines guten digitalen Tutoriums) und Kooperation zu praktizieren (Einigung auf drei Aspekte), ist bedeutend, damit ein Modell für Lehr- und Lernhandeln i. S. v. Aktivität und kollegialer Zusammenarbeit im weiteren Verlauf des Workshops geschaffen wird. Zugleich erleben

die Tutor:innen aus der Perspektive der Lernenden, wie ein gelungener Einstieg in eine digitale Lehrveranstaltung gestaltet werden kann (Hempel 2021, S. 253 ff.).

Schritt 3: Frühere und neue Erfahrungen miteinander relationieren

In Schritt 3 erfolgt eine Relationierung der früheren Erfahrungen mit den neuen Erfahrungen in Bezug auf den Lerngegenstand. Ziel ist ein Abgleich, der im Falle konträrer Erfahrungen zur Neuausrichtung oder im Fall deckungsgleicher Erfahrungen zu einer Bestätigung führen kann. Im Qualifizierungsworkshop setzen die Tutor:innen entsprechend ihre früheren, bereits erhobenen Erfahrungen (Schritt 1) mit den neu hinzugekommenen Erfahrungen mit digitaler Lehre (Schritt 2) zueinander in Beziehung. Dies wird im Workshop umgesetzt, indem im Anschluss an das beschriebene Kennenlernen die eingesetzte Methode („Vorstellungsgruppen mit inhaltlichem Zentrum“, Knoll 2007, S. 122 ff.) von den Trainer:innen transparent gemacht wird (wir nennen diesen Schritt ‚Metaebene‘). Es wird erläutert, warum genau diese Methode für den Einstieg gewählt wurde, welche Ziele damit verfolgt werden (u. a. Kennenlernen, thematischer Einstieg, Hemmschwellen senken, Kooperation praktizieren) und was beim Einsatz zu beachten ist. Mit dieser Metakommunikation über das zuvor erlebte Lehr-Lerngeschehen wird die neue Erfahrung bewusst gemacht und eine gezielte Selbstbeobachtung angeregt („Wie ging es mir als Teilnehmer:in zu Beginn dieses Workshops? Was an der Gestaltung war hilfreich und was hinderlich?“). Diese Selbstbeobachtung wird im nächsten Arbeitsschritt noch einmal intensiviert, indem die Tutor:innen ihre Erfahrungen (für sich persönlich) verschriftlichen. Dazu erhalten sie einen Arbeitsauftrag und bearbeiten diesen in Einzelarbeit (vgl. Abb. 3).

Auftaktworkshop | Gut ins Tutorium starten

ANFANGSSITUATIONEN – SCHRITT I

Einzelarbeit

Denken Sie jetzt bitte an die Anfangssituation von heute Morgen, als sie sich in Moodle eingeloggt/den Link gesucht haben; den BBB-Raum betreten haben; den Beginn; die ersten Gespräche...

Was ist Ihnen aufgefallen?

- an sich selbst?
- an den anderen TN?
- an der Leitung?

Bitte notieren Sie Ihre Gedanken für sich persönlich.

(5min)

UNIVERSITÄT LEIPZIG Tutoring-Kolleg 9

Abb. 3: Arbeitsauftrag Anfangssituation (eigene Präsentationsfolie)

Aufbauend auf die Selbstbeobachtung tauschen sich die Tutor:innen zu zweit in zufälligen Gruppenräumen über ihre Erfahrungen aus. Abschließend erfolgt die Präsentation der Gruppenergebnisse und die Trainer:innen ordnen die berichteten Erfahrungen in Erkenntnisse zu Anfangssituationen aus der Literatur ein. Damit die Tutor:innen frühere und neue Erfahrungen miteinander in Bezug setzen, ist v. a. das anschließende Plenumsgespräch entscheidend: Hier tauschen sich die Tutor:innen (erneut) über ihre Erfahrungen mit der Anfangssituation aus. Die Tutor:innen bringen ihre Erfahrungen und Perspektiven ein und lernen so auch die Perspektiven anderer Personen kennen, die ihre eigene bisherige Sichtweise ergänzen. Die Trainer:innen bringen zudem ihre eigenen Erfahrungen ein.

Schritt 4: Lernergebnisse sichern und in Konsequenzen für zukünftiges (Lehr-) Handeln überführen

Schritt 4 ist entscheidend für den Transfer des Gelernten in zukünftiges Handeln – hier wird die Brücke zurück in den Alltag der Teilnehmenden geschlagen. Im Qualifizierungsworkshop erhalten die Tutor:innen zum Abschluss jedes Bausteins den Auftrag, für sich persönlich zu notieren, welche Konsequenzen sie aus dem Erfahrenen und Gelernten für ihr weiteres Lehrhandeln

ziehen möchten. Dazu laden sie ein Handout herunter, das sie für sich persönlich bearbeiten. Zum Abschluss des Bausteins „Anfangssituationen“ enthält es folgenden Arbeitsauftrag:

| Anfangssituationen |
|---|
| Denken Sie noch einmal an die Ergebnisse zum Thema „Anfangssituationen“ (Ihr eigenes Erleben beim Einstieg und beim Kennenlernen; die Metaebene zur Kennenlernmethode; die Aussagen der anderen Teilnehmenden zum eigenen Erleben; was wir anhand des Handouts besprochen haben...) |
| Welche Konsequenzen ziehen Sie für die Gestaltung Ihrer Anfangssituation im (digitalen) Tutorium? Notieren Sie hier Ihre Gedanken. |

Abb. 4: Arbeitsauftrag Transfer (eigenes Handout)

Im weiteren Verlauf des Workshops erhalten die Tutor:innen die Gelegenheit, eine Sequenz ihrer Lehrveranstaltung konkret zu planen. Dafür nutzen sie ihre Notizen aus den verschiedenen inhaltlichen Bausteinen. Auf diese Weise werden sie immer wieder zum Nachdenken über das Erfahrene und Gelernte angeregt und beim Transfer des Gelernten auf das zukünftige Lehrhandeln unterstützt.

Abstrahiert von den konkreten Einzelschritten lässt sich für erfahrungsorientiertes Lehrhandeln zusammenfassen: Trainer:innen wählen für den jeweiligen Lerngegenstand wesentliche Lerninhalte auf der Grundlage früherer Erfahrungen der teilnehmenden Lehrenden (z. B. Vorwissen, Überzeugungen usw.) aus und initiieren eine Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Gegenstand im Hinblick auf zukünftiges Lehrhandeln (Transfer in die eigene Lehrpraxis). Besondere Bedeutung kommt dabei der Orientierung nach vorn, also dem Transfer in die eigene Lehrpraxis zu (Hempel 2021, S. 164; Wahl 2020, S. 219 f.).

Bedeutung förderlicher Rahmenbedingungen für die Gestaltung gelungener digitalisierter Lernumgebungen

Selbst wenn Trainer:innen in hochschuldidaktischer Qualifizierung für Lehrende erfolgreich modellhaft erfahrbar machen, wie lernförderliche Lehre im Digitalen gestaltet werden kann, ergeben sich für Lehrende vielfach Herausforderungen beim Transfer des Gelernten in die eigene Lehrpraxis. Das betrifft zunächst den Übergang von neuem Wissen und neuen Erfahrungen zum veränderten Lehrhandeln („Weg über den Rubikon“, Wahl 2020, S. 219). Hinderliche Rahmenbedingungen für die digitalisierte Lehre im Fachbereich (z. B. unzureichende technische Ausstattung oder Support, Skepsis des Kollegiums, fehlende Unterstützung von Vorgesetzten) erschweren es Lehrenden, das Gelernte in ihren Veranstaltungen umzusetzen. Dem kann z. B. durch eine Begleitung der (digitalisierten) Lehrtätigkeit begegnet werden, die vorbereitende Angebote (wie den beschriebenen Qualifizierungsworkshop vor Semesterbeginn) um semesterbegleitende Formate ergänzt. Hierzu bieten sich beispielsweise kollegiale Praxisberatungen an, in denen Lehrende gemeinsam Lösungen für ihre Herausforderungen erarbeiten (Hempel 2021, S. 316 ff.).

Wir plädieren außerdem dafür, an Hochschulen einen möglichst einheitlichen Standard für digitalisiertes Lehren und Lernen zu etablieren. Dies hat den Vorteil, dass (studentische) Lehrende in ihrer hochschuldidaktischen Qualifizierung ein konsistentes Modell für die Digitalisierung der eigenen Lehre erfahren, welches sie selbst leicht nachahmen können. Gelingt ihnen der Transfer dieses Modells ins eigene Lehrhandeln, bietet ihr Handeln wiederum Studierenden ein hohes Maß an Orientierung beim digitalisierten Studieren.

Sofern es das Tätigkeitsfeld zulässt, können Hochschuldidaktiker:innen die Rahmenbedingungen für lernförderliche (digitalisierte) Lehre weiterentwickeln, indem sie das Gespräch mit den Fachbereichen suchen und den Lehrenden die Umsetzung des im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifizierung Gelernten in der Praxis erleichtern. Voraussetzung dafür ist, dass Hochschuldidaktik nicht nur als Serviceeinrichtung für die Qualifizierung von Lehrenden verstanden wird, sondern in einem weiteren Verständnis auch Curriculums-

und Organisationsentwicklung beinhaltet und Tätigkeitsfelder entsprechend definiert werden.

Fazit

Damit (studentische) Lehrende (auch) in digitalisierter Lehre studierendenorientiert handeln können, darf Didaktik in hochschuldidaktischer Qualifizierung nicht nur auf der Ebene der Inhalte vermittelt werden – vielmehr sollten sie die Implikationen von lernförderlicher, ko-konstruktiver Didaktik im Lehrhandeln von Trainer:innen selbst erfahren. So können sie Übertragungsmöglichkeiten für das eigene Handeln in (digitalisierter) Lehre erkennen. Um dies zu erreichen, muss sich lernförderliche Didaktik für (digitalisiertes) Lehren und Lernen in der Qualifizierung kongruent in Inhalt und Prozess darstellen (Hempel 2021, S. 164). Für ein Gelingen dieser Anforderung in Präsenz und im Digitalen möchten wir abschließend fünf Grundsätze für Trainer:innen vorschlagen:

- Gestalten Sie hochschuldidaktische Qualifizierung erfahrungsorientiert, d. h. als Teil des Kontinuums Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft der Lehr-Lern-Biographie von (studentischen) Lehrenden und wenden Sie die vier Schritte an.
- Gestalten Sie Ihr Lehrhandeln kongruent zu den vermittelten hochschuldidaktischen Inhalten („practice what you preach“).
- Nutzen Sie den Didaktischen Doppeldecker gezielt und reflektieren Sie Ihr Lehrhandeln gemeinsam mit den (studentischen) Lehrenden aus der Vogelperspektive.
- Setzen Sie sich (wenn möglich) für eine Einheitlichkeit von Tools und weitere förderliche Rahmenbedingungen für (digitalisierte) Lehre an Ihrer Hochschule ein.
- Begleiten Sie (studentische) Lehrende in ihrer Tätigkeit und unterstützen Sie sie bei Schwierigkeiten, das in der Qualifizierung Gelernte in ihr eigenes Lehrhandeln zu übertragen.

Literatur

- Anokhina, Katja/Heinen, Richard: Schnittstelle Software Studies und Schulentwicklung – ein interdisziplinärer Ansatz für Schulentwicklung im digitalen Wandel. In: Knaus, Thomas/Merz, Olga (Hrsg.): Schnittstellen und Interfaces. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München 2020, S. 187-206.
- Barr, Robert B./Tagg, John: From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), London 1995, S. 12-25.
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik: Rollen- und Kompetenzprofile für hochschuldidaktisch Tätige. 2018. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2018/02/Rollen- und Kompetenzprofile fuer hochschuldidaktisch Taetige final.pdf> (18.08.2024).
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik: Selbstverständnis von Trainer:innen. 2016. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/AG-TrainerInnen-Artikel.pdf> (09.04.2024).
- Fuchs, Reinhard: Das MoVo-Modell als theoretische Grundlage für Programme der Gesundheitsverhaltensänderung. In: Fuchs, Reinhard/Göhner, Wiebke/Seelig, Harald (Hrsg.): Aufbau eines körperlich aktiven Lebensstils. Göttingen 2007, S. 317-325.
- Hempel, Michael: Qualifizierung studentischer Tutor*innen als Teil der Hochschuldidaktik: Bestandaufnahme im deutschsprachigen Raum, Konzepte und Modell fachübergreifender Qualifizierungspraxis und deren Begründung an der Universität Leipzig. Ulm 2021.
- Knoll, Jörg: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingshandbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim/Basel 2007, 11. überarb. & erweit. Aufl.
- Knoll, Jörg: From Teaching to Learning. Didactics of Higher Education as an Area for Quality Management. In: Fremerey, Michael/Pletsch-Betancourt, Martina (Hrsg.): Prospects of Change in Higher Education. Towards New Qualities & Relevance. Festschrift for Matthias Wesseler. Frankfurt/London 2006, S. 83-98.

Knüsel-Schäfer, Daniela: Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien. Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen. Bad Heilbrunn 2020.

<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51131> (09.04.2024).

Netzwerk Tutorienarbeit: Gemeinsame Standards der Tutor*innenausbildung. 2023. https://tutorienarbeit.de/fileadmin/user_upload/Tutorienarbeit/pdf/Akkreditierung/2023_Mindeststandards.pdf (09.04.2024).

Reinmann, Gabi: Digitalisierung und hochschuldidaktische Weiterbildung: Eine Kritik. In: Heider-Lang, Jaqueline & Merkert, Alexandra (Hrsg.): Digitale Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Augsburg/München 2019, S. 232-250.

Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 2001, 4. vollst. überarb. Aufl., S. 601-646.

Trautwein, Caroline: Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8(3), 2013, S. 1-14 <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-03/02> (17.04.2024).

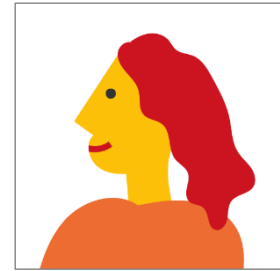
Wahl, Diethelm: Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns. Bad Heilbrunn 2020.

Weidenmann, Bernd: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim/Basel 2004, 6., neu ausgestattete Aufl.

Wildt, Johannes: The Shift from Teaching to Learning. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, Holger & Welbers, Ulrich (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 168-178.

Stimmen von Tutor:innen VI: Didaktik

von Kathrin Weiss, 37 Jahre
Wirtschaftspädagogik (Universität Leipzig)



Fachtutorin Statistik für Wirtschaftswissenschaftler:innen

„Einleitend möchte ich meine Motivation beschreiben, warum ich genau das Tutorium ‚Statistik für Wirtschaftswissenschaftler:innen‘ geben wollte. Ich hatte es selbst ein Jahr zuvor besucht und wollte es schlicht anders machen: weg vom Frontalen zum Partizipativen. Durch meine wirtschaftsdidaktischen Module fühlte ich mich gerüstet, wollte aber die Unterstützung des Tutoring-Kollegs an der Universität Leipzig mitnehmen.

Vielleicht ist diese Reflexion der wichtigste Schritt: Man muss lernen zu lehren. Findet dieser Lernprozess unreflektiert und unbegleitet statt oder fällt gar aus, leidet die Lehre im Tutorium. Der Weg von der Kenntnis verschiedenster Lehr-Lernmethoden zur praktischen Umsetzung im Unterricht ist weit. Diverse Vorstellungen müssen adäquat berücksichtigt und jedes Tun oder Unterlassen begründet werden. Wie weit der Weg ist, merkte ich schnell: Im Tutoriumsalltag wollte ich mich trotz der hehren Vorsätze schnell an bekannte, planbare und input-orientierte Ufer retten. Genau hier hat die Tutor:innenqualifizierung mit praxisbezogenen Ideen angesetzt und mir meine Motivation bewahrt. In unserer heterogenen Gruppe von Tutor:innen waren die Herausforderungen ganz ähnlich. Das hat mir den notwendigen Mut gegeben, das Tutorium tatsächlich anders zu gestalten, als ich es erlebt hatte. Das Kolleg vermittelte mir Grundideen, die ich für meine aufgabenorientierten MINT-spezifischen Anforderungen weiterentwickelte und anpasste. Ich konnte wachsen, wurde mutiger und planungssicherer. Ich habe fast durchweg positive Rückmeldungen der Teilnehmenden erhalten und Erfahrungen gesammelt, die ich nicht missen möchte.

Ich habe in diesem Semester mehr über mich und für das Leben gelernt. Und das Kolleg hat mir die entsprechende Umgebung bereitet. Und wenn ich hier eine Forderung stellen dürfte, sie hieße: wer ein Tutorium geben möchte, muss eine Qualifizierung machen.“

Sabine General & Sandra Rieger, Technische Universität Darmstadt

Diversitätssensible Tutorien – zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Diversitätssensible Tutorien – Diversitätsstrategie – Tutoriengestaltung – Orientierungstutor:innen – Diskriminierungskritisches Verhalten

Das Thema Diversität besitzt nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs Aktualität, sondern gilt heute auch als ein wichtiger Aspekt, der Bildungseinrichtungen bereichert und die Qualität der Bildung fördern soll. Die Vielfalt von Studierenden, aber auch von Lehrenden und Mitarbeitenden an Hochschulen gilt als wichtiger Faktor für den breiteren Austausch und die Förderung von Offenheit und damit den Abbau von Vorurteilen und Stereotypen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass 154 Hochschulen bereits die Charta der Vielfalt unterzeichnet haben. Diese Charta wurde von einem gemeinnützigen Verein initiiert, der sich der Verankerung von Vielfalt in Wirtschaft und Gesellschaft verschrieben hat (Charta der Vielfalt e.V. 2024). Darunter finden sich auch etliche Hochschulen des Netzwerks Tutorienarbeit.

Das Thema Diversität ist ein Querschnittsthema, das alle Bereiche einer Hochschule betrifft. Dabei sind Tutorien als Teil der Lehre nicht auszunehmen. Tutorien finden sich in verschiedenen Formen an Hochschulen (vgl. Kröpke 2014). Dabei können zwischen Online- und Präsenzformaten unterschieden werden oder auch zwischen Eins-zu-eins-Betreuung und Großgruppenformaten, ebenso wie zwischen Fachtutorien, Projektgruppen, Erstsemestertutorien und vielen weiteren Formaten. Im Folgenden wird auf Tutorien der Orientierungswoche, die es unter anderem an der Technischen Universität (TU) Darmstadt gibt, fokussiert. Diese Tutorien zu Studienbeginn sind nicht nur für die Organisation und Einführung ins Studium wichtig, sondern führen auch in eine Kultur und das Miteinander an der Hochschule ein. Daher sind hier diversitätssensible Tutorien von besonderer Bedeutung.

Im vorliegenden Beitrag wird das Thema Diversität an Hochschulen und die Idee von diversitätssensiblen Tutorien näher beleuchtet und ein Beispiel dargestellt, wie in der Qualifizierung von Tutor:innen auf das Thema Diversität eingegangen werden kann.

Diversität an Hochschulen

Es ist wichtig, dass Hochschulen sich bemühen, eine vielfältige Gemeinschaft von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden zu schaffen, um sicherzustellen, dass alle Stimmen gehört werden und dass alle Studierenden die gleichen Chancen haben, erfolgreich zu sein. Es gibt dabei einige Möglichkeiten, wie Hochschulen Diversität fördern können. Hochschulen sollten sicherstellen, dass alle sich willkommen und sicher fühlen. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung von Räumen und Programmen erreicht werden, die auf die Bedürfnisse von Studierenden mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Fähigkeiten zugeschnitten sind oder auch durch die gezielte Rekrutierung von Menschen aus verschiedenen Kulturen, ethnischen Gruppen und mit verschiedenen sozialen Hintergründen. Hochschulen sollten ebenfalls sicherstellen, dass Diversität in den Lehrplan integriert wird, um Studierenden zu ermöglichen, die Fähigkeiten und das Wissen zu erwerben, die sie benötigen, um in einer vielfältigen Welt erfolgreich zu sein. Netzwerke auf allen Ebenen helfen dabei, Unterstützung zu finden und schwierige Themen anzusprechen. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, eine vielfältige und inklusive Umgebung an Hochschulen zu schaffen, die Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden die Möglichkeit gibt, ihr Potenzial auszuschöpfen (zu Diversität an Hochschulen vgl. Aichinger et al. 2020).

Um diese Art von Maßnahmen zu entwickeln und festzuschreiben, haben viele Hochschulen inzwischen eigene Diversitätsstrategien entwickelt. Dabei zeigt eine Studie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg folgende Ergebnisse:

Dabei sind die Konzeptionierungen und Umfänge der Diversitätsstrategien sehr unterschiedlich. Von den 70 betrachteten Universitäten, die eine Diversitätsstrategie bzw. ein Diversitätskonzept verabschiedet haben bzw. eine Verabschiedung

planen, berichtet knapp die Hälfte von einem spezifischen Entwicklungsplan für Diversität und Inklusion auf ihren Webseiten. 21% der betrachteten Universitäten inkludieren Diversitätsaspekte in ihren allgemeinen Entwicklungsplänen und 33% fokussieren sich auf ein Gleichstellungskonzept. In 2023 haben alle bis auf zwei der betrachteten Universitäten ihr Engagement in solchen Strategien bzw. Konzepten festgehalten, wobei die Form eines allgemeinen Entwicklungsplans im Gegensatz zum Gleichstellungskonzept etwas an Beliebtheit gewonnen hat. (Schmidt et al. 2023, S. 4)

Im Folgenden wird anhand der Diversitätsstrategie der TU Darmstadt ein Beispiel für eine solche Strategie näher betrachtet.

Die Diversitätsstrategie der TU Darmstadt

Die Diversitätsstrategie der TU Darmstadt (2023)¹ beschreibt die Zielsetzung, das Diversitätsverständnis und die geplanten Aktivitäten der Technischen Universität Darmstadt, um eine vielfältigere, offenerere und diskriminierungskritische Hochschulkultur zu realisieren.

Diversität wird als Querschnittsthema verstanden, das alle Bereiche und Ebenen der Hochschule betrifft und bereichert. Sie wird als Mehrdimensionalität verstanden, die verschiedene Aspekte wie Geschlecht, Alter, Nationalität, Behinderung, sexuelle Orientierung, Religion, soziale Herkunft, Bildungsbiographie und mehr umfasst (vgl. Abb. 1). Diese Vielfalt wird als Potenzial verstanden, das die Qualität von Studium, Lehre und Forschung steigert und die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschule stärkt.

¹ <https://www.tu-darmstadt.de/universitaet/diversity>

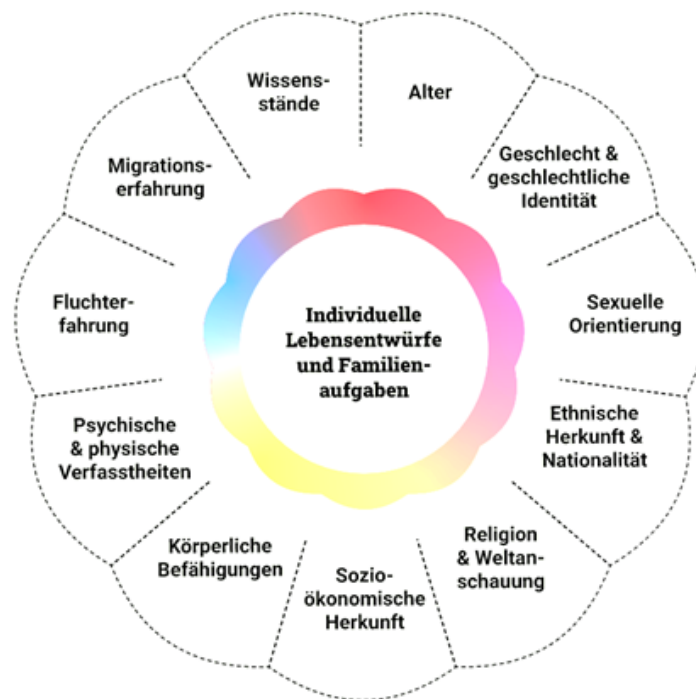


Abb. 1: Diversitätsverständnis der TU Darmstadt (2023, S. 8)

Die TU Darmstadt hat eine Diversitätsstrategie entwickelt, um diese Prinzipien in konkrete Maßnahmen umzusetzen. Die Strategie definiert drei Handlungsfelder: Strukturen analysieren und verändern, Diversität fordern und fördern, und persönliches Handeln kritisch hinterfragen und bewusster machen. Die Strategie ist als partizipativer Prozess zu verstehen, der kontinuierlich überprüft und angepasst wird. Die TU Darmstadt nimmt zudem an dem Auditierungsverfahren „Vielfalt gestalten“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft teil, um die Umsetzung der Strategie extern zu begleiten und zu unterstützen.

Die Strategie listet zudem verschiedene Aktivitäten auf, die zur Umsetzung der Handlungsfelder beitragen sollen, wie zum Beispiel die Schaffung einer zentralen Koordinierungsstelle für Diversitätsarbeit, die diversitätsgerechte Anpassung von Bewerbungs- und Zulassungsverfahren, die Förderung von Weiterbildungsangeboten zu Diversität, und die Überprüfung und den Aufbau von Unterstützungsangeboten für verschiedene Gruppen. Unter dem Aspekt der Förderung der Teilnahme an Aktivitäten zur Sensibilisierung und Reflexion wird explizit die Erweiterung der Tutor:innen- und Mentor:innen-Schulungen genannt (vgl. Präsidium der TU Darmstadt 2023, S. 15).

Diversitätssensible Tutoriengestaltung

Tutorien sind als Teil der Lehre auch bei der Umsetzung von Maßnahmen für mehr Diversität an Hochschulen von Bedeutung. Um die Frage zu beantworten, wie Tutorien diversitätssensibel gestaltet werden können, unterscheiden Hassel und Matheis (2014, S. 2 ff.) folgende Elemente:

Haltung

Die Tutor:innen sollten eine offene, wertschätzende und respektvolle Haltung gegenüber den Studierenden und ihrer Vielfalt haben. Sie sollten sich bewusst sein, dass Diversität eine Bereicherung für das Lernen ist und keine Bedrohung. Diversität sollte als Normalfall begriffen werden.

Rolle

Die Tutor:innen sollten sich als Lernbegleiter:innen verstehen, die Studierende bei ihrem individuellen Lernprozess unterstützen. Sie sind nicht Expert:innen, sondern Lernpartner:innen.

Erwartungsklärung

Die Tutor:innen sollten zu Beginn des Tutoriums die Erwartungen der Studierenden und ihre eigenen Erwartungen bzw. Lernziele klären. Dies schafft Transparenz und Vertrauen und vermeidet Missverständnisse.

Lernbiographie und Anschlusslernen

Die Tutorinnen sollten Lernbiographien der Studierenden berücksichtigen, d. h. ihre Vorkenntnisse, Erfahrungen, Interessen und Lernziele. Sie sollten auch das Anschlusslernen fördern, d. h. die Verknüpfung des Gelernten mit dem Vorwissen und dem weiteren Studium.

Inspirierende und kooperative Methoden

Die Tutorinnen sollten inspirierende und kooperative Methoden einsetzen, die die Studierenden aktivieren, motivieren und zum Austausch anregen. Sie sollten auch die Methoden variieren, um unterschiedlichen Lernstilen gerecht zu werden.

Reflexives Lernen

Die Tutor:innen sollten das reflexive Lernen der Studierenden fördern, d. h. die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und dem Lerngegenstand. Sie sollten auch das eigene Tutorium regelmäßig reflektieren und damit verbessern.

Soziale Eingebundenheit

Die Tutor:innen sollten die soziale Eingebundenheit der Studierenden unterstützen, d. h. das Gefühl der Zugehörigkeit und des Wohlbefindens in der Lerngruppe. Sie sollten auch die Kommunikation und das Feedback zwischen den Studierenden sowie die Selbstreflexion fördern.

Lernatmosphäre

Die Tutor:innen sollten eine positive und anregende Lernatmosphäre schaffen, die von gegenseitigem Respekt, Wertschätzung und Offenheit geprägt ist. Sie sollten auch für eine angemessene Raumgestaltung und Materialauswahl sorgen.

Feedback

Die Tutor:innen sollten Studierenden konstruktives und differenziertes Feedback geben, das ihre Stärken und Schwächen aufzeigt und ihnen Hinweise zur Verbesserung gibt. Sie sollten auch Feedback von den Studierenden einholen und berücksichtigen.

Rahmenbedingungen

Die Tutor:innen sollten die Rahmenbedingungen des Tutoriums beachten, wie z. B. die Zeit, den Ort, die Gruppengröße, die Zielgruppe, die Inhalte und die Ziele. Sie sollten auch die Abstimmung mit Dozierenden und anderen Tutor:innen sicherstellen.

Natürlich spielt hier die Qualifizierung von Tutor:innen eine große Rolle, die zum einen für diese Themen sensibilisieren, aber auch konkrete Hinweise zur Umsetzung im Tutorium geben kann.

Die beschriebene Tutoriengestaltung ist besonders bei Fachtutorien wichtig, da hier eine Gruppe im Semesterverlauf miteinander arbeitet und hier die Lernatmosphäre für alle Studierende möglichst lernförderlich gestaltet werden soll. Im Kontrast dazu dauern Orientierungseinheiten häufig eine Woche oder nur wenige Tage; hier steht die offene und einladende Haltung von Tutor:innen im Mittelpunkt, da es nicht viele Möglichkeiten auf eigene Tutoriumsgestaltung gibt und die Einheiten häufig einen großen Bezug auf soziale Interaktion und Kennenlernen legen. Deshalb sollten besonders Personen in Orientierungsveranstaltungen auf diskriminierungskritisches Verhalten sensibilisiert werden.

Im Folgenden wird anhand eines Qualifizierungselements von Tutor:innen der Orientierungswoche an der TU Darmstadt ein Beispiel für die Integration von Diversitätsthemen in Qualifizierungen von Tutor:innen erläutert.

Praxisbeispiel: Sensibilisierung von Orientierungstutor:innen

An der TU Darmstadt werden die Durchführung und Organisation der Orientierungsveranstaltungen (O-Woche) in der Regel dezentral von den Fachschaften der jeweiligen Fachbereiche übernommen. Das Kennenlernen der neuen Studierenden sowie die Vermittlung relevanter Informationen über den jeweiligen Studiengang und das Leben am Studienstandort sowie universitäre Beratungsangebote und Fachschaftsarbeit stehen dabei im Vordergrund. Dies erfolgt zumeist in Kleingruppen mit ehrenamtlich tätigen Tutor:innen der Orientierungsveranstaltungen (OWO-Tutor:innen) in der Dauer von drei bis fünf Tagen (vgl. Hasenbank-Kriegbaum et al. 2019).

Die Qualifizierung der OWO-Tutor:innen hat einen Umfang von vier Stunden und unterteilt sich insgesamt in sechs Themenblöcke:

- Kennenlernen
- Rollenreflexion

- Sensibilisierung für diskriminierungskritisches Verhalten in der O-Woche
- Simulation ausgewählter didaktischer Aufgaben
- Entwicklung einer Haltung und Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit schwierigen Situationen als OWO-Tutor:in
- Reflexion und Auswertung des Workshops

Der Fokus der Qualifizierung liegt auf der Förderung des Austauschs der Tutor:innen untereinander und der gemeinsamen Entwicklung, Bewertung und Erprobung von didaktischen Handlungsmöglichkeiten in typischen Situationen tutorieller Lehre.

Durch die Sensibilisierungseinheit in der Qualifizierung von OWO-Tutor:innen soll ein Klima gefördert werden, in dem alle Formen der Diskriminierung weniger oder gar nicht stattfinden und dort, wo sie stattfinden, Betroffene sich ermutigt fühlen, diese zu melden und Unterstützung zu erfahren. Die Ziele der Sensibilisierungseinheit können wie folgt zusammengefasst werden:

- Erkennen vielfältiger Formen von Diskriminierung
- Anregung zur Reflexion eigener Verhaltens- und Denkweisen sowie Einstellungen
- Förderung der Bekanntheit von Beratungs- und Beschwerdestellen für Fälle von Diskriminierung und Übergriffen

Für die Sensibilisierungseinheit wurden Fallvignetten entwickelt (vgl. Abb. 2). Die Variation an Fallvignetten wurde gewählt, um die Tutor:innen für die verschiedenen Formen von Diskriminierung zu sensibilisieren. Bei der Konstruktion von Fallvignetten wurde daher auf unterschiedliche Formen von Diskriminierung eingegangen (vgl. Hasenbank-Kriegbaum et al. 2019).

Diskriminierung in der OWO

- Lest euch die folgenden Fallschilderungen durch.
- Entscheidet, inwieweit in den Fällen Diskriminierungen stattfinden.
- Tauscht euch zu zweit über eure Einschätzungen aus.

| Fälle von Diskriminierung? | ja | eher ja | weiß nicht | eher nein | nein |
|--|----|---------|------------|-----------|------|
| Eine Erstsemesterstudentin fragt ihren Tutor vor dem Start des Treffens: „Darf ich kurz stören?“ Er antwortete: „Hübsche Mädels dürfen mich immer stören.“ | | | | | |
| Fotos von einzelnen Personen werden gemacht und in der Chatgruppe hin und her geschickt. | | | | | |
| Ein Tutor und ein Erstsemesterstudent verstehen sich gut während der OWO; sie machen sich gegenseitig Komplimente; auf der Kneipentour küssen sie sich. | | | | | |
| Studierender A: „Woher kommst du?“ Studierender B: „Ich komme aus Leipzig.“ Studierender A: „Und wo kommst du ursprünglich her?“ | | | | | |

Abb. 2: Beispiele der verwendeten Fallvignetten im Rahmen der Qualifizierung (Hochschuldidaktische Arbeitsstelle der TU Darmstadt, eigenes Arbeitsmaterial)

Bei der Durchführung der Sensibilisierungseinheit wurden folgende Aspekte besonders beachtet:

- 3-Phasen-Austausch (Think-Pair-Share)
- Fehlerfreundlichkeit
- Ich-Perspektive
- Ich entscheide, was ich einbringe.
- Ich entscheide, was ich mitnehme.

In der Qualifizierung entstand insbesondere beim Austausch in den Zweiergruppen eine rege Diskussion zwischen den Studierenden, im Kontrast zur Plenumsdiskussion, an der sich jeweils nur Einzelne beteiligten. Der Diskussionsbedarf zeigte sich auch noch in den Pausen während der Qualifizierung, in der die Studierenden untereinander über die Fälle gesprochen haben.

Die Auswahl der Fallvignetten wird als entscheidender Faktor für den Erfolg der Sensibilisierungseinheit gesehen, um den Austausch über Formen von Diskriminierung und diskriminierungskritisches Verhalten zu fördern. Dabei spielt die Nähe und der Bezug zur Tätigkeit der Tutor:innen eine wichtige Rolle.

Es wurden Vignetten mit Bezug auf verschiedene Diversitätsmerkmale, wie Geschlecht, kultureller oder sozialer Hintergrund so entwickelt, dass sie sich an Fällen orientieren, die in der Orientierungsveranstaltung so passiert sind oder passieren könnten.

Grundsätzlich ist es möglich, diese Qualifizierungseinheit auf weitere Formen Tutorieller Lehre wie z. B. Fachtutor:innen und Mentor:innen zu übertragen. Dabei sollte die Auswahl der Fallvignetten entsprechend der Tätigkeit der Tutor:innen angepasst werden (vgl. Hasenbank-Kriegbaum et al. 2019, S. 15).

Diversität an Hochschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Generell sind die Bemühungen der Hochschulen zum Thema Diversität wichtig und als Teil eines gesellschaftlichen Diskurses ein bedeutsamer Beitrag. Doch ist es ebenso wichtig, dass das Thema als echtes Querschnittsthema begriffen wird, dass alle Bereiche und Ebenen der Hochschule betrifft und nicht als Imagepflege oder Wettbewerbsvorteil genutzt wird, was dazu führen kann, dass beispielsweise bestimmte Gruppen nur aus symbolischen Gründen vertreten sind, ohne tatsächlich gleichberechtigt zu sein.

Die Magdeburger Studie zu Diversität an Hochschulen konnte zeigen, dass das Thema bei Studierenden nicht die gleiche Relevanz hat wie bei Hochschulleitungen (vgl. Schmidt et al. 2023, S. 13). So geben die Mehrheit der befragten Studierenden (60 %) an, keine verantwortliche Person für Diversität an ihrer Hochschule zu kennen oder das Konzept bzw. die Strategie der Hochschule zu Diversität nicht zu kennen (77 %). Auch bei der Einschätzung zu Erfahrung mit dem Thema Diversität an der Hochschule sowie einem inklusiven Studienumfeld zeigt sich, dass die Hochschulleitungen ihre Lage deutlich kritischer reflektieren als Studierende selbst. Es ist davon auszugehen, dass Tutor:innen als Teil der Studierendenschaft sich ähnlich verhalten.

Dies muss auch zu der Frage der Qualifizierung von Tutor:innen führen, welche Bedeutung die Teilnehmenden einer Tutor:innenqualifizierung dem Thema Diversität geben und damit auch, wie viel Raum das Thema im Rahmen einer Qualifizierung einnimmt. Hassel und Matheis (2014) konnten zeigen, dass die

Aufgabe, ein diversitätssensibles Tutorium zu gestalten, ganzheitlich zu verstehen ist und sich auf alle Aspekte eines Tutoriums bezieht. Wichtig dabei ist insbesondere die Haltung, Diversität als Normalfall zu betrachten und das Thema in allen Bereichen der Qualifizierung zu berücksichtigen. Dabei kann es durchaus sinnvoll sein, den Umgang mit Diversität explizit zu thematisieren, wie im Beispiel der Sensibilisierungseinheit für OWO-Tutor:innen an der TU Darmstadt, ebenso wie das Thema Diversität als Gestaltungsaspekt in allen Bereichen implizit zu berücksichtigen.

Die Verantwortung von Tutor:innen, Diversitätssensibilität in Lehre und Studium zu tragen, muss dabei immer im Verhältnis stehen zu den sonstigen Bemühungen der Hochschule, Diversität zum Normalfall zu machen. Schon da Tutor:innen als Teil der Studierendenschaft selbst dem Thema weniger Bedeutung zuschreiben, aber auch, weil sie nicht Feigenblatt für die Weiterentwicklung von Lehre sein dürfen. Wir Qualifizierende können dabei eine Mittlerfunktion zwischen den Zielen einer Hochschulleitung, wie in der Strategie beschrieben, und der Umsetzung in Tutorien durch qualifizierte Tutor:innen einnehmen.

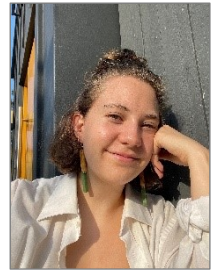
Literatur

- Aichinger, Regina/Linde, Frank/Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hrsg.): Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 15(3), 2020.
- Charta der Vielfalt e.V.: Die Initiative Charta der Vielfalt. 2024. <https://www.charta-der-vielfalt.de> (14.3.2024).
- Hasenbank-Kriegbaum, Jens/General, Sabine/Beil, Goran: Sensibilisierungsansätze zu Sexismus in der Tutoriellen Lehre. In: #VERNETZT. Beiträge aus dem Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen 6, 2019. <https://tutorienarbeit.de/publikationen/vernetzt> (14.3.2024).
- Hassel, Katrin/Matheis, Ilona: Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit. In: Kröpke, Heike/Ladwig, Annette (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft. Münster 2013, S. 113-130.
- Hassel, Katrin/ Matheis, Ilona: Elemente einer diversitätssensiblen Tutoriumsgestaltung. Erfahrungen und Impulse aus der Praxis. In: Klammer, Ute/Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Restel, Katja/Winter, Sarah (Hrsg.): Diversität konkret. Handreichung für das Lehren und Lernen an Hochschulen. Duisburg 2014.
- Kröpke, Heike: Who is who? Tutoring und Mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Lenzen, Dieter/ Fischer, Holger (Hrsg.): Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5. Hamburg 2014, S. 21-29.
- Präsidium der Technischen Universität Darmstadt: Diversitätsstrategie der Technischen Universität Darmstadt. 2023. <https://www.tu-darmstadt.de/uni-versitaet/diversity> (14.3.2024).

Schmidt, Susanne/Mazurczak, Anna-Maria/Rössig, Sarah-Alena: Eine Universität für alle – Universität und Diversität: Status Quo. Lehrstuhl für Internationales Management, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. 2023. <https://link.ovgu.de/Universitaetunddiversitaet> (14.3.2024).

Stimmen von Tutor:innen VII: Diversität

von Caroline Auerbach, 26 Jahre
Management in Nonprofit-Organisationen
(Hochschule Osnabrück)



Fachtutorin Recht für Nonprofit-Organisationen

„Mein Studiengang, in dem ich auch mein Tutorium gebe, vereint Menschen vieler unterschiedlicher Nationen. Die aufeinandertreffenden verschiedenen Erfahrungen und diversen Blickwinkel sind eine enorme Bereicherung und wir können jeden Tag voneinander lernen. In einer diversen Gruppe gibt es jedoch auch diverse Ausgangsvoraussetzungen, etwa unterschiedliche Muttersprachen, und Einflussfaktoren wie Sorgeverantwortung, Krankheit und Diskriminierung.

Zu Beginn meiner Tätigkeit fühlte ich mich bezüglich des Themas Diversität und Diskriminierung in der Lehre nicht ausreichend vorbereitet. Zum Ende meines zweiten Tutoriums hin nahm ich dann an einem Workshop zum Thema ‚Diversity – Vielfalt entdecken und einbeziehen‘ teil. Dieser hat mein Verständnis für meine Rolle als Tutorin geschärft.

Ich sehe es als meine Aufgabe, bestehende Unterschiede auszugleichen und Chancengerechtigkeit anzustreben. Das heißt für mich konkret, dass ich mein Tutorium an die richte, die am meisten darauf angewiesen sind. Ich gebe allen die Möglichkeit, Bedürfnisse zu äußern, um darauf Rücksicht nehmen zu können: sei es durch barrierefreie Räume oder die Möglichkeit, Kinder mitzubringen oder eine spontane hybride Veranstaltungsdurchführung. Generell hat es mir geholfen, flexibel zu sein, ehrlich zu bleiben, wenn mal etwas nicht klappt, immer offen zu kommunizieren und nach Feedback zu fragen. Wenn Studierende sich gehört und gesehen fühlen, trägt das meiner Erfahrung nach schon viel zum Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre bei.“

Farina Rensinghoff, Westfälische Hochschule

Welche Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills brauchen Tutor:innen, um Studierende erfolgreich beim Erwerb selbiger unterstützen zu können?

Schlüsselkompetenzen – Handlungsfähigkeit – Lebenslanges Lernen – Future Skills – Digitalisierung

Was Schlüsselkompetenzen zu Future Skills macht

Der Begriff Future Skills, seit Beginn des Jahrtausends noch als 21st Century Skills (vgl. Trilling und Fadel 2009) bezeichnet, ist nicht nur ein „moderneres Synonym“ für die klassischen Schlüsselkompetenzen. Vielmehr beschreiben Future Skills die Fusion von Schlüsselkompetenzen und den neuen digitalen/transformativen Kompetenzdimensionen.

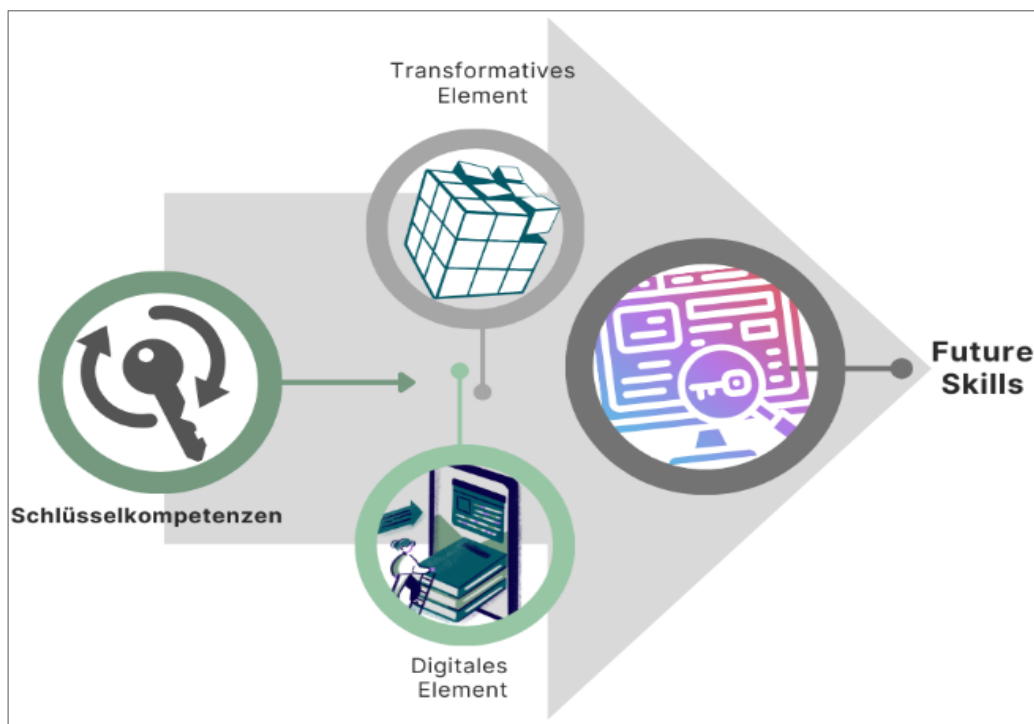


Abb. 1: Entwicklungsprozess Schlüsselkompetenzen zu Future Skills (Matthes 2023)

Future Skills können allgemein zusammenfassend als eine Kombination aus klassischen Schlüsselkompetenzen definiert werden, die um ein digitales und ein transformatives Element ergänzt werden (vgl. Matthes 2023).

Dieser näherungsweise Versuch einer Definition passt zur folgend beleuchteten Modellstruktur der Zukunftskompetenzen der CAU Kiel (vgl. Abb. 2).

Schlüsselkompetenzen im Hochschulkontext

Keine Entweder-Oder-Entscheidung: Ohne Schlüsselkompetenz keine Fachkompetenz – (K)eine rein curriculare Entscheidung?

Im Hochschulrahmengesetz (HRG) ist festgeschrieben, dass Lehre und Studium die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden (vgl. HRG 2019). Inhaltlich ist diese Vorgabe des HRG mit der Definition des Schlüsselkompetenzbegriffs des EU-Parlaments und des Europäischen Rats vergleichbar:

Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. (Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006, L 394)

Ein Zukunftskompetenzmodell aus der Hochschule für die Hochschule

Das Team des Zentrums für Schlüsselkompetenzen der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel teilt die im Hochschulkontext relevanten Future Skills (Zukunftskompetenzen) zur Herstellung der Handlungsfähigkeit für Studierende in ihrem Zukunftskompetenz-Modell auf drei Dimensionen mit insgesamt neun Kompetenzfeldern auf.

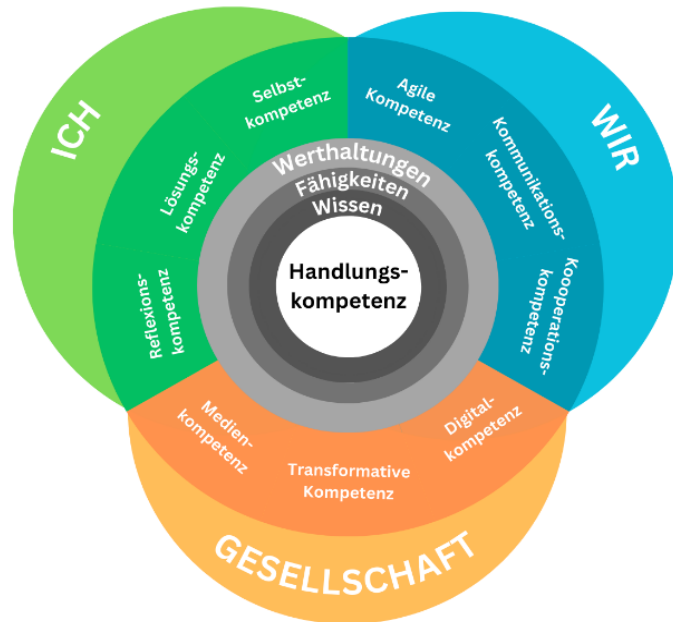


Abb. 2: Zukunftskompetenz-Modell (Matthes 2023)

Im vorliegenden Modell differenzieren die Dimensionen Ich, Wir und Gesellschaft die Schlüsselkompetenzanforderungen für das Individuum, die spezifische Interaktion mit bestimmten adressierten Personenkreisen (Wir) und der Umwelt als Gesamtheit der Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Digitalität.

Bezogen auf den Hochschulkontext können die Kompetenzen der ICH-Dimension die ersten Grundlagen für die Herstellung von Studierfähigkeit und Zielorientierung im selbstgesteuerten Lernprozess des Individuums bilden. Gepaart mit den Kompetenzen der WIR-Dimension sind Studierende dazu befähigt, im gemeinsamen Lernprozess mit anderen aktiv zu interagieren und zu kooperieren. Die dritte Gesellschafts-Dimension ist im Bildungskontext wichtig, damit Lernende in der Lage sind, Wissen und Informationen für andere nachvollziehbar aufzubereiten, einzuholen und zu bewerten sowie aktiv gestaltend auf die Gesellschaft Einfluss zu nehmen.

Im Rahmen der tutoriellen Lehre werden die im Modell aufgeführten Kompetenzen bei Tutor:innen ebenfalls gefordert. Tutor:innen sollten, unabhängig von ihrem spezifischen Tätigkeitsfeld, in der Lage sein, sich selbst zu reflektieren,

um ihre Interaktion situativ anzupassen, und ihre spezielle hybride Rolle zwischen Lehrenden und Studierenden als studentische Lehrende auf Peer-Ebene immer wieder auf Basis ihres Auftrags und ihrer Ziele zu hinterfragen und auf die Interaktion der jeweiligen Zielgruppe (Lehrende oder Studierende) anzupassen. Besonders in Bezug auf ihr Rollenverständnis ist eine regelmäßige Reflexion wichtig, um auch in der Beziehungsgestaltung mit Studierenden klare Grenzen für die eigene Zuständigkeit und ihre Wirkungsfelder zu setzen (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2024). Die Lösungskompetenz ist wichtig, um Probleme zielgerichtet zu identifizieren und auf kreative Lösungsmöglichkeiten hin zu analysieren. Damit sind sie befähigt, auf herausfordernde Situationen in Tutorien, wie beispielsweise heterogene Leistungsniveaus und individuelle Unterstützungsbedürfnisse, angemessen zu reagieren. Als Peers stellen Tutor:innen eine niedrigschwellige Anlaufstelle bei Problemen mit dem Studium im Allgemeinen bis zur Kritik an Lehr-/Lernangeboten im Speziellen dar. Durch die studentische Peerebene können Tutor:innen nicht nur ein großes Empathievermögen entwickeln, sondern auf Basis eigener Erfahrungen bei Konfliktlösungen konstruktiv begleiten (vgl. Schlegel/Ludwig 2022). Dabei stärken Tutor:innen durch klare Kommunikation und die Formulierung konstruktiver Kritik im Gegenzug auch die Lösungskompetenz ihrer Tutand:innen (vgl. Qualis NRW, 2024).

Die Kommunikationskompetenz der WIR-Dimension ist neben der Kooperationskompetenz ebenfalls bedeutsam für Tutor:innen. Kommunikation und Kooperation sind entscheidende Faktoren für eine gelingende Beziehungsgestaltung und die damit eng verbundene Begleitung der studentischen Lern- und Entwicklungsprozesse. Das Interesse der Tutor:innen an der Weiterentwicklung der Studierenden in Bezug auf ihre Selbstständigkeit trägt positiv zu deren Lösungskompetenz bei (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2024).

Die agile Kompetenz sowie die Medienkompetenz sind ebenfalls wichtige Kompetenzen für Tutor:innen. Tutor:innen sollten jederzeit auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen können. Im Gegensatz zu Lehrformaten wie Vorlesungen ist die Aufgabe von Tutorien, die Inhalte anwendungsorientiert zu erarbeiten und das aktive selbstständige Lernen der Studierenden zu fördern. Dabei müssen die Tutor:innen agil auf die Bedürfnisse und Probleme der

Tutor:innen reagieren, um diese zeitnah in ihrem Lernprozess zu unterstützen. Die Medienkompetenz ist insofern entscheidend, als dass die Tutor:innen diese zur Entwicklung von interaktiven Lernumgebungen benötigen, um eine große Bandbreite an Lernanlässen anbieten zu können. Gerade in Bezug auf die Digitalisierung sind neben der Medienkompetenz auch die Digitalkompetenz und die Transformative Kompetenz von hoher Bedeutung. Tutorien finden nicht mehr nur klassisch in Präsenz statt, sondern verlagern sich durchaus auch in den digitalen Raum, sodass die Tutor:innen in der Lage sein müssen, die digitale Lernumgebung ebenfalls ansprechend zu gestalten (vgl. Hochschule Bonn-Rhein-Sieg 2024). Die drei Kompetenzen der Gesellschaftsdimension sind für Studierende generell wichtig und werden zukünftig an Bedeutung zunehmen, da die Kommunikation, Kooperation und der Wissensaustausch zunehmend im digitalen Raum stattfinden. Auch das Lernen und Arbeiten mit KI wird zukünftig zunehmen, sodass in diesem Rahmen der Aufbau der Digitalkompetenzen mehr Gewichtung bekommt.

Das Modell bezieht sich im Kern auf die allgemein zu entwickelnden Future Skills und vernachlässigt zunächst die spezifischen Schlüsselkompetenzen für weitere Spezialisierungen.¹ Diese werden auch im Kontext der Tutorienarbeit folgend auf ein Kompetenzportfolio als Basis für alle Arten von Tutorienarbeit beschränkt. Eine Ausführung der spezifischen Kompetenzen für die jeweiligen Tätigkeiten der Tutor:innen und Mentor:innen im Rahmen dieser Veröffentlichung ist nicht zu realisieren.

Nicht nur Lehrende in den Fachbereichen und Lehrstühlen, sondern auch zentrale Einheiten und Tutor:innen gestalten Kompetenzentwicklung für Studierende mit

Sicherlich kann keine feste Vorgabe an Schlüsselkompetenzen für jede:n Studierende:n identisch getroffen werden, da jedes Individuum auf ein unterschiedliches Portfolio an bereits erworbenen und auf unterschiedliche Niveaus von auf- bzw. ausgebauten Schlüsselkompetenzen zurückgreifen kann. Allgemein kann

¹ Wie diese in Bezug auf die Digitalkompetenz gestaltet sein können, wird im Abschnitt Future Skills am Future-Skills-Framework des Stifterverbands beispielhaft erläutert.

aber – wie bei den Fachkompetenzen, die abhängig von der jeweiligen Fachdisziplin und Fachkultur sind – eine gemeinsame fachübergreifende Sammlung von Schlüsselkompetenzen erstellt werden, die alle Studierenden für ein erfolgreiches Studium mitbringen oder erwerben sollten.

Eine Überschneidung von fachspezifischen und fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen wird sich, bei der Fülle an vertretenen Fachrichtungen und Studiengängen mit diversen Schwerpunktausprägungen im gegenwärtigen Bildungssystem, nicht vermeiden lassen. So braucht bspw. ein:e Jurist:in sicherlich auch fachbezogen die Kommunikationskompetenz als Werkzeug, die in anderen Studiengängen als fachübergreifende Schlüsselkompetenz angesehen werden kann.

„Learning by doing“ – Schlüsselkompetenzen sind kein träges Wissen

Neben der Lernkompetenz lassen sich viele fachübergreifende Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationskompetenz, Konfliktkompetenz, Motivationskompetenz, Teamfähigkeit und Reflexionskompetenz im Rahmen aktivierender, interagierender und studierendenzentrierter Lehr-Lernszenarien auf Basis der jeweiligen Fachinhalte in die Lehrgestaltung integrieren. Schlüsselkompetenzen sind keineswegs isoliert für einzelne Bereiche der Handlungsbefähigung zu betrachten, sondern grundlegend und universell transferierbar. Anlehnend an die Hebbsche Lernregel „what fires together, wires together“ (Hebb 1949) kann logisch folgend argumentiert werden, dass die wiederholte Nutzung von Informationen in verschiedenen Lernkontexten förderlich für die Vernetzung und die Entwicklung von transferierbarem – also intelligentem (vgl. Bausch et al. 2011) – Wissen ist. Dies gilt ebenfalls für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die in unterschiedlichsten Kontexten gefordert und gefördert werden können.

Die (Weiter-)Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie z. B. Kommunikations-, Team- und Reflexionskompetenz, aber auch Konflikt- oder Motivationskompetenz, wird nicht nur in großen Lernsettings wie semesterumfassenden Projektarbeiten gefördert, sondern kann zusätzlich im Rahmen von Kleingruppenarbeiten innerhalb eines Tutoriums gefördert werden.

Schlüsselkompetenzen in der Tutorienarbeit – eine starke Ergänzung für die kompetenzorientierte Lehre

Die Tutorienarbeit im Hochschulkontext kann neben der Entwicklung von Fachkompetenzen auch die Schlüsselkompetenzen auf mindestens zwei Ebenen der Verwertbarkeit behandeln:

- Auf der Ebene der Studierenden als Lerngegenstand innerhalb eines Tutoriums mit dem Ziel der Schlüsselkompetenzbildung, welche zur Förderung der Studierfähigkeit beiträgt.
- Auf der tutoriellen Ebene innerhalb der Tutor:innenqualifizierungen zur Befähigung zu guter tutorieller Lehre.

Das beste Training liegt immer noch im selbstständigen Machen.

(Cyril Northcote Parkinson, zit. n. Reichelt)

Tutorien als kompetenzförderlicher Lernraum

Tutorien als Unterstützungsangebot ermöglichen den Studierenden nicht nur die Vertiefung von fachlichem Wissen aus Vorlesungen sowie das Einüben von grundlegenden Fertigkeiten, sondern können auch effektives eigenständiges Lernen und kritisches Denken sowie die digitale Kompetenz fördern. Neben den fachlichen Kompetenzen werden demnach auch die überfachlichen Schlüsselkompetenzen gefördert (vgl. Zitzelsberger et al. 2019; Schlegel/Ludwig 2022). Durch die kollaborative Arbeit in Tutorien, ob digital oder in Präsenz, können Studierende von der Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven profitieren und gemeinsam zu einem vertieften Verständnis des Lehrstoffes gelangen.

Tutorien fördern nicht nur die Zusammenarbeit (u. a. Sozial- und Kooperationskompetenzen) auf der Peer-Ebene, sondern unterstützen die Kompetenzbildung im Besonderen durch ihren Schwerpunkt auf der Teilnehmendenaktivierung (Lernkompetenz, Motivationskompetenz, Reflexionskompetenz). Kompetenzen können erst durch Performanz sichtbar werden, genauso werden Kompetenzen erst durch aktive Nutzung und Anforderung dieser Kompetenzen (aus-)gebildet. Nicht nur der Fokus auf die erhöhte Studierendenaktivierung ist ein Vorteil tutorieller Lehre.

Der Austausch mit anderen Studierenden, die Herausforderungen der Zusammenarbeit, der Umgang mit unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen an eine Problemstellung sowie die positive Selbstwirksamkeitserfahrung stärken das Bewusstsein der Studierenden für ihre individuellen Bedürfnisse und fördern eine proaktive Herangehensweise an ihr eigenes Lernen (vgl. Schlegel/Ludwig 2022; S. 3). In Bezug auf das Zukunftskompetenzmodell (vgl. Matthes 2023) sind die in diesem Rahmen geförderten Schlüsselkompetenzen in der ICH- und WIR-Dimension verortet.

Tutorienformate bieten mit kleineren Gruppenstärken als in Vorlesungen oder Hörsaalübungen auch einen kleineren Rahmen, sodass die verstärkte Interaktion unter den Studierenden der Förderung der Sozialkompetenzen (vgl. Neumann 1999) und der damit eng verknüpften Bildung von Resilienz zugutekommen. Resilienz ist die „Fähigkeit, angesichts von Veränderungen, Schwierigkeiten oder widrigen Umständen diese zu bewältigen, zu lernen und zu gedeihen“ (Cahill 2008, Übersetzung d. Verf.).

Insbesondere für heterogene Studierendengruppen entfalten Tutorien ihre Wertigkeit, da sie eine individuelle Betreuung und gezielte Unterstützung ermöglichen. Tutorien bieten durch die kleinere Teilnehmendenzahl und die Peerebene einen guten Rahmen zur Thematisierung von Problemen und zur Reflexion von Konflikten sowie zur gemeinsamen Entwicklung von Lösungsstrategien (vgl. Bosse et. al. 2019).

Tutorien fungieren zudem als mögliche Plattform zur Findung von Lernpartner:innen. Lerngruppen – auch außerhalb der Tutorien – fördern wiederum die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen wie Kooperations-, Problemlöse-, Zeitmanagement- und Kommunikationskompetenz. Die kollaborative Natur der Tutorienarbeit fördert demnach nicht nur den Wissensaustausch, sondern auch wichtige Schlüsselkompetenzen, die in der späteren beruflichen Praxis von hoher Relevanz sind (vgl. Schlegel/Ludwig 2022).

Insgesamt tragen Tutorien als Ergänzung zur Hochschullehre dazu bei, die Lernkompetenzen der Studierenden zu vertiefen und eine individuelle, unterstützende Lernumgebung zu schaffen und die Orientierung im Hochschulleben zu unterstützen (vgl. Beierle 2013). Die vorangehenden Ausführungen haben

die vielfältigen Möglichkeiten der Kompetenzförderung durch Tutorien aufgezeigt, weswegen der Tutorienarbeit – neben ihrer Funktion zum Ausbau der fachlichen Fähigkeiten sowie der Lernkompetenz der Studierenden – im Hochschulkontext generell mehr Bedeutung zugestanden werden sollte (vgl. Schlegel/Ludwig 2022, S. 6).

Kompetente Tutor:innen als essentieller Gelingensfaktor für Tutorienarbeit

Die Tutor:innen selbst dienen nicht nur als Wissensvermittler:innen, sondern auch als Mentor:innen, die den Studierenden helfen, ihren eigenen Lernprozess zu organisieren und zu reflektieren. Gleichzeitig können studentische Tutor:innen auf Basis ihrer Erfahrungen eine differenzierte Wahrnehmung und dadurch größere Empathie für die Herausforderungen des gegenwärtigen Studierendenalltags entwickeln, als es oftmals bei den Lehrenden möglich ist (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit 2023, S. 1). Schließlich haben die wenigsten Lehrenden erst vor kurzem denselben Studiengang durchlaufen.

Die individuellen Erfahrungen und Erkenntnisse der Tutor:innen sind neben den eigentlichen Tutorienformaten also ein wichtiger Faktor für die Kompetenzentwicklung bei Studierenden. Sie sind Mentor:innen, Trainer:innen, Ratgeber:innen, Coaches, Vorbilder und Motivator:innen, die einen wichtigen zwischenmenschlichen Mehrwert für den Lernprozess bilden (vgl. Schlegel/Ludwig 2022), weshalb ein Ersetzen ihrer Person durch eine KI schwer vorstellbar erscheint.

Wir müssen aus den Fehlern anderer lernen, denn wir leben nicht lange genug, um sie alle selbst zu machen. (Groucho Marx, Übersetzung d. Verf.)

Dass auch Emotionen einen wichtigen Einfluss auf den Lernprozess haben, ist wissenschaftlich anerkannt (vgl. Pekrun 2018). Damit ist auch die positive Verbindung zwischen Tutor:innen und Tutand:innen auf Peerebene ein wichtiger Einflussfaktor für den Lernerfolg von Studierenden (vgl. Schlegel/Ludwig 2022). Bereits die Erfahrungsberichte der Tutor:innen können ein Gefühl der Empathie der Studierenden auslösen, das positiv auf ihr Mindset wirkt. Die Studierenden erleben, dass sie mit den eigenen Gedanken und Gefühlen im Hinblick auf ihr Studium nicht allein sind (vgl. Schlegel/Ludwig 2022). Sie erfahren,

dass Zweifel, Misserfolg und Motivationstiefs genauso zum Studienalltag gehören und bekommen Blaupausen für einen kompetenten, positiven Umgang mit diesen Gefühlen und Situationen. Diese Peer-Group-Effekte sind nicht nur zuträglich für die Bildung eines *Positive Mindset*, sondern fördern auch die Resilienz (vgl. Lan/Wang, 2019).

Welche Kompetenzen brauch(t)en Tutor:innen?

Brauchen Tutor:innen Fachkompetenz?... Natürlich! Aber die allein reicht nicht aus. Was Tutor:innen benötigen, hängt nach der Definition des Kompetenzbegriffs ganz von den Umgebungs- und Tätigkeitsanforderungen ab. Je nach Schwerpunkt der Tutor:inntätigkeiten wird die spezifische Fachkompetenz mehr oder weniger umfangreich benötigt.

Erfolg in der Bildung bedeutet nicht nur das Lernen von Sprachen, Mathematik oder Geschichte, sondern auch die Entwicklung von Identität, Handlungsfähigkeit und Sinnhaftigkeit. (OECD-Projektgruppe 2020, S.6)

Im Hinblick auf die Ermöglichung einer Handlungsfähigkeit lassen sich bestimmte Schlüsselkompetenzanforderungen ableiten, die einer jeden Tutor:inntätigkeit zugrunde liegen. Diese müssen nicht allgemein bei allen Tutor:innen in demselben Maße entwickelt oder gefördert werden. Auch das hängt von dem eigenen Kompetenzportfolio ab, dass die Person bereits aufgrund der eigenen Persönlichkeitsentwicklung, Erfahrungs- und Bildungsbiographie mitbringt. Daher sollen diese nicht als allgemein vorgegebene Qualifizierungsinhalte gelten, sondern eher als eine gewünschte Zielvorgabe im Rollenprofil aller Tutor:innen. Abzuleiten und zu ergänzen sind diese von den Tätigkeitsanforderungen der jeweiligen Einsatzbereiche.

Zu diesen zählen, neben den lehrveranstaltungsbegleitenden Fachtutorien, die Orientierungstutorien und Erstsemestertutorien bzw. Schlüsselkompetenztutorien, die hauptsächlich in der Studieneingangsphase Anwendung finden (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen 2018; Zitzelsberger et al. 2019). Eine trennscharfe Definition ist nicht gegeben (vgl. Glathe 2017). Eine gemeinsame Kompetenzbasis für Tutor:innen aller Einsatzgebiete liegt jedoch vor und wird folgend auf Basis der Qualitätsstandards des Netzwerks für Tutorienarbeit (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit 2023) erläutert.

Schlüsselkompetenzen für Tutor:innen – eine gemeinsame Basis

Die Entwicklung des Schlüsselkompetenzprofils für Tutor:innen wird im Folgenden von Annahmen der Tätigkeitsanforderungen² abgeleitet und später im Kontext der Future Skills noch weiterentwickelt.

Team(leitungs-) und Lösungskompetenz

Tutor:innen sind Begleiter:innen, Mentor:innen und Förder:innen von Studierenden (vgl. Schlegel/Ludwig 2022). In ihrer Rolle als Lernbegleiter:innen treten sie aktiv in Interaktion mit ihrem Gegenüber. Sie müssen neben den eigenen Fachkompetenzen auch dazu befähigt werden, Gruppen zu leiten und Lernszenarien zu entwickeln. Zum erfolgreichen Leiten von Gruppen müssen sie verstehen, wie Gruppendynamiken entstehen und funktionieren. Sie brauchen nicht nur grundlegende Teamkompetenz, um als Mitglieder eines Teams zu agieren. Als Tutor:innen müssen sie die Studierenden sicher durch das Tutorium leiten. Dazu müssen sie nicht nur verstehen, wie Teams funktionieren, sondern auch in der Lage sein, Beobachtungen zu reflektieren und Handlungen abzuleiten, um förderlich regulierend mit den Studierenden im Tutorium zu interagieren. Die Interaktion mit den Tutand:innen kann auch bedeuten, dass die Tutor:innen mit Konflikten und Problemen in den einzelnen Lernsituationen souverän umgehen müssen (vgl. Glathe 2017).

Reflexions- und Kommunikationskompetenz

Tutor:innen brauchen nicht nur die Kompetenz, sich selbst zu reflektieren. Vielmehr sollten sie auch im Rahmen ihrer Selbstkompetenz ihre eigenen Stärken und Schwächen in Bezug auf ihre Rollenanforderungen ergründen können (vgl. McAlpine/Weston 2000). Neben der Reflexionskompetenz ist die Kommunikationskompetenz ein weiterer Baustein, um soziale Beziehungen im Kontext eines Tutoriums angemessen und gestaltend aufbauen zu können. Dazu müssen Tutor:innen verstehen, wie Kommunikation funktioniert und welche Herausforderungen in ihrer Rolle dabei auf sie zukommen. Sie müssen ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung immer wieder evaluieren und abgleichend reflektieren, um ein ausreichendes Bild ihrer Wahrnehmung zu erhalten. Die Kombination

² Die Tätigkeitsanforderungen beziehen sich auf die größtmögliche Gemeinsamkeit aller Tutorienformaten.

aus Wissen über Teamdynamiken, Reflexionsfähigkeiten und Kommunikationsfertigkeiten, wie die Möglichkeiten einer adressatengerechten Kommunikation, unterstützender Visualisierungen und körperlicher Präsenz bilden grundlegende Schlüsselkompetenzanforderungen für Tutor:innentätigkeiten.

Kooperationskompetenz und Feedbackkompetenz

Wenn Tutor:innen wissen, wie und wodurch sie mit ihrem Gegenüber kommunizieren und interagieren können, können sie die Bedarfe der Studierenden besser erkennen und (empathisch) auf sie eingehen. Dafür brauchen die Tutor:innen mitunter auch einen grundlegenden Anteil an interkultureller Kompetenz. Diese kann durch gewaltfreie Kommunikation und Kooperation, Reflexionsfähigkeiten und Feedbackkompetenz gestärkt werden. Die Feedbackkompetenz ergänzt die fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen für Tutor:innen aller Einsatzarten. Diese ist je nach Definition auch eng mit der Kommunikations- und Reflexionskompetenz verbunden.

Diese Sammlung an grundlegenden Kompetenzanforderungen kann aus dem Akkreditierungskatalog für Tutor:innenqualifizierungen des Netzwerks für Tutorienarbeit an Hochschulen abgeleitet werden (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit 2023).

Schlüsselkompetenzen werden nicht durch einen einmalig durchlaufenen Lernprozess als ein linearer in sich geschlossener Ablauf definiert. Kompetenzen sind bereits per Definition Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt (vgl. Universität Osnabrück 2023) und damit nicht als starr vordefinierte Lernziele zu sehen, sondern werden ein Leben lang angepasst, auf- und ausgebaut. Sie werden parallel, miteinander vernetzt und sich gegenseitig unterstützend aufgebaut. Genauer gesagt kann „jede Situation oder Zielsetzung eine spezifische Konstellation von Kompetenzen erfordern“ (OECD-Bildungsminister 2005). Dies gilt auf Peer-Ebene sowohl für Tutand:innen als auch für Tutor:innen.

Eine Tutor:innentätigkeit kann übertragend sogar als eine Möglichkeit zur Erreichung eines weiteren Entwicklungsniveaus einer Schlüsselkompetenz angesehen werden. Beispielsweise sind die Teamkompetenz und die mit ihr in

Kombination stehenden Schlüsselkompetenzen durch die Leitung eines Tutoriums und die damit verbundenen Anforderungen an die Teamleitungskompetenz ein weiterer Lernanlass, um die Teamkompetenz weiter auszubauen.

Was hat sich in der Tutorienarbeit durch die sprunghafte Digitalisierung der Hochschullehre ab 2020 verändert?

Die Kompetenzanforderungen in der Tutorienarbeit haben sich spätestens mit der Umstellung auf digitale Lehre während der Corona-Pandemie ebenfalls verändert (vgl. Ludwig 2021). Tutorien wurden aus der Präsenzlehre in die digitale Umgebung verschoben. Plötzlich waren die Tutand:innen nicht einfach in der Lage, eine Gruppenarbeit allein durch „ein Zusammenschieben der Tische“ zu ermöglichen. Auch waren die Anforderungen an die Teamleitungskompetenzen der Tutor:innen verändert. Welche Elemente sich gewandelt haben und was das in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen für Tutor:innen übertragend bedeutet, soll folgend dargestellt werden.

Das Jahr 2020 – Plötzlich gab es nur digital(isiert)e Tutorien. Aber gab es auch digital kompetente Tutor:innen?

Die Anforderungen an die bisher klassischen Schlüsselkompetenzportfolios der Tutor:innen wurden nun (gezwungenermaßen) durch die Umstellung auf Onlineformate zur Ermöglichung der Distanzlehre für alle um ein digitales Element ergänzt. Zuvor gab es zwar schon E-Tutor:innen und vereinzelt auch digitale Tutorien (vgl. Schlegel/Ludwig 2022), jedoch nie flächendeckend, so dass das Anforderungsfeld der Digitalkompetenzen für Tutor:innen eher im kleinen Rahmen auf der Ebene der digitalen Medienkompetenz Anwendung fand. Future Skills wurden ab dem Sommersemester 2020 mit reiner Distanzlehre nun auch im Kontext der überwiegend digital stattfindenden Tutorienarbeit ein Thema mit hoher Priorität. Mit dem Aufkommen der Corona-Pandemie und der dadurch bedingten Digitalisierung der Lehr- bzw. Lernräume mussten auch die Tutorien in digitale Umgebungen verlegt werden (vgl. Schlegel/Ludwig 2022). Plötzlich standen Tutor:innen, genau wie alle anderen Akteur:innen der Hochschullehre, vor diversen neuen Herausforderungen: Welche digitalen Medien und Tools gab es und standen kostenfrei und DSGVO-konform für Tutor:innen und Studierende zur Verfügung? Anhand welcher Kriterien wurden diese für die didaktische Gestaltung von Tutorien ausgesucht? Welche

Möglichkeiten zur asynchronen und synchronen Zusammenarbeit existierten und welche Plattformen unterstützten welche Tools? Diese Fragen waren nur einige von vielen, die sich nicht nur die Tutor:innen stellten. Abgeleitet davon entstand in den Reihen der Tutor:innentrainer:innen die Frage, welche weiteren (digitalen) Schlüsselkompetenzen bzw. Future Skills die Tutor:innen unter den gegenwärtig neuen Herausforderungen benötigten?

Diese aus den Tätigkeitsanforderungen einer digitalisierten Lehrpraxis abgeleiteten Kompetenzanforderungen an Tutor:innen waren gleichzeitig eine klare Handlungsaufforderung zum *Upskilling* der Tutor:innen für eine größtenteils neue, digitale Ebene in der Tutorienarbeit (vgl. Fastiggi 2023). Hier waren primär Problemlösefähigkeit, Adaptionfähigkeit und Kreativität – drei der auch zukünftig wichtigen Schlüsselkompetenzen (vgl. Stifterverband/McKinsey 2018) – bei allen Beteiligten gefragt.

Die Medienkompetenz ist hier ein gutes Beispiel dafür, wie durch den Ausbau einer klassischen (nicht-digitalen) Schlüsselkompetenz durch Hinzufügen eines digitalen Elements ein Future Skill entsteht.³

Die weiteren digitalen Schlüsselkompetenzen können als Erweiterungen klassischer Schlüsselkompetenzen im digitalen Kontext ausgelegt werden. Dazu gehört die Kooperations- und Kollaborationskompetenz, die im digitalen Raum als Digitale Interaktion und Kollaboration zum Future Skill werden, oder das *Digital Learning*, das durch Ausweitung der klassischen Lernkompetenz auf den digitalen Raum zum Future Skill wird (vgl. Stifterverband/McKinsey 2018). So wurden Fähigkeiten wie Interaktion, Kollaboration, agiles Arbeiten und Lernen bereits ohne digitale Elemente in Tutorien und anderen Lehr- und Lernkontexten von Tutor:innen und Studierenden gefordert und auch gefördert.

³ Nach dem Future-Skills-Framework (FSF) (vgl. Stifterverband/McKinsey 2018) wäre diese Art der Medienkompetenz der Ebene der digitalen Schlüsselkompetenzen unter der Fähigkeit der *Digital Literacy* zuzuordnen. Die Fähigkeit der *Digital Literacy* besitzt mit Anforderungen, wie der Nutzung von KI das wohl größte *Reskilling*-Potential in Bezug auf das digitale Element, welches die klassischen Schlüsselkompetenzen von den Future Skills unterscheidet.

Die digitale (Lern-)Welt ist, bleibt und wird zukünftig Teil der Lebensrealität eines jeden Menschen sein und auch aus dem Bildungskontext nicht mehr auszuklammern sein. Im Gegenteil: Eine kompetenzorientierte, handlungsbefähigende Ausbildung junger Menschen muss die Anforderungen der Zukunft – und dazu gehört auch die Befähigung im Umgang mit der digitalen Welt – berücksichtigen und im Lehr- Lernkontext mitdenken.

Die positive Nachricht für die Entwicklungen in der bisherigen Tutorienarbeit ist, dass die Tutor:innen auch zukünftig klassische, nicht-digitale Schlüsselkompetenzen unabhängig von digitalen Anforderungen benötigen. Die Qualifizierung von Tutor:innen muss daher nicht vollends neu gedacht werden, sondern gewinnt durch die Anforderungen des digitalen Lernraums eine neue Entwicklungsebene hinzu. Die Tutor:innentrainer:innen sollten in den Qualifizierungen digitale Elemente einbauen (vgl. Netzwerk Tutorienarbeit 2023) und die Übertragbarkeit von Lernszenarien in digitale oder auch hybride Formate mit den Tutor:innen reflektieren (vgl. Schlegel/Ludwig 2022).

Was bedeutet das zukünftig für die Tutorienarbeit?

Die Digitalisierung und die Digitalität der Gesellschaft stellen schon heute neue Anforderungen an die Weiterentwicklung und den Ausbau klassischer Schlüsselkompetenzen wie bspw. die Kommunikationskompetenz und die Lernkompetenz, um mit den Veränderungen einer sich schnell entwickelnden Lebenswelt kompetent umgehen zu können. Dieses gilt es auch in der Arbeit mit Tutor:innen und in Tutorien mitzudenken.

Der sensible Umgang mit persönlichen Daten im digitalen Umfeld, das kritische Hinterfragen von digitalen Informationen und der kompetente und verantwortungsbewusste Umgang mit digitalen Werkzeugen – zusammengefasst unter *Digital Literacy* (vgl. Stifterverband/McKinsey 2018) – sind wichtige Future Skills, die neben dem *Digital Learning* im Rahmen von Tutorienarbeit zukünftig gefördert werden sollten.

Wie auch schon die klassischen Schlüsselkompetenzen sind Future Skills nicht der eigentliche Lerngegenstand in der Tutorienarbeit selbst. Vielmehr werden diese in begleitenden Performanzprozessen bei aktiver Erarbeitung von

(Fach-)Wissen in kooperativen und interaktiv gestalteten Lernprozessen gefördert.

In Bezug auf die auch zukünftig weiterhin benötigte Förderung von digitalen Schlüsselkompetenzen können Tutorien ebenfalls einen großen Beitrag leisten. Wie auch bereits in der Vergangenheit ist Tutorienarbeit im Kern auf die Aktivität und Mitgestaltung des individuellen studentischen Lernprozesses fokussiert und soll die Entwicklung von Handlungskompetenzen fördern (vgl. Kenner/Kraus 2016). Gleiches ist auch im Kontext von Future Skills möglich. Folgend sollen einige konkrete Beispiele genannt werden, wie die Tutorienarbeit zukünftig auch die Förderung von Future Skills leisten kann.

Der Einsatz und die Verwendung von digitalen (Kollaborations-)Tools in den Tutorien und Tutor:innenqualifizierungen oder der Einsatz digitaler Medien zur Gestaltung von Tutorien können bereits Maßnahmen zu Förderung von Future Skills sein. Ein großer Vorteil von tutorieller Lehre ist die Förderung der agilen und co-kreativen Kompetenzen (vgl. Matthes 2023), da Tutorien in der Regel in kleineren Gruppen stattfinden, sodass die einzelnen Studierenden⁴ ihre Erfahrungen und Ideen co-kreativ in die Gestaltung des Lernprozesses einbringen können. Unter dem Aspekt der Co-Kreation von Lernsituationen können Tutor:innen nicht nur die (inter-)aktive Erarbeitung von Lerninhalten fördern, sondern auch die Inhalte selbst von Studierenden ermitteln, kritisch hinterfragen und bewerten lassen.

Im Rahmen des OECD-Projekts „Future of Education and Skills 2030“ wurde ein Lernkompass entwickelt, der als anpassbares Richtkonzept für die Gestaltung zukünftiger Bildungslandschaften dienen soll:

Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles –, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können. In der Zukunft wird es darum gehen, die künstliche Intelligenz von Computern mit

⁴ Hier sind auch die Tutor:innen inbegriffen.

den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen. (OECD-Projektgruppe⁵ 2020, S. 6)

Die Entwicklung von Gestaltungs- und Handlungskompetenz ist dabei ein zentrales Ziel. Zusammen werden diese Future Skills dem Begriff der *Student Agency* zugeordnet. Das zugrundeliegende Konzept der *Student Agency* (vgl. OECD-Projektgruppe 2020, S. 33) gründet auf der Annahme des intrinsisch motivierten Gestaltungswillens der Lernenden. Es wird durch die Fähigkeit definiert, „sich ein Ziel zu setzen, reflektiert und verantwortungsbewusst zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen“ (OECD-Projektgruppe 2020, S. 33) und dabei selbstbestimmt und aktiv mitzuwirken.

Tutor:innen und Tutorien bilden in diesem Kontext die *Co-Agency*, die als Entwicklungsförderer der *Student Agency* fungieren. Sie unterstützen durch gemeinsame Gestaltung von Lehr-Lernprozessen auf Peer-Ebene die Entwicklung von Lerngrundlagen auf kognitiver, sozialer und emotionaler Ebene. Als *Co-Agency* bilden und fördern Tutor:innen „interaktive, sich gegenseitig unterstützende Beziehungen – mit [...] und untereinander –, die den Lernenden dabei helfen, ihre Ziele zu erreichen“ (OECD-Projektgruppe 2020, S. 33). Diese auf zwischenmenschlichen Beziehungen beruhenden Entwicklungsprozesse bilden einen wichtigen Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung zukunftscompetenter junger Menschen und tragen nachhaltig zur Motivation der Lernenden bei. Diese Form der *Co-Agency* kann nicht durch eine digital individualisierte oder KI-basierte Mensch-Maschine-Interaktion supplementiert werden und muss weiterhin von echten Tutor:innen geleistet werden.

Sind Tutorien denn dann noch zukunftscompetent?

Zukünftig werden höchstwahrscheinlich auch KI-Tutor:innen für bestimmte Aufgabenfelder im digitalen Lernumfeld eingesetzt, die ein individualisiertes, an die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden angepasstes, orts- und zeitunab-

⁵ Der vollständige Name der Projektgruppe lautet „Die deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt „Future of Education and Skills 20230“ und wurde in den Quellenangaben im Text aus Platzgründen gekürzt.

hängiges Lernen ermöglichen. Dies kann sicherlich anteilig zu einer barrierefreien und individualisierten Lehre beitragen, aber das Lernen in echten Peer-Groups im Tutorium nicht ersetzen. KI-Tutor:innen erscheinen eher als eine Art digitaler Sparringspartner:innen in der Selbstlernphase der einzelnen Studierenden oder als Co-Tutor:innen für bestimmte Teilaufgaben als Unterstützungsmedium im konkreten tutoriellen Einsatz. Allerdings bedeutet dies keinesfalls, dass reale Tutor:innen in Tutorien dadurch ihre Legitimation verlieren. In einer zunehmend technisierten Welt hat der Mensch aufgrund seiner Empathie, seines Mitgefühls und seiner Emotionen selbst gegenüber der raffiniertesten KI den Vorteil der „Menschlichkeit“. Dies ist ein wichtiger Faktor im intrinsisch motivierten Peer-Lernprozess. Tutorienarbeit ist aktuell und bleibt nach Ansicht der Autorin auch zukünftig mehrheitlich ein von Menschen gestaltetes Format in der Hochschullandschaft. Es trägt zum nachhaltigen, intrinsisch motivierten Lernen auf kooperativer Ebene bei und fördert insbesondere die Future Skills, die für erfolgreiches Lernen erforderlich sind.

Lernen ist ein Prozess des Beobachtens, Nachahmens, Ausprobierens und Evaluierens. Dazu gehört ab einem gewissen Punkt immer auch das Feedback von außen, um die Fremdwahrnehmung und Interpretation von Kommunikation und Interaktion auf Basis von situativen Emotionen und Empathie zu berücksichtigen, was von KI lediglich imitiert werden kann. Die Unterstützung und Entscheidung darüber, wie wir mit anderen Menschen zusammenarbeiten und was wir ganz persönlich daraus lernen und auch immer wieder individuell bei unterschiedlichen Begegnungen daraus für uns mitnehmen, wie wir unsere Handlungen daraufhin reflektieren und anpassen, bleiben essentiell wichtige Faktoren für die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Werten und gesellschaftlichem Verantwortungsgefühl.

Tutorienarbeit als Möglichkeit der Begegnung und des gemeinsamen kreativen Lernens und der Förderung von Zukunftskompetenzen wird auch zukünftig einen Platz in der Hochschullandschaft haben. Es werden auch in Zukunft engagierte, qualifizierte Tutor:innen gebraucht, die diese agile Arbeit mit Studierenden begleitend, unterstützend und innovativ, empathisch und kreativ mitgestalten.

Die curriculare Verankerung von Tutorienformaten zur Förderung von Future Skills sollte, in Anerkennung an ihr formatbedingtes Förderpotential zukünftig mehr in den Fokus der Hochschullehre genommen werden (vgl. Seidl 2020). Wenn die Qualitätssicherung durch verpflichtende Tutor:innenqualifizierungen auf Basis von Future Skills gegeben ist, können diese durch ihre hohe Agilität einen essentiellen Beitrag zur Lehrqualität und zur Kompetenzförderung leisten. Wenn Future Skills die Menschen auch zukünftig handlungsfähig machen, bildet die Tutorienarbeit auf Peer-Ebene einen wichtigen „Future Skill“ für die Hochschullehre.

Literatur

Beierle, Sarah: Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communitys bei der Berufsorientierung. Deutsches Jugendinstitut. 2013.

https://www.dji.de/fileadmin/dji/pdf/1152_16751_Peers_DJI_Abschlussbericht_Stand_03_2013.pdf (26.03.2024).

Bosse, Elke/Mergner, Julia/Wallis, Marten/Jänsch, Vanessa K./Kunow, Linda: Gelingendes Studieren in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe. 2019. <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf> (01.07.2024).

Cahill, Helen: Building Resilience in Children and Young People: A Literature Review for the Department of Education and Early Childhood Development (DEECD). Melbourne 2008.

Die deutsche Arbeitsgruppe im internationalen OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030: OECD-Lernkompass 2023. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens. 2020. <https://www.siemens-stiftung.org/wp-content/uploads/medien/publikationen/publikation-bildung-oecdlernekompass2030.pdf> (22.12.2023).

Europäisches Parlament und der Rat der Europäischen Union: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Amtsblatt der Europäischen Union. L 394/10. 2006.

Fastiggi, Will: Embracing the Future of Education: The Rise of Online Tutoring. 2023. <https://technologyforlearners.com/embracing-the-future-of-education-the-rise-of-online-tutoring/> (22.03.2024).

Glathe, Annette: Effekte von Tutorenttraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*innen in Lernunterstützungsfunktion. Darmstadt 2017.

Hebb, Donald (1949): The Organization of Behavior: a Neuropsychological Approach. Wiley, New York 1949.

Hochschulrahmengesetz <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html#BJNR001850976BJNG000302310> (20.12.2023).

Hochschule Bonn-Rhein-Sieg: E-learning an der H-BRSS. 2024. Von Zertifikatsprogramm E-Tutor*in: <https://www.h-brs.de/de/bib/zertifikatsprogramm-e-tutorin> (03.06.2024).

Justus-Liebig-Universität Gießen: Informationen für Mentorinnen und Mentoren https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/ggl/curriculum/pals_index/Info_mentor/info_mentordeutsch (03.06.2024).

Kenner, Alessandra/Kraus, Yvonne: Hochschuldidaktische Kompetenzen von Tutorinnen und Tutoren der Wirtschaftsmathematik. In: Schriften zur Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktische Aufsätze 1.2016. Erlangen/Nürnberg 2016 https://www.researchgate.net/publication/326149158_Hochschuldidaktische_Kompetenzen_von_Tutorinnen_und_Tutoren_der_Wirtschaftsmathematik (22.03.2024).

Lan, Xiaoyu/Wang, Wenchao: Direct and Interactive Effects of Peer Support and Resilience on Psychosocial Adjustment in Emerging Adults with Early Left-behind Experiences. In: Psychology Research and Behavior Management 2019/12, S. 277-288. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S202774> (01.07.2024).

Ludwig, Melanie: Für höhere Lehrqualität in Tutorien, Übungen und Praktika. 2021. <https://tu-dresden.de/tu-dresden/newsportal/universitaetsjournal/artikel-uj/fuer-hoehere-lehrqualitaet-in-tutorien-uebungen-und-praktika> (24.03.2024).

Matthes, Wibke: Das Kieler Modell der Zukunftskompetenzen. 2023. <https://www.zfs.uni-kiel.de/de/schlüsselkompetenzen/kieler-zukunftskompetenzen> (15.12.2023).

Marx, Groucho: <https://beruhmte-zitate.de/zitate/1960522-groucho-marx-wir-muessen-auch-aus-den-fehlern-anderer-lernen-de/> (01.07.2024).

- McAlpine, Lynn/Weston, Cynthia: Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. In: Instructional Science 28, 2000. S. 363-385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230> (26.03.2024).
- Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen: Positionspapier. 2018. https://tutorienarbeit.de/fileadmin/user_upload/Tutorienarbeit/pdf/Positionspapier/Positionspapier_Netzwerk_Tutorienarbeit_2018_lang.pdf (20.03.2024).
- Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen: Gemeinsame Standards der Qualifizierung studentischer Tutor:innen des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen. Netzwerkstandards. 2023. https://tutorienarbeit.de/fileadmin/user_upload/Tutorienarbeit/pdf/Akkreditierung/2023_Mindeststandards.pdf (22.03.2024).
- Neumann, Karl: Tutorien als innovative Lehrveranstaltungen. Interview im Deutschlandfunk am 01.10.1999. <https://www.deutschlandfunk.de/tutorien-als-innovative-lehrveranstaltungen-100.html> (18.08.2024).
- OECD Bildungsminister: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. 2005. S. 19. <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (20.12.2023).
- Pekrun, Reinhard: Emotion, Lernen und Leistung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine: Bildung und Emotion. Wiesbaden 2018 https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12 (01.07.2024).
- Qua-Lis NRW: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/individuelle-foerderung/glossar/mentoring-neu.html> (22.03.2024).
- Reichelt, Tim: 125 motivierende Zitate über das Lernen. Zitat#10: Cyril Northcote Parkinson. <https://www.studienscheiss.de/zitate-lernen/> (20.12.2023).
- Schlegel, Beatrice/Ludwig, Melanie: Erkenntnisse aus der Tutorienarbeit unter pandemischen Bedingungen. In: Technische Universität Dresden (Hrsg.): Lessons Learned. Bd. 2 Nr. 1, 2. 2022. <https://doi.org/10.25369/ll.v2i1.43> (22.03.2024).

Seidel, Tobias: Schlüsselkompetenzen als Zukunftskompetenzen. Projekt nexus: Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Webseite der HRK. 2020. <https://www.hrk-nexus.de/material/blog/schluesselkompetenzen-als-zukunftskompetenzen-prof-dr-seidl/> (22.03.2024).

Stifterverband/McKinsey: Das Future-Skills-Framework: 18 Skills in drei Kategorien. 2018. <https://www.stifterverband.org/future-skills/framework> (18.12.2023)

Trilling, Bernie/Fadel, Charles: 21st Century Skills. Learning for Life in our Times. San Francisco 2009.

Universität Osnabrück: Schlüsselkompetenzen. <https://www.uni-osnabrueck.de/studium/im-studium/professionalisierung/schluesselkompetenzen/> (20.11.2023)

Withelm Jennifer/Matthes Wibke: Skills, Skills, Skills – was ist dran an der Diskussion rund um Future Skills, Skill- und Kompetenzmanagement, Up- und Reskilling? Episode 41 In: Learning & Development Podcast // „Lernen in geil“ vom 24.02.2023. Minute 1:53. <https://www.jenniferwithelm.de/podcast/episode/19e0b8a1/41-skills-skills-skills-was-ist-dran-an-der-diskussion-rund-um-future-skills-skill-und-kompetenzmanagement-up-und-reskilling> (18.12.2023).

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel 2004.

Zitzelsberger, Olga/Trebing, Thomas/Rößling, Guido/General, Sabine/Glathe, Annette/Gölz, Jacqueline/Heil, Henrike/Rudolph, Tina/Stefanovska, Biljana/Sürder, Michael (Hrsg): Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive. Blickpunkt Hochschuldidaktik 135. Bielefeld 2019.

Stimmen von Tutor:innen VIII: Future Skills

von Leah Rita Speier, 24 Jahre
Pferdewirtschaft (Hochschule für Wirtschaft
und Umwelt Nürtingen-Geislingen)



Fachtutorin Angewandte Statistik

„In meiner vierjährigen Tätigkeit als Tutorin habe ich vor allem meine soziale Kompetenz gestärkt und meine Persönlichkeit weiterentwickelt. Die Betreuung der Studierenden ermöglichte mir, auf unterschiedliche Bedürfnisse, Lerntypen und Persönlichkeiten einzugehen, um den größtmöglichen Mehrwert für sie zu bieten. Dabei war es entscheidend, einen gemeinsamen Nenner zu finden und gleichzeitig die individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Diese Erfahrung und Freude daran bestärkten mich, eine solche Rolle auch neben meiner zukünftigen beruflichen Praxis auszuüben, etwa als Dozentin oder später als Professorin. Als Tutorin habe ich mich zudem kontinuierlich weitergebildet und meine Kompetenzen ausgebaut. Das Tutorium ermöglichte mir, den Studierenden auf Augenhöhe zu begegnen, Respekt zu erlangen und eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen. Diese Fähigkeiten sehe ich als entscheidend für das spätere Berufsleben an, das von Teamarbeit und respektvollem Umgang geprägt ist. Die Erfahrung als Tutorin half mir, meine Führungsfähigkeiten zu entwickeln und herauszufinden, ob ich mich in einer solchen Position wohlfühle. Letztendlich hat die Rolle als Tutorin mein Selbstbewusstsein und meine fachliche Kompetenz gestärkt. Die Freude an der Vorbereitung, Durchführung und Evaluation mit den Studierenden hat mich wachsen lassen. Mein Ziel war es stets, den Studierenden den größten Mehrwert zu bieten und dabei selbst zu wachsen. Diese Einstellung sehe ich als übertragbar und essenziell für das spätere Berufsleben an, da sie den Ehrgeiz entfacht, ohne in puren Egoismus zu verfallen. Insgesamt fördert die Tätigkeit als Tutorin das Selbstbewusstsein, die Selbstreflexion und den Willen zur Weiterentwicklung durch Weiterbildungsangebote und durch den eigenen Prozess und Reflexion während der Tätigkeit. Diese Kernkompetenzen möchte ich gerne in mein zukünftiges Berufsleben integrieren, um darin erfolgreich zu sein.“

Christian Spannagel, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Künstliche Intelligenz in der tutoriellen Arbeit: Unterstützung und Herausforderung für Tutor:innen

Tutorienarbeit – KI-Werkzeuge – Verteilte Kognition – Computational Offloading

Einleitung

Seit der Veröffentlichung von ChatGPT durch die Firma OpenAI Ende des Jahres 2022 ist der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) dauerhaft Gegenstand hochschuldidaktischer Überlegungen. Es wird insbesondere diskutiert, wie das Betrügen mit Hilfe von KI verhindert werden kann (vgl. Cotton et al. 2024), welche Konsequenzen die Existenz von KI für Hausarbeiten und Abschlussarbeiten hat und wie das Erlernen wissenschaftlichen Schreibens an Hochschulen sinnvoll weiterentwickelt werden kann (vgl. Buck/Limburg 2023). Mögliche Verbote von KI in der Hochschullehre scheinen dabei kontraproduktiv zu sein: Sowohl in Arbeitsprozessen vieler Berufe als auch in akademischen Prozessen wird KI zukünftig ein wichtiger Bestandteil sein. Wenn Studierende lernen sollen, so zu denken und zu arbeiten wie Expert:innen der jeweiligen Disziplinen, dann muss der Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit KI Gegenstand des Curriculums sein. KI-Systeme halten also auf mindestens zwei Wegen Einzug in die Hochschullehre: zum einen als fachliches Werkzeug zum Lösen inhaltlicher Fragestellungen, zum anderen als didaktisch-methodisches Hilfsmittel, um Lern- und Lehrprozesse zu verbessern.

Auch bei der Durchführung von Tutorien muss beachtet werden, dass sowohl Studierende als auch Tutor:innen Zugriff auf immer leistungsfähigere KI-Werkzeuge haben. In diesem Artikel wird dabei insbesondere in den Blick genommen, wie Tutor:innen in ihrer Arbeit von KI unterstützt werden können. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Tutorien im MINT-Bereich, etwa im Kontext

von Mathematikveranstaltungen. Die Überlegungen in diesem Artikel können aber auch ohne Weiteres auf andere Disziplinen übertragen werden.

Verteilte Kognition und Computational Offloading

Als theoretischer Rahmen für den Einsatz von KI in der Hochschullehre eignet sich der Ansatz der verteilten Kognition (vgl. Hutchins/Klausen 1996; Salomon 1993). In dieser Denkrichtung sind kognitive Vorgänge nicht nur auf Einzelpersonen beschränkt, sondern verteilen sich auf ein aus Individuen, Werkzeugen und Artefakten bestehendes System. Lernende können bestimmte Routineaufgaben an ein externes Werkzeug abgeben, um sich anderen Aufgaben widmen zu können (*computational offloading*; vgl. Skulmowski 2023). KI-Werkzeuge können bestimmte Teilprozesse übernehmen (zum Beispiel das Erstellen eines Lösungsvorschlags zu einer Aufgabe), sodass Studierende sich auf höherwertige Prozesse konzentrieren können (etwa das Bewerten des Lösungsvorschlags). Dies ermöglicht es auch Lehrenden, den Studierenden komplexere Aufgaben zu geben, wenn ihnen unterstützende KI-Systeme zur Verfügung stehen.

Allerdings müssen Studierende häufig auch diejenigen Prozesse lernen, die von KI-Systemen übernommen werden können. Ein souveräner und kompetenter Umgang mit digitalen Werkzeugen ist nämlich oft nur dann möglich, wenn die Nutzer:innen eine Vorstellung von den Prozessen haben, die von dem Werkzeug übernommen werden. Ein Taschenrechner etwa kann nur dann sinnvoll benutzt werden, wenn die Person, die ihn nutzt, selbst rechnen kann und eine Vorstellung von Zahlen und ihren Zusammenhängen hat. Ebenso verhält es sich mit KI-Systemen: Studierende können die Lösungsvorschläge von KI-Systemen nur dann verständlich bewerten und gegebenenfalls überarbeiten, wenn sie eine Vorstellung von den Lösungsprozessen und den damit verbundenen fachlichen Konzepten haben.

Die Existenz von leistungsfähigen KI-Werkzeugen kann im Übungsbetrieb von MINT-Lehrveranstaltungen dann zu Problemen führen, wenn die Studierenden ihre Übungsaufgaben nicht selbst lösen, sondern von einer KI lösen lassen. Dies scheint ein ökonomischer Weg zu sein, wenn Lösungen abgegeben werden müssen, um zum Beispiel eine Mindestpunktzahl zu erreichen, die notwendig

ist, um zur Prüfung zugelassen zu werden. Dies führt dann dazu, dass in Tutorien Lösungen diskutiert werden, die von KI-Systemen erzeugt wurden und nicht von den Studierenden. Darüber hinaus erwerben die Studierenden die notwendigen Kompetenzen zum Lösen der Aufgaben nicht ausreichend, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass sie in der Folge die Prüfung nicht bestehen. Dieser Gefahr kann durch die Umgestaltung der Lehrveranstaltung und der Übungsgruppen bzw. Tutorien im Sinne des Inverted Classrooms entgegengewirkt werden (vgl. Spannagel 2023): Die Einführung in neue fachliche Konzepte und Prozesse erfolgt nicht mehr in der Präsenz, sondern im Selbststudium anhand geeigneter Einführungsaufgaben und Materialien (z. B. Vorlesungsvideos). Studierende lösen die anschließenden Übungsaufgaben dann nicht mehr im Selbststudium, sondern in den Präsenzveranstaltungen, zum Beispiel im Tutorium. Dort werden dann keine Lösungen mehr vorgerechnet, sondern die Studierenden arbeiten in Lerngruppen an den Aufgaben, und die Tutor:innen coachen, unterstützen, geben Feedback und beantworten Fragen. Dies hat den Vorteil, dass die Studierenden in der Präsenz KI mit geringerer Wahrscheinlichkeit unbeobachtet einsetzen können, und dass diese darüber hinaus sogar zum eigenständigen Lösen der Aufgaben motiviert werden, da Bedürfnisse erfüllt werden, die in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) formuliert sind: Die Studierenden erleben sich als sozial eingebunden, da sie in der Gruppe gemeinsam Aufgaben lösen. Sie können sich in der Gruppe gegenseitig helfen und kommen so eher zu Erfolgserlebnissen. Sie nehmen sich somit als kompetent wahr, weil sie aus eigener Kraft (gegebenenfalls mit Unterstützung) zur Lösung gekommen sind und die Aufgabe nicht an eine KI abgegeben haben. Und schließlich werden sie so in ihrer Unabhängigkeit von Werkzeugen gestärkt, was zu einem höheren Autonomieerleben führen dürfte. Darüber hinaus können in diesem Setting auch KI-Systeme nutzbringend eingesetzt werden: Studierende können diese in der Vorbereitung auf die Präsenz verwenden, beispielsweise um sich unverstandene Konzepte nochmal näher erläutern zu lassen. Darüber hinaus können auch Aufgaben in der Präsenz unter Nutzung von KI gestellt und bearbeitet werden, und Tutor:innen können dort die Studierenden anleiten, wie man die KI-Werkzeuge in den fachlichen Prozessen sinnvoll einsetzt.

Künstliche Intelligenz als Unterstützung von Tutor:innen

Wie kann nun aber KI die Arbeit von Tutor:innen konkret unterstützen? Im Folgenden werden einige Ideen ausgeführt, natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Dabei übernimmt KI im Sinne des *computational offloading* Aktivitäten, die von den Tutor:innen nur mit großem zusätzlichem Aufwand geleistet werden müssten. Die Tutor:innen können diesen Zeitgewinn nutzen, um sich Betreuungsaktivitäten zu widmen, zu denen sie sonst nicht kämen. KI kann somit zu einer Steigerung der Betreuungsqualität führen.

Generierung alternativer Aufgaben: Wenn Aufgaben für Studierende zu schwer oder zu leicht sind, kann KI dabei helfen, analoge Aufgaben mit einem anderen Schwierigkeitsgrad zu erstellen. KI unterstützt somit bei der inneren Differenzierung in einem Tutorium. Darüber hinaus können weitere Aufgaben von einer KI erzeugt werden, wenn Studierende mit dem Aufgabenblatt bereits fertig sind, um zusätzliche Übungsgelegenheiten zu bieten.

Generierung alternativer Lösungswege: Tutor:innen können sich im Vorfeld eines Tutoriums alternative Lösungen zu einer Aufgabe generieren lassen. Hierdurch können sie einen Eindruck davon gewinnen, welche Lösungen eventuell auch von den Studierenden gefunden werden, und das Eindringen in alternative Lösungswege hilft ihnen dabei, Studierende in ihren individuellen Lösungsansätzen zu unterstützen, ohne dabei nur die eine Musterlösung im Kopf zu haben. Dabei können Tutor:innen die KI auch bitten, potenzielle Fallstricke oder Fehlvorstellungen zu erläutern, damit sie auf potenzielle Verständnisschwierigkeiten der Studierenden besser vorbereitet sind.

Generierung alternativer Erklärungen: Wenn Studierende mit Erklärungen der Lehrpersonen oder im Skript nicht weiterkommen, kann KI eingesetzt werden, um alternative Erläuterungen zu generieren. Auch Tutor:innen können dies in ihrer eigenen Vorbereitung nutzen, wenn sie noch fachliche Unklarheiten haben.

Generierung von Fragen: Sprachgenerative KI kann zu Skripten oder Aufgabenblättern Quizfragen generieren, die zum Beispiel in Einstiegsphasen im Tutorium zur Rekapitulation der Vorbereitung eingesetzt werden können.

Generierung von Antworten: Gelegentlich werden in Tutorien Fragen gestellt, die von den Tutor:innen nicht beantwortet werden können. In solchen Situationen können Antwortvorschläge von einer KI eingeholt werden, die gemeinsam bewertet werden. Dies kann zusätzlich dazu führen, dass alle Beteiligten lernen, KI-Output kritisch zu betrachten. Dazu müssen die Tutor:innen allerdings fachlich so kompetent sein, dass sie auch den Output der KI korrekt bewerten können.

Generierung von Hilfen: Wenn KI so trainiert wurde, dass sie nicht Lösungen verriet, sondern Tipps gibt und passende Fragen stellt, die Studierende bei der Weiterarbeit im Sinne minimaler Hilfe unterstützen, dann kann KI als „Hilfs-Tutor“ den Tutor:innen zur Seite gestellt werden. Studierende können dann die KI befragen, wenn die Tutor:innen gerade andere Gruppen beraten oder aus anderem Grund nicht zur Verfügung stehen.

Generierung von Feedback: Tutor:innen sind nicht in der Lage, den Studierenden rund um die Uhr Feedback zu ihren Lösungen zu geben. Das Vorhandensein sprachgenerativer KI ermöglicht aber genau das: Studierende könnten jederzeit ihre Lösungen zu einer Aufgabe in eine KI eingeben, um Feedback zu erhalten (z. B. eine Korrektur der Fehler). KI kann Tutor:innen weitestgehend von Feedback auf der Aufgabenebene entlasten, damit diese sich um Feedback auf anderen Ebenen kümmern können: Sie können Feedback zu den Arbeitsweisen und Strategien der Studierenden geben (Feedback auf Prozessebene und Selbstregulationsebene; vgl. Hattie/Timperley 2007), also zu Abläufen, auf die KI keinen Zugriff hat. Die KI und die Tutor:innen teilen sich also die Feedback-Arbeit: Tutor:innen geben das Feedback auf Aufgabenebene an die KI ab (*computational offloading*) und können sich so besser um Feedback zu Prozessen und Strategien kümmern. Darüber hinaus können Studierende mit den Tutor:innen das Feedback der KI besprechen. KI-Feedback kann also auch Gesprächsanlass für Studierende und Tutor:innen sein. Insgesamt verspricht das Vorhandensein sprachgenerativer KI also eine erhebliche Verbesserung im Bereich der Feedback-Möglichkeiten.

Generierung von Bewertungen: Wenn Tutor:innen Lösungen von Studierenden bewerten sollen, dann kann KI auch hierbei helfen. Tutor:innen können die KI

bitten, Bewertungsvorschläge mit oder ohne vorgegebenes Bewertungsraster vorzunehmen, um anschließend diese wiederum zu beurteilen und gegebenenfalls anzupassen.

Generierung von Übersetzungen: Tutor:innen können Übersetzungs-Werkzeuge einsetzen, um Aufgaben und Texte in andere Sprachen zu übersetzen, beispielsweise wenn internationale Studierende in den Tutorien sind und Verständnisprobleme haben.

KI-Kompetenzen für Tutor:innen

Der Einsatz von KI im Kontext von Tutorien bedeutet auch, dass Tutor:innen Kompetenzen benötigen, die früher nicht erforderlich waren, und zwar auf ganz verschiedenen Ebenen (vgl. das TPACK-Modell von Koehler/Mishra 2009). Sie benötigen grundlegendes technisches Hintergrundwissen zu KI. Sie müssen wissen, wie die eingesetzte KI trainiert wurde und wie das Generieren des Outputs funktioniert. Sie müssen die Grenzen der Werkzeuge kennen und auch wissen, welche Gefahren und Stolpersteine damit verbunden sind. Darüber hinaus benötigen sie Kompetenzen im Umgang mit KI („Prompt-Kompetenz“). Sie sollten beispielsweise über Strategien verfügen, die KI dazu zu bewegen, Ausgaben aus bestimmten Perspektiven („Du bist Dozentin im Fach Mathematik....“) zu generieren und Texte zu erzeugen, die sich an eine spezielle Zielgruppe richten („Die Lösung soll von Studierenden verstanden werden, die im ersten Semester das Fach Mathematik studieren.“). Außerdem müssen sie über Wissen verfügen welche KI-Systeme in welchen fachlichen Kontexten eingesetzt werden, und sie müssen Strategien kennen, wie man diese Systeme zielgerichtet zur Bearbeitung fachlicher Aufgaben einsetzt. Ebenso müssen sie über didaktisch-methodische Kompetenzen zum Einsatz von KI verfügen, um die Szenarien umzusetzen, die in Abschnitt 3 beschrieben wurden. Sie müssen beispielsweise wissen, wie man gutes Feedback zu Prozessen und Strategien gibt, wenn KI-Systeme das Feedback auf Aufgabenebene übernehmen. Schließlich müssen sie sich auch mit den rechtlichen und ethischen Rahmenbedingungen zum Einsatz von KI auskennen und wissen, welche Regularien an der Hochschule und im jeweiligen Fachbereich existieren. All diese Aspekte müssen in Schulungen für Tutor:innen einfließen, etwa indem dort gute fachliche

und/oder didaktisch-methodische Beispiele des Einsatzes von KI-Systemen besprochen werden. Dies ist dringend erforderlich, um die großen Kompetenzunterschiede unter den Tutor:innen hinsichtlich des Umgangs mit KI auszugleichen.¹

Selbstverständlich müssten Tutor:innen mit den hauptverantwortlichen Lehrpersonen der Lehrveranstaltung abklären, in welcher Weise sie KI einsetzen dürfen und sollen. Demnach müssen auch diese Lehrpersonen über alle oben beschriebenen Kompetenzen verfügen, weil sie nur so auch einschätzen können, welche Rolle KI in den Tutorien spielen kann, und weil sie ohne entsprechende Kompetenzen auch ihre Tutor:innen nicht beraten können.

Zusammenfassung

In diesem Artikel wurde der Einsatz von KI in der tutoriellen Arbeit an Hochschulen thematisiert. Es wurde der theoretische Rahmen der verteilten Kognition und des *computational offloading* vorgestellt, welche die Effizienzsteigerung und Qualitätsverbesserung von Tutorien durch KI-Unterstützung theoretisch einrahmen. KI kann repetitive und zeitaufwändige Aufgaben übernehmen, wodurch Tutor:innen sich intensiveren Betreuungsaktivitäten widmen können. Die konkrete Unterstützung umfasst die Generierung alternativer Aufgaben und Lösungswege, alternative Erklärungen, Fragen, Antworten, Hilfestellungen, Feedback und Bewertungen. Tutor:innen werden durch KI nicht ersetzt werden. Sie erhalten durch sie aber eine wertvolle Unterstützung, die dazu beitragen kann, die Betreuungsintensität und -qualität zu erhöhen.

Damit Tutor:innen auf rechtlich vertretbare Weise KI-Systeme in den Tutorien einsetzen können, müssen diese von den Hochschulen zur Verfügung gestellt werden. Tutor:innen dürfen beispielsweise aus datenschutz- und urheberrechtlichen Gründen nicht einfach Lösungen von Studierenden in ein KI-Tool hochladen. Darüber hinaus muss die Hochschule die rechtlichen Regelungen zum

¹ Vgl Rohde und Uzulis in diesem Band.

Einsatz von KI in der Lehre auch an die Lehrenden und Studierenden kommunizieren.

Mit Blick in die Zukunft ist zu erwarten, dass KI-Tools noch leistungsfähiger werden und sich nahtloser in den Lehrbetrieb integrieren, beispielsweise wenn diese mit Lehrveranstaltungsmaterialien speziell trainiert wurden, um die Fehlerwahrscheinlichkeit zu senken. Die Herausforderung wird sein, Tutor:innen so auszubilden, dass sie die Vorteile der KI voll ausschöpfen und gleichzeitig deren Grenzen kennen. Sie sollten über das technische Verständnis hinaus auch didaktisch-methodische Fähigkeiten im Umgang mit KI besitzen. Die Ausbildung muss sie auf die Zusammenarbeit mit KI vorbereiten und sie mit den notwendigen Kompetenzen ausrüsten, die es ihnen ermöglicht, KI-Systeme souverän, effektiv und effizient in ihrer Tutorienarbeit einzusetzen.

Danksagung

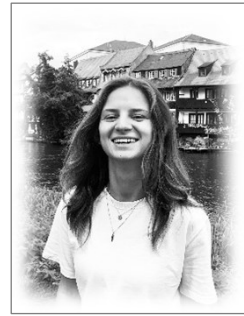
Dieser Artikel ist im Kontext eines Workshops zu Künstlicher Intelligenz in der tutoriellen Arbeit des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen entstanden. Ich danke allen Teilnehmer:innen für den konstruktiven Austausch im Workshop und für die zahlreichen Impulse. Ich danke Jenny Alice Rohde für ihre Verbesserungsvorschläge. Außerdem danke ich Svenja Spannagel für die vielen inspirierenden Gespräche über Künstliche Intelligenz, die in diesen Artikel eingeflossen sind, und unserer Hündin Amy für ihr süßes Schnarchen, während ich diesen Artikel geschrieben habe. ChatGPT wurde als Formulierungshilfe beim Schreiben des Artikels eingesetzt.

Literatur

- Buck, Isabella/Limburg, Anika: Hochschulbildung vor dem Hintergrund von Natural Language Processing (KI-Schreibtools). Ein Framework für eine zukunftsfähige Lehr- und Prüfungspraxis. In: *die hochschullehre*, 9(6), 2023, S. 70-84.
- Cotton, Debby R. E./Cotton, Peter A./Shipway, J. Reuben: Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT. In: *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 2024, S. 228-239.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 1993, S. 223-238.
- Hattie, John A. C./Timperley, Helen: The Power of Feedback. In: *Review of Educational Research* 77(1), 2007, S. 81-112.
- Hutchins, Edwin/Klausen, Tove: Distributed Cognition in an Airline Cockpit. In: Engeström, Yrjo/Middleton, David (Hrsg.): *Cognition and Communication at Work*. Cambridge 1996, S. 15-34.
- Koehler, Matthew J./Mishra, Punya: What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 2009, S. 60-70.
- Salomon, Gavriel: On the Nature of Pedagogic Computer Tools: The Case of the Writing Partner. In: Lajoie/Susanne P./Derry, Sharon J. (Hrsg.): *Computers as Cognitive Tools*. New York/London 1993, S. 179-196.
- Spannagel, Christian: Inverted Classroom und Künstliche Intelligenz. Neue Perspektiven für eine moderne Hochschullehre. In: *Lehre. Lernen. Digital.*, 4(2), 2023, S. 12-19.
- Skulmowski, Alexander: The Cognitive Architecture of Digital Externalization. In: *Educational Psychology Review*, 35(4), 2023, S. 1-21.

Stimmen von Tutor:innen IX: Herausforderung KI

von Hanna Aulbach, 24 Jahre
Lehramt Gymnasium für die Fächer Englisch, Erdkunde
und Italienisch (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)



Tutorin für den Einsatz von KI-Tools

„KI ist der Hauptbestandteil meiner Arbeit und spielt daher eine sehr wichtige Rolle. Teile meiner Arbeit sind entweder die Weiterbildung über und die Nutzung von KI-Tools, um diese besser zu verstehen oder KI und entsprechende Tools im Rahmen von Seminaren an der Uni in Zusammenarbeit mit Professor:innen zielführend einzusetzen.

Ich arbeite daran, KI und entsprechende Tools hilfreich in Seminaren an der Universität einzubauen, um so Lernmöglichkeiten für Studierende zu erweitern und so weitere Lernsituationen generieren zu können, die das Lernumfeld verbessern. Auf der einen Seite sehe ich Möglichkeiten für die Tutor:innen, die sich KI zunutze machen können, indem bestimmte Themen effizient vorbereitbar gemacht werden und Zugriff auf zusätzliches Material, z. B. durch Generierung mithilfe von KI, besteht. Auf der anderen Seite sehe ich Möglichkeiten, dass Lernsituationen verbessert werden, indem Lernende KI für den Lernprozess oder zur Überprüfung einsetzen. Dies kann auch dazu führen, dass Lerneinheiten in der Tutorienarbeit individualisierter gestaltbar sind.

Herausforderungen findet man meiner Meinung nach vor allem in Bezug auf Urheberrecht und Datenschutz. Beim Erstellen von Information, beispielsweise durch Bildgenerierung, werden Nutzer:innen bei den meisten KI-Tools Informationen mit unbekannter Herkunft aus den Datenbanken des entsprechenden KI-Tools zur Verfügung gestellt und verwendet, zu denen aber nicht immer Quellenangaben vorhanden sind. So können Halluzinationen/Unwahrheiten durch die KI erzeugt werden. Das Verwenden solcher generierten Information kann dementsprechend sowohl zu urheberrechtlichen Schwierigkeiten sowie Datenschutzverletzungen führen als auch Falschaussagen beinhalten. Kritisches Hinterfragen und der kritische Umgang mit Information wird also immer

wichtiger, sowohl beim Nutzen von als auch der Informationsgenerierung durch KI. Um das Thema Datenschutz noch auszuweiten, sollte man auch das Thema Menschenrechte im Hinblick auf KI nicht außer Acht lassen, da sich auch hier Gefahren auftun, ohne dass es klare Regelungen zu Themen wie diesem gibt.

Meine Fähigkeiten als Tutorin wurden erweitert, da ich sowohl mehr über Vorteile als auch über Nachteile der Nutzung von KI lernen konnte und diese entsprechend im Blick habe für meine weitere Arbeit. Auch das Wissen über verschiedene KI-basierte Tools hat sich deutlich verbessert, sodass ich bei Arbeiten in der Zukunft das entsprechend passende KI-basierte Tool anwenden und eventuell den nicht zielführenden Einsatz von KI-basierten Tools einschätzen beziehungsweise vermeiden kann.

Die Digitalisierung in der Tutorienarbeit wird vermutlich noch weiter an Bedeutung gewinnen und gerade deshalb sollte man sich stets über neue Entwicklungen informieren, um so eine zielführende Tutorienarbeit umsetzen zu können, die hilfreich und zeitgemäß ist.“

Jenny Alice Rohde & Max Uzulis, Technische Universität Hamburg

Künstliche Intelligenz in Studium und tutorieller Lehre: Einsatzmöglichkeiten und Gefahren aus der Sicht von Tutor:innen

Tutorienarbeit – Digital Divide – Hochschullehre – Ingenieurwissenschaften – KI-Tools

Einleitung

Die Veröffentlichung der generativen¹ Künstlichen Intelligenz (KI) ChatGPT Ende 2022 erregte weltweit erhebliche mediale und politische Aufmerksamkeit.² Die rasante Weiterentwicklung von KI leitete eine technologische Wende ein, deren Auswirkungen sämtliche Lebensbereiche durchdringen. Auch das Lernen und Lehren an Hochschulen ist betroffen. Die rapiden Fortschritte der Technologie haben jedoch die Forschung und eine systematische Integration von KI in die Lehrpraxis schnell überholt.

Erste, teilweise noch nicht veröffentlichte Untersuchungen beleuchten die Nutzung von KI durch Studierende und Lehrende (vgl. Preiß et al. 2023; Gottschling et al. im Review; von Garrel et al. 2023). Eine besondere Perspektive aber bieten studentische Tutor:innen. Sie kennen sowohl die Perspektive der Lernenden als auch die der Lehrenden und haben somit eine Multiplikator:innenfunktion. Darüber hinaus werden viele von ihnen auch die zukünftige Lehrpraxis an Hochschulen beeinflussen, da die Tätigkeit als Tutor:in häufig den Einstieg in die akademische Laufbahn für Hochschullehrende markiert (vgl. Hopp et al. 2023; Rohde 2019). Daher widmet sich die vorliegende Studie dieser Zielgruppe.

¹ Generative KI ist ein Sammelbegriff für KI-basierte Systeme, die in der Lage sind, Texte, Bilder oder andere Medien zu erzeugen.

² Beispielsweise trafen sich im November 2023 28 Länder sowie marktführende Unternehmen zu einer Konferenz in Bletchley Park/Großbritannien (UK AI Safety Summit), um über das Potential und die Gefahren von KI zu sprechen.

Hinsichtlich der Praxis von Tutorienarbeit und KI ist festzuhalten, dass sich das bundesweite Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen und seine Mitglieder in verschiedenen Weiterqualifizierungsformaten dem Thema annehmen, indem sie sich u. a. zu Einsatzmöglichkeiten und Gefahren in Studium und tutorieller Lehre sowie zur Integration in Tutor:innenschulungen austauschen.³ Darüber hinaus ist bundesweit nur ein Projekt bekannt, das sich Tutorienarbeit und KI widmet.⁴

Mit dieser Studie wollen wir einen Beitrag leisten, um Einsatzmöglichkeiten und Gefahren von KI im Hinblick auf Studium und Lehre besser einzuschätzen und die tutorielle Arbeit zukunftsfähig zu machen.

Stichprobe und Fragebogen

Im Folgenden werden die Stichprobe sowie der Aufbau des Fragebogens beschrieben.

Teilnehmende Tutor:innen

Die Umfrage wurde an der Technischen Universität Hamburg (TUHH) durchgeführt und richtete sich an alle dort tätigen Tutor:innen. Die TUHH bietet ausschließlich ingenieurwissenschaftliche Studiengänge für derzeit rund 7.500 Studierende an. Von den 75 Teilnehmer:innen der Umfrage hatten 53 bereits Erfahrung als Tutor:in, während 22 ihre ersten selbst geleiteten Lehrveranstaltungen noch vor sich hatten. Der Großteil der an der TUHH tätigen Tutor:innen leitet wöchentlich stattfindende Übungen, in denen die Inhalte der Vorlesung vertieft werden, oder betreut Konstruktionsprojekte.

Der online-Fragebogen wurde im Rahmen einer Tutor:innenschulung ausgefüllt und darüber hinaus per Rundmail verteilt. Das Thema KI wurde in den

³ beispielhafte Veranstaltungen: AusbaldowerCamp im Februar 2023, Tag der Tutorienarbeit am 1. Juni 2023, #netzwerktreffen KI-Zukunft in der Tutorienarbeit im Dezember 2023, Workshop mit Christian Spannagel im Februar 2024

⁴ Im Projekt „KI Tutor:innen für die Lehre“ in Bayern werden Tutor:innen speziell zum Thema KI geschult, um anschließend hauptamtliche Lehrende bei der Umsetzung von KI-Lehrprojekten zu unterstützen (https://www.zhl.uni-bayreuth.de/de/news/2023/230928_Ausschreibung_ki-tutor_innen/index.html).

Schulungen vor der Umfrage nicht behandelt, allerdings hatte der Vizepräsident für Lehre kurz zuvor eine Handreichung zu KI-Tools in Studium und Lehre an alle Universitätsangehörige verschickt. Darüber hinaus hat das Zentrum für Lehre und Lernen der TUHH seit Januar 2023 zahlreiche Weiterqualifizierungsangebote für das gesamte Lehrpersonal angeboten.

Fragebogendesign und Befragungszeitraum

Für diese Studie wurde ein Fragebogen mit zehn quantitativen und drei Freitextfragen konzipiert. Auf diese Weise konnten einerseits subjektive Meinungen, Ideen und Erfahrungen zu diesem wenig erforschten Thema über Freitextfragen erhoben und andererseits Daten quantifiziert werden. Die Fragen zielten darauf ab, herauszufinden, wie die Befragten die Einsatzmöglichkeiten und Gefahren von KI im Hinblick auf Studium und Lehre einschätzen. Die anonyme Befragung lief von Ende Oktober bis Anfang November 2023 über das Befragungstool Evasys. Auf eine Erhebung demografischer Daten wurde verzichtet, um z. B. im Falle von Geschlecht keine Rückführung auf die Person zu ermöglichen.

Im Fragebogen wurde zunächst die Erfahrung als Tutor:in sowie die Erfahrung mit der Nutzung von KI allgemein und mit bestimmten KI-Tools abgefragt. Es folgten drei offene Fragen nach der Nutzung von KI im eigenen Studienkontext, nach Einsatzmöglichkeiten von KI in der tutoriellen Lehre und nach Grenzen und Gefahren von KI in der Lehre. Der Fragebogen schloss mit quantitativen Einschätzungsfragen.

Ergebnisse und Ergebnisinterpretation

Im Folgenden stellen wir die quantitativen Ergebnisse dar. Mithilfe der Freitextantworten sowie auf der Grundlage von Gesprächen im Rahmen der Tutor:innenschulungen ergänzen und interpretieren wir diese Ergebnisse.

Umfang und Art der Nutzung von KI-Tools

Der Fragebogen beginnt mit quantitativen Fragen zum Erfahrungsgrad der Tutor:innen mit KI (vgl. Abb. 1). Insgesamt geben 86 % der Befragten an, Erfahrung mit KI zu haben. Knapp 3 % unter ihnen berichtet sehr viel, 5 % viel, 27 % etwas

und 52 % wenig Erfahrung zu haben. Circa 13 % geben an, keine Erfahrung zu haben.

Hier zeigt sich folglich ein *Digital Divide*. Mögliche Gründe für den unterschiedlichen Zugang zu KI können unterschiedliche KI-Kompetenzen, eine unterschiedliche Haltung zu KI und/oder sozioökonomische Faktoren sein.

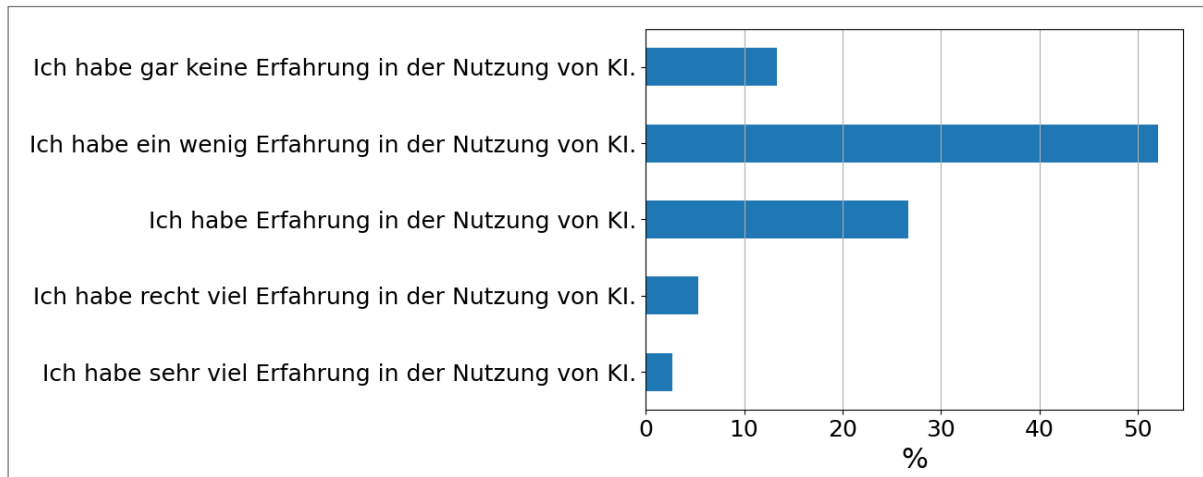


Abb. 1: Erfahrung der Tutor:innen mit KI (Selbsteinschätzung), N = 75

Im Hinblick auf die genutzten KI-Programme und -Werkzeuge ergab sich folgende Verteilung (vgl. Abb. 2). Die vorgegebenen KI-Tools basieren vor allem auf den in einer bundesweiten Studie von den Studierenden genutzten Tools (vgl. von Garrel et al. 2023) ergänzt um eine Differenzierung von ChatGPT.

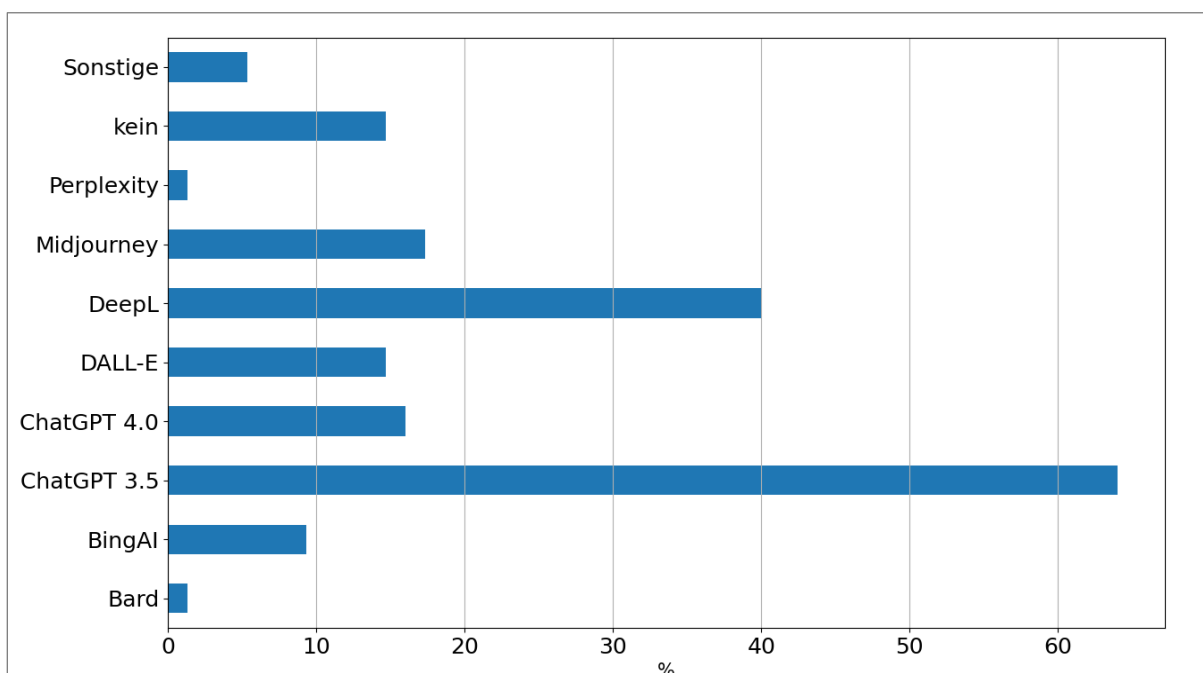


Abb. 2: Verteilung der genutzten KI-Software, N= 75

Mit großem Abstand ist ChatGPT 3.5 der Firma OpenAI das von den Tutor:innen am meisten genutzte Programm. Dieses Studienergebnis deckt sich mit dem Ergebnis einer anderen Studie mit Studierenden (vgl. Garrel et al. 2023). In dieser Version der Software können Texteingaben (zum Beispiel Fragen) zur Generierung von Texten genutzt werden. Die Version ist außerdem kostenlos verfügbar, unter der Voraussetzung, dass Nutzende sich ein Profil erstellen und bei der Nutzung der Software anmelden. ChatGPT 4.0 ist die weiterentwickelte Version und soll laut OpenAI weniger anfällig für Falschaussagen sein. Allerdings muss bei dieser Version neben der Anmeldung noch ein Preis von aktuell etwa 23€ monatlich gezahlt werden. Am zweithäufigsten wird die KI unterstützte Übersetzungsplattform DeepL der Firma DeepL SE genutzt, die vielen bereits vor der Veröffentlichung von ChatGPT bekannt war. Die beiden bildgenerierenden Tools DALL-E (Open-AI) und Midjourney kommen an nächster Stelle und werden etwa gleich häufig genutzt.

Weniger stark von den Tutor:innen genutzt wird BingAI (Microsoft), das mittlerweile zu copilot weiterentwickelt wurde. Jeweils nur einmal genannt wurden die Chatbots Perplexity und Bard (seit Februar 2024 Gemini). Darüber hinaus wurden unter „Sonstige“ einmal Runway und einmal Picture Ai genannt.

Einschätzungen hinsichtlich des Einflusses von KI auf Studium und Lehre

Im Folgenden wird die Einschätzung der Tutor:innen zu sechs Aussagen im Hinblick auf den Einfluss von KI auf die Lehre dargestellt und interpretiert.

KI wird die Lehre in Zukunft verändern

Die Aussage „KI wird die Lehre in Zukunft verändern“ erhält von allen sechs Aussagen die stärkste Zustimmung. Es ist die einzige Aussage, bei der keine Person „stimme gar nicht zu“ angegeben hat.

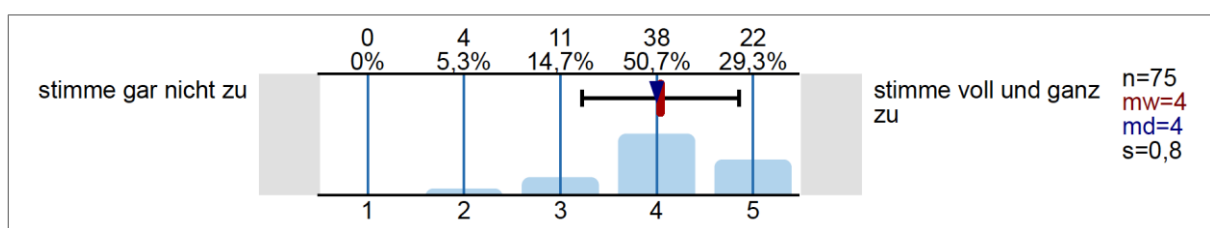


Abb. 3: Zustimmungsverteilung der Aussage: „KI wird die Lehre in Zukunft verändern“, N = 75

Die starke Zustimmung könnte von der medialen Diskussion geprägt sein, in der immer wieder von einer „Disruption“, also einer einschneidenden Veränderung, für den Bildungsbereich die Rede ist. Aus Gesprächen in der Tutor:inenschulung geht zudem hervor, dass Tutor:innen die Veränderung eher in der Zukunft sehen, wenn sich die KI-Tools weiter verbessert haben werden (so etwa in dieser Aussage: „Eine ausgeklügelte KI könnte Übungsaufgaben erstellen und somit bei Problemen eine quasi unendliche Menge an verschiedenen Übungsaufgaben erstellen, bis sie dann das Konzept verstehen.“⁵ [T5]). Darüber hinaus ist die Mehrzahl der Tutor:innen der Meinung, dass Studierende KI für die von ihnen geleitete Veranstaltung einsetzen werden (vgl. Abb. 4). Wenn ein Teil der Studierenden KI also bereits nutzt, wird sich auch die Lehre dahingehend verändern müssen.

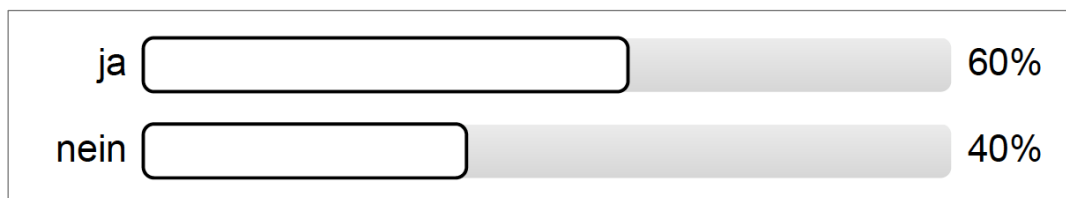


Abb. 4: Antworten auf die Frage: „Glaubst du, dass Studierende KI für die von dir geleitete Veranstaltung einsetzen werden?“, N = 75

KI wird Studierenden eine Hilfe beim Lernen sein

Auch die Aussage „KI wird Studierenden eine Hilfe beim Lernen sein“, erhält eine breite Zustimmung. Allerdings ist sie etwas weniger eindeutig als die Zustimmung zur Aussage „KI wird die Lehre in Zukunft verändern.“

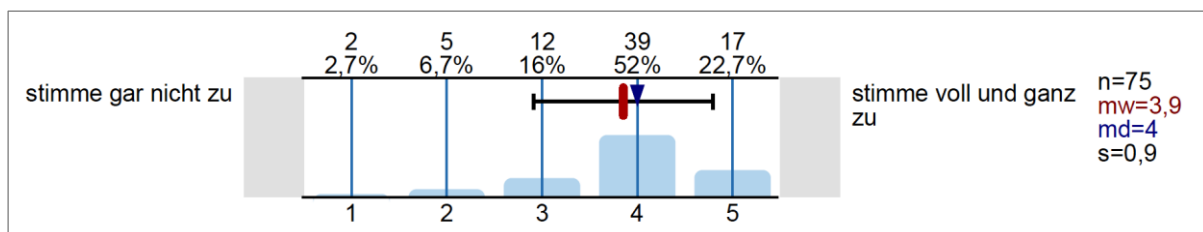


Abb. 5: Zustimmungsverteilung der Aussage: „KI wird Studierenden eine Hilfe beim Lernen sein“, N = 75

Verschiedene Studien (vgl. Gottschling et al. im Review; von Garrel et al. 2023) und unsere eigenen Ergebnisse zeigen, dass Studierende KI für ihr Studium ein-

⁵ In wörtlichen Zitaten wurden Orthografie und Punktation angepasst.

setzen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Tutor:innen KI-gestützte Programme als hilfreiche Werkzeuge ansehen. Die Befragten geben an, dass sie textgenerierende Programme zum Beispiel zum „Verifizieren von eigenen Lösungen“ (T42), um „die Aufgaben (zu) berechnen und andere Lösungswege zu sehen“ (T71) oder „(...) beim Schreiben von Laborprotokollen/Hausarbeiten“ (T21) nutzen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die meisten Tutor:innen noch wenig Erfahrung mit KI haben. Daher ist die tatsächliche Nützlichkeit von KI im Studium noch ungewiss.

KI wird die Qualität der Lehre in Zukunft verbessern

In den Einschätzungen der Aussage „KI wird die Qualität der Lehre in Zukunft verbessern“ ist, im Gegensatz zu den ersten beiden Aussagen, eine klare Polarisation sowie die größte Unsicherheit erkennbar. 31 Tutor:innen geben an, dass sie neutral zu dieser Aussage stehen. Der Mittelwert (3,3) ist nur leicht zur Seite der Zustimmung verschoben. 25 Tutor:innen geben an, dieser Aussage zuzustimmen, elf stimmten eher weniger und zwei gar nicht zu. Andererseits können nur sechs Tutor:innen komplett zustimmen.

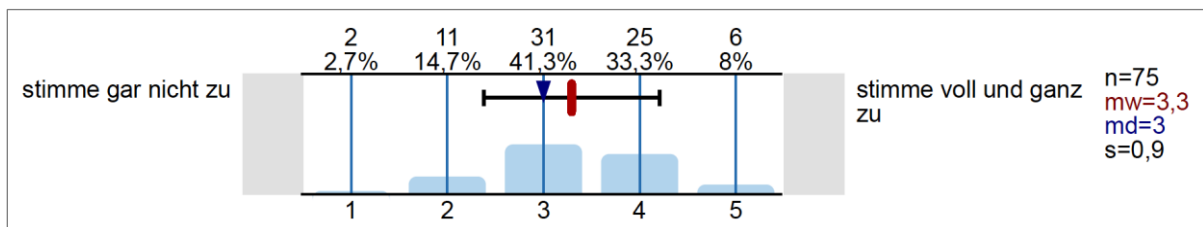


Abb. 6: Zustimmungsverteilung der Aussage: „KI wird die Qualität der Lehre in Zukunft verbessern“, N = 75

Die Tutor:innen benennen in ihren Freitextantworten verschiedene Gefahren beim Einsatz von KI in der Lehre, die die Unsicherheit in Bezug auf das positive Potential von KI erklären könnten. Vor allem betonen sie, dass Programme wie ChatGPT nicht immer korrekte Ergebnisse liefern und daher stets überprüft werden müssen: „Vieles von der KI ist inhaltlich falsch, was die KI teilweise nicht mal dann erkennt, wenn man es ihr sagt. Je komplexer das Thema, desto eher besteht das Problem.“ (T60), „[Gefahren sind] falsches Zitieren, unglaubwürdige Quellen, Fehlinformationen, keine logische Überprüfung der Ergebnisse durch gesunden Menschenverstand (...)“ (T2).

Neben der Unzuverlässigkeit befürchten die Tutor:innen, dass eigene Denkprozesse von der KI abgenommen werden, was zu einer Minderung der Kreativität

und Eigenleistung führen könnte: „KI kann das Selberdenken ersetzen“ (T1), „[Eine Gefahr ist] das Outsourcen des eigenen Denkens an die KI.“ (T17), „[Eine Gefahr ist,] faul zu werden und nicht selber zu denken“ (T70), „[Eine Gefahr ist,] dass eigene Arbeit vernachlässigt wird [und] Kreativität verloren geht“ (T58).

Außerdem gibt es Sorge über die Bedeutung von Autor:innenschaft und das richtige Zitieren und Einbringen von KI-generierten Inhalten. Seltener genannt wurden auch Bedenken hinsichtlich des Datenschutzes und die Gefahr der Vereinsamung.

Zu bedenken ist, dass viele Tutor:innen noch wenig oder sogar keine Erfahrung mit KI haben (vgl. Abb. 1). Daher ist es für Tutor:innen (ebenso wie für Lehrende insgesamt) schwierig abzuschätzen, wie sinnvoll diese Werkzeuge in der Lehre wirklich sein können. Dies gilt es erst noch zu durchdenken, auszuprobieren und zu evaluieren.

Diese Aussagen verdeutlichen, warum Tutor:innen bezüglich des tatsächlichen Potenzials von KI zur Verbesserung der Lehre eher zurückhaltend eingestellt sind. Zwar werden die Vorteile der Nutzung von KI von den Tutor:innen durchaus gesehen und in Anspruch genommen, allerdings werden auch die Grenzen kritisch kommentiert.

KI wird die tutorielle Arbeit in Zukunft überflüssig machen

Die Aussage, dass KI die tutorielle Arbeit in Zukunft überflüssig machen wird, erfährt die geringste Zustimmung. Keiner anderen Aussage stimmen so viele gar nicht zu, und keine Person stimmt vollständig zu.

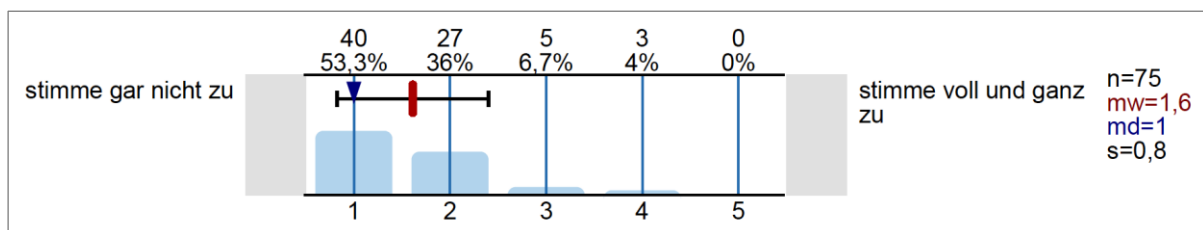


Abb. 7: Zustimmungverteilung der Aussage: „KI wird die tutorielle Arbeit in Zukunft überflüssig machen“, N = 75

Die Tutor:innen haben viele Ideen, wie sie KI einsetzen könnten. Dennoch glauben einige, dass „der Job des Tutors (...) zu individuell“ (T30) und die „direkte

Kommunikation zwischen Tutor und Studenten“ (T31) zu wichtig sei, um Tutor:innen durch KI zu ersetzen. Es schwingt auch eine gewisse Sorge mit, „dass Lehre zu ‚unpersönlich‘ würde, wenn Aufgabenstellung, Sprechstunde und Bewertung auf eine KI ausgelagert werden würden.“ (T41). Nur eine einzige Person schreibt auf die Frage nach Einsatzmöglichkeiten in der tutoriellen Lehre: „Die KI könnte den Tutor gänzlich oder teilweise ersetzen, da Fragen an die KI gestellt werden können.“ (T3).

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Tutor:innen den Wert ihrer persönlichen und individuellen Interaktion mit den Studierenden hochschätzen (vermutlich auch aus eigener studentischer Erfahrung) und nicht glauben, dass KI alle Aspekte ihrer Arbeit übernehmen könne.

Ich werde KI in meiner Arbeit als Tutor:in einsetzen

Die Aussage „Ich werde KI in meiner Arbeit als Tutor:in einsetzen“ erhält insgesamt die zweitgeringste Zustimmung.

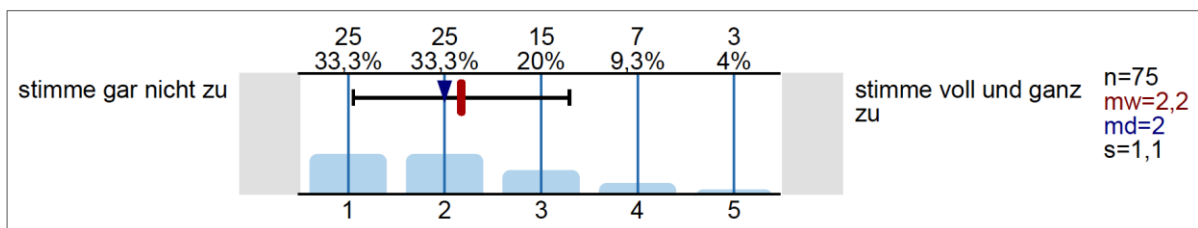


Abb. 8: Zustimmungsverteilung der Aussage: „Ich werde KI in meiner Arbeit als Tutor:in einsetzen“. N = 75

Dennoch beschreiben die Tutor:innen in der offenen Frage zu Einsatzmöglichkeiten in der tutoriellen Lehre vielfältige Szenarien. Ähnlich wie in einer Erhebung an der Universität Hamburg (vgl. Preiß et al. 2023), denken mit Abstand die meisten, dass KI eine Inspiration bei der Erstellung, Generierung oder Verbesserung von Lehrmaterialien sein könne. So könnten Beispielaufgaben, Visualisierungen und/oder Texte wie Zusammenfassungen oder Merkblätter erstellt werden. Des Weiteren äußern einige, dass KI eine Inspiration für neue Herangehens- und Erklärweisen sein könne („KI kann dabei helfen, alternative Lösungswege vorzuschlagen und einen neuen Blickwinkel auf bereits bekannte Konzepte zu werfen.“ [T9]). Im Auswertungsgespräch zu den Umfrageergebnissen in der Schulung hielten die Tutor:innen diese Idee schon jetzt für besonders gut für sich selbst umsetzbar. Ferner äußerten viele die Idee, dass KI als

Hilfstutor:in agieren könne, indem sie Fragen beantwortet, Wissen und Verständnis überprüft oder spontan Übungsaufgaben (ggf. zugeschnitten auf das individuelle Niveau) generiert. Es verwundert nicht, dass Tutor:innen sich eine:n Hilfstutor:in wünschen, denn in einer Studie an der TUHH zeigte sich, dass Zeitdruck, u. a. durch zahlreiche Fragen seitens der Studierenden, sowohl besonders häufig als auch besonders herausfordernd erlebt wird (vgl. Rohde/Block 2021). Weitere von einzelnen genannte Einsatzideen betreffen die Organisation der Lehrveranstaltung (Formulierung von E-Mails, Entwürfe von Ablaufplänen etc.), Korrektur und Feedback zu studentischen Arbeiten sowie die Möglichkeit, inklusive Lehre zu gestalten.

Warum geben trotz dieser Ideen die meisten Tutor:innen an, dass sie selbst keine KI für die von ihnen geleitete Veranstaltung einsetzen wollen? Unsere Vermutung ist, dass es derzeit (noch) an gut kommunizierten klaren Regeln für den Umgang mit KI und vor allem an Modellen mangelt, an denen sich Tutor:innen orientieren können (vgl. Bandura 1997). Befragungen in verschiedenen Weiterbildungsformaten an der TUHH ergaben, dass KI bisher nur von wenigen Lehrenden thematisiert oder eingesetzt wird. In unserer Umfrage antwortet auch nur eine Person, dass es sinnvoll wäre, die Ergebnisse der KI in den Tutorien gemeinsam kritisch zu hinterfragen („kritische Reflexion der KI-Antworten, wenn passend“ [T42]). Es besteht also eine Diskrepanz zwischen der Nutzung von KI durch die Studierenden und der fehlenden Thematisierung seitens der Lehrenden. Darüber hinaus sehen die meisten Tutor:innen die Hauptgefahr von KI in der Lehre in ihrer Fehleranfälligkeit („Ich vertraue ChatGPT nicht genug, um mir Inhalte generieren zu lassen, die fachlich falsch sein könnten.“ [T19]). Sie fordern verbesserte und zuverlässigere KI-Ergebnisse, bevor sie diese in ihre Lehrtätigkeit integrieren. Auch die Effektivität der (kostenlos) verfügbaren Tools wird, ebenso wie die Sinnhaftigkeit, bestimmte Aufgaben an KI zu delegieren, aufgrund der genannten Risiken infrage gestellt.

Nicht zu vergessen ist, dass der meistgenannte Einsatzbereich, die Erstellung von Lehrmaterialien, mehrheitlich in der Verantwortung der Vorgesetzten liegt: „Beim Erstellen von Übungsaufgaben könnte die KI unterstützen. Diese habe

ich aber bisher noch nie erstellen müssen.“ (T45), „Für die Arbeit der Tutor:innen selbst scheint die Einsatzmöglichkeit aber begrenzt, da häufig schon eine intensive Vorbereitung durch das Institut vorgegeben ist.“ (T9).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Aussage „Ich werde KI in meiner Arbeit als Tutor:in einsetzen“ (gemeinsam mit der Aussage „Der Einsatz von KI in der Hochschule muss geregelt werden“) die höchste Antwortenstreuung aufweist. Zwar gibt die Mehrzahl an, KI aktuell nicht für ihre tutorielle Lehre nutzen zu wollen, zehn Tutor:innen jedoch planen oder tun dies. Hier zeigt sich eine Kluft zwischen Studierenden, die KI-Zugang haben und sich auskennen (AI Literacy) und denjenigen, die mit KI z. B. noch wenig vertraut oder skeptisch sind.

Der Einsatz von KI an der Hochschule muss geregelt werden

Die Tutor:innen stimmen der Aussage „Der Einsatz von KI an der Hochschule muss geregelt werden“, überwiegend zu. Über 70 % stimmen moderat oder stark zu.

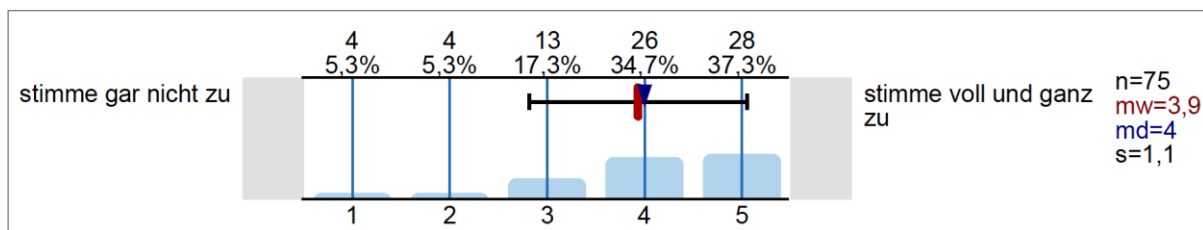


Abb. 9: Zustimmungverteilung der Aussage: „Der Einsatz von KI an der Hochschule muss geregelt werden“, N = 75

Eine Person gab in einer offenen Frage zum Thema Gefahren Folgendes wieder: „Bei jeglichen wissenschaftlichen Arbeiten sollte meiner Meinung nach der Einsatz von KI unterbunden oder minimiert werden.“ (T8). Wie bereits beschrieben, sehen Tutor:innen viele Gefahrenpotentiale von KI-Technologie auf die Lehre.

Gleichzeitig zeigen die vorherigen Ergebnisse, dass Tutor:innen KI (noch) recht begrenzt nutzen (vgl. Abb. 1). Daraus könnte auch in Bezug auf die Möglichkeiten und Gefahren von KI eine gewisse Unsicherheit entspringen, die sich auch darin zeigt, dass mit steigender Erfahrung mit KI die Zustimmung zu der Frage nach der Reglementierung leicht abnimmt. Möglicherweise wird in Zukunft also bei wachsender Erfahrung ein differenzierteres Bild entstehen. Transpa-

rente Richtlinien könnten in jedem Fall dazu beitragen, dass sich nicht nur Tutor:innen, sondern alle Lehrenden und Studierenden sicherer in ihrem Gebrauch von KI fühlen.

Empfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen unserer Fragebogenstudie kommen wir zu diesen Schlussfolgerungen und Empfehlungen:

- Mehr tutorielle Veranstaltungen: Ebenso wie die Befragten in unserer Studie halten wir die kleinen tutoriell geleiteten Veranstaltungen in einer von KI geprägten Zukunft für wichtig. Gerade in diesen gut betreuten Formaten können die Kompetenzen erworben werden, die wir weiterhin für wichtig halten, selbst wenn KI ebenfalls über diese verfügt (vgl. Spannagel 2023).
- Beispielhafter Einsatz von KI in der Lehre: Wir sehen sinnvolle Einsatzmöglichkeiten von KI mit dem Ziel der Inklusion und eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität, z. B. bei der Arbeit mit individualisierten Lernmaterialien, individuellem Feedback und Lernangeboten, die auf die Stärken, Interessen und Ziele der Studierenden zugeschnitten sind (Learning Analytics, Adaptive Lernumgebungen).
- Transparente Kommunikation und Diskussion über Regeln: Wir stellen fest, dass viele Studierende unsicher sind, ob und wie sie KI nutzen dürfen, und dass einige ihre Nutzung möglicherweise verheimlichen. Wir fordern daher eine transparente Kommunikation und Diskussion über die Regeln und Richtlinien für den Einsatz von KI seitens der Universität und der Lehrenden. Die KI-Handreichung der TUHH (vgl. Baumhauer et al. 2023) kann hierfür eine Orientierung bieten. Die konkreten Regeln für die jeweilige Veranstaltung können allerdings nur von den Vorgesetzten der Tutor:innen festgelegt werden. Idealerweise sprechen sie sich dafür mit den Tutor:innen ab, die als Studierende eine besondere Nähe zu ihren Teilnehmenden haben.
- Schaffung möglichst breiter Zugänge zu KI: Wir empfehlen außerdem, eine Campuslizenz für eine KI-Lösung zu erwerben, um den unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten der Studierenden zu KI entgegenzuwirken. Im besten Fall sollte es sogar eine einheitliche Lösung auf Bundes- oder Landesebene geben. Die Auswahl einer (DSGVO konformen) KI-Lösung ist

sicherlich keine einfache Aufgabe, aber es gibt bereits Beispiele wie z. B. die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz, die eine Lizenz des Hamburger Unternehmens fobizz⁶ für alle Schulen erworben haben. Darüber hinaus stellen erste Hochschulen ihren Studierenden ChatGPT 4.0 über das didaktische Interface „HAWKI“ zur Verfügung (vgl. TU Berlin 2024).

- Weiterbildungen und Erarbeitung von Lehrbeispielen: Schließlich halten wir es für wichtig, alle Lehrenden über die Funktionsweise, Nutzungspotentiale und Gefahren von KI zu informieren und zu schulen. Gegebenenfalls müssen externe Expert:innen an die Hochschule eingeladen werden, um Schulungen durchzuführen. Diese Schulungen sollten regelmäßig aktualisiert und wiederholt werden, um mit der sich schnell entwickelnden Technik Schritt zu halten. Durch die Lehrenden und insbesondere die Tutor:innen als Multiplikator:innen kann ein sinnvoller, reflektierter und zukunftsorientierter Einsatz von KI an die Studierenden vermittelt werden. Wir schlagen vor, das Thema KI in die Schulung der Tutor:innen aufzunehmen und beispielhaft zu zeigen, wie KI sinnvoll eingesetzt und der Umgang damit transparent thematisiert werden kann.

Fazit

In der hier vorgestellten Studie hat sich eine große Heterogenität bezüglich der Nutzung von KI gezeigt: Der *Digital Divide* zwischen Tutor:innen, die bereits viel KI nutzen und jenen, die (noch) wenig Erfahrung mit dieser Technologie gemacht haben. Außerdem gibt es eine Kluft zwischen der Ansicht, dass KI die Lehre verändern wird, und der nur bei wenigen vorhandenen Intention, KI in der eigenen tutoriellen Lehre einzusetzen. Dies führen wir auf das Gefahrenbewusstsein der Befragten zurück. Sowohl Falschaussagen von Sprachmodellen wie ChatGPT als auch eine mögliche Stagnation in der Kompetenz(weiter-)entwicklung durch den unreflektierten Gebrauch von KI-Software spielen im Denken der Tutor:innen eine große Rolle. Fehlende Lehrmodelle, Erfahrung und Richtlinien sowie Unsicherheit und Bedenken beim Datenschutz könnten

⁶ <https://www.fobizz.com/>

die Diskrepanz zwischen dem Wirkungspotenzial von KI einerseits und dem geringen Vertrauen in den eigenen Einsatz in der Lehre andererseits erklären. Um diesen Zusammenhang und die Auswirkungen der weiteren technologischen Entwicklung weiter zu untersuchen, müssen weitere Studien dieser Art, aber auch Interviews, Austausch in Fokusgruppen oder Beobachtungen mit Tutor:innen durchgeführt werden. Für das Sommersemester 2024 ist eine bundesweite KI Umfrage geplant, die auf den Ergebnissen dieser Studie aufbaut.

Darüber hinaus werden wir das Thema KI dauerhaft in unsere Tutor:innenschulungen aufnehmen. Dabei werden wir die betreuenden Institute einbinden, um ein abgestimmtes Vorgehen mit den Vorgesetzten der Tutor:innen zu gewährleisten und so einen breiteren Diskurs in den Instituten anzustoßen.

Literatur

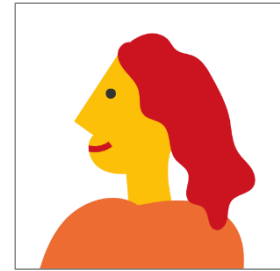
- Bandura, Albert: Self-efficacy: The Exercise of Control. New York 1997.
- Baumhauer, Maren/Bulmann, Ulrike/Watolla, Ann-Kathrin: KI-Tools in Studium und Lehre: Handreichung der TU Hamburg. Hamburg 2023. <https://doi.org/10.15480/882.8694> (06.07.2024).
- Gottschling, Steffen/Seidl, Tobias/Vonhof, Cornelia: Nutzung von KI-Tools durch Studierende. Eine exemplarische Untersuchung studentischer Nutzungsszenarien. In: die hochschullehre (im Review).
- Hopp, Marvin/Hoffmann, Ann-Kathrin/Zielke, Aaron/Leslie, Lukas/Seeliger, Martin: Jung, akademisch, prekär. Studentische Beschäftigte an Hochschulen und Forschungseinrichtungen: eine Ausnahme vom dualen System regulierter Arbeitsbeziehungen. Bremen 2023. <https://www.iaw.uni-bremen.de/f/a515fbddae.pdf> (04.03.2024).
- Preiß, Jennifer/Bartels, Mareike/Pawlowski, Julia/Schnapp, Kai-Uwe: ChatGPT and Me. Erste Ergebnisse der quantitativen Auswertung einer Umfrage über die Lebensrealitäten mit generativer KI an der Universität Hamburg. Digital and Data Literacy in Teaching Lab. Hamburg 2023. <https://doi.org/10.25592/uhhfdm.13402> (06.06.2024).
- Rohde, Jenny A.: Der Beitrag von (Fach-)Tutor*innen und ihrer Qualifizierung zur Qualität der Hochschullehre. In: #VERNETZT. Beiträge aus dem Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen, 7, 2019. <https://tutorienarbeit.de/publikationen/vernetzt> (06.07.2024).
- Rohde, Jenny A./Block, Miriam: Von Zeitdruck und Vermeidung – Herausforderungen und Bewältigungsansätze in ingenieurwissenschaftlichen Tutorien. In: Thielsch, Angelika/Bade, Claudia/Mitterauer, Lukas (Hrsg.): Ursprünge hinterfragen – Vielfalt ergründen – Praxis einordnen. ReGeneration Hochschullehre. Bielefeld 2021, S. 63-68.
- Spannagel, Christian: Inverted Classroom und Künstliche Intelligenz. Neue Perspektiven für eine moderne Hochschullehre. In: Lehre. Lernen. Digital., 4(2), 2003, S. 12-19.

TU Berlin: HAWKI – Zugang zu ChatGPT 4 für Hochschulangehörige. In: Blog Datenschutz – Unter dem Radar 2024. https://blogs.tu-berlin.de/datenschutz_notizen/2024/02/13/hawki-zugang-zu-chatgpt-4-fuer-hochschulangehoerige/ (25.07.2024).

von Garrel, Jörg/Mayer, Jana/Mühlfeld, Markus: Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. Hochschule Darmstadt, 2023. DOI: [10.48328/tudatalib-1219](https://doi.org/10.48328/tudatalib-1219) (06.06.2024).

Stimmen von Tutor:innen X: Einsatz von KI

von Eileen Neumann
Soziale Arbeit (Hochschule Fulda)



Lernscout in der Selbstlernförderung, Workshops zu Themen wie Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung und Kritisches Prüfen

„Ich arbeite im Selbstlernzentrum der Hochschule Fulda. Zu meinen Aufgaben gehörte es im Wintersemester 2023/24, einen Workshop zum Thema kritisches Prüfen und KI zu erarbeiten. Aufgrund der Tatsache, dass generative KI-Systeme wie ChatGPT seit November 2022 kostenlos verfügbar sind, müssen die Studierenden die Möglichkeit haben, sich über diese Thematik auch im Kontext der Hochschule zu informieren.

Der Workshop hat zum Ziel, alle Studierenden über die Gefahren der Nutzung generativer KI-Systeme zu informieren. In einem kurzen praktischen Teil recherchieren die Studierenden mithilfe von ChatGPT, indem sie einen Prompt formulieren (ChatGPT eine Frage stellen) und im Anschluss auch Literatur anfordern, um diese anschließend zu überprüfen.

Ziel dieser Praxisübung ist es, den Studierenden aufzuzeigen, dass ChatGPT sehr oft nichtexistierende Quellen nennt und dass sie auch bei der Nutzung für Ideen nie die Quellen von ChatGPT oder anderer generativer KI bedenkenlos übernehmen können. Dies zeigt, dass das kritische Prüfen von Literatur aktuell an Bedeutung gewinnt und dass Studierenden dies auch vermittelt werden muss.

Wie generative KI im Rahmen des Studiums sinnvoll und legal genutzt werden kann, kann jedoch nicht im Rahmen eines derartigen Workshops geklärt werden. Eine hochschulweite Regelung steht momentan noch aus.“

Jördis Vassiliou, Freie Universität Berlin

X-Peer – Standortübergreifender Austausch von Tutor:innen für Tutor:innen

Peer-Learning – Community of Practice – Digitaler Austausch – Vernetzung – Partizipation

Das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen ermöglicht die Zusammenarbeit von an der Tutorienarbeit Interessierten und im Bereich der Tutorienarbeit tätigen Mitarbeitenden. Das Netzwerk legt besonderen Wert auf den Austausch zwischen Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum sowie die Partizipation von Studierenden an diesen Prozessen. Studentisches Peer-Learning an Hochschulen meint lehrbegleitende bzw. beratende Angebote von Studierenden für Studierende, z. B. in Form von Tutorien, Übungsgruppen, Schreibwerkstätten, studentischem Mentoring oder Beratung. (vgl. Hempel/Wiemer 2021, S. 61) Die positiven Effekte der Netzwerkarbeit und auch des Peer-Learnings führten 2021 zur Entwicklung des digitalen Austauschformats X-Peer, das von Tutor:innen für Tutor:innen fachbereichs- und standortübergreifend angeboten wird. Der Beitrag bietet einen Einblick in das Format des X-Peer, bereits stattgefundene X-Peer-Treffen und aktuelle Herausforderungen. Weiterhin werden erste Ideen zur Konsolidierung und Weiterentwicklung skizziert.



Von der Online-Kurzberatung zum X-Peer-Austauschformat

Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre¹ wurde an der Freien Universität Berlin von 2012 bis 2020 ein gemeinsames Qualifizierungsprogramm für studentische Mentor:innen und Tutor:innen aufgebaut. Um die Inhalte noch stärker auf die

¹ Laufzeit: 2011 bis 2020, Ziel: Verbesserung der Betreuung von Studierenden und der Lehrqualität an Hochschulen

Zielgruppe der Tutor:innen anzupassen, wurde 2018 begonnen, ein eigenständiges hochschuldidaktisches Qualifizierungsprogramm für Tutor:innen aufzubauen, das sich an den *Standards der Qualifizierung studentischer Tutor:innen* des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen² orientiert. Das Programm setzte sich zusammen aus einem Basismodul, Vertiefungsmodulen und Planungs- und Methodenwerkstätten. Tutor:innen wurden durch Beratungen und Hospitationen in der Praxis begleitet. Zusätzlich gab es von 2018 bis 2020 Online-Kurzberatungen zu methodischen und didaktischen Herausforderungen für Tutor:innen. Diese Kurzberatungen fanden zum Teil wöchentlich statt und bestanden aus einem kurzen Input zu einem bestimmten Thema (5 Minuten) sowie einem anschließenden Austausch (15-20 Minuten). Die Themen wurden zentral festgelegt. In Evaluationen und Abfragen wurden weitere Themen von den Tutor:innen aufgenommen und berücksichtigt. Während der Corona-Pandemie wurde das Format beibehalten.

In den praxisbegleitenden Beratungen und Evaluationen des Basismoduls und der Vertiefungsangebote wurde deutlich, dass die Tutor:innen sich einen stärkeren fachlichen Bezug der Qualifizierungsangebote wünschen. In Fachbereichen und insbesondere in einzelnen Studiengängen, in denen nur wenige Tutor:innen³ beschäftigt sind, findet oft keine Vernetzung zwischen den



Tutor:innen statt. Die Gründe dafür sind vielfältig. Eine Vernetzung oder fachspezifische Einarbeitung findet in der Regel nur in den Fachbereichen statt, in denen es eine feste Ansprechperson für die Tutor:innen gibt und eine strukturierte Weiterbildung und Einarbeitung für alle neuen Tutor:innen angeboten wird. Dies ist derzeit nur im Fachbereich Mathematik/Informatik der Fall. In den Wirtschaftswissenschaften gibt es aktuell keine strukturierte didaktisch-

² siehe www.tutorienarbeit.de

³ Beispiele: Fachbereich Biologie, Chemie, Pharmazie (116 Tutor:innen), Fachbereich Mathematik/Informatik (73 Tutor:innen), Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften (6 Tutor:innen) – Stand 01.03.2023

methodische Qualifizierung der Tutor:innen, jedoch ein von erfahrenen Tutor:innen moderiertes Semesterauftakt-Kennenlernen der Tutor:innen untereinander. In allen anderen Fachbereichen/Instituten stehen die Tutor:innen mit einzelnen Lehrpersonen in Kontakt. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Vernetzung von Tutor:innen, zum Beispiel in vorgelagerten Weiterbildungen oder moderierten Semesterauftaktveranstaltungen vor dem Semesterstart positiv auf die Zusammenarbeit im Semester auswirkt. Dies bestätigen die Beobachtungen in den Fachbereichen Mathematik/Informatik und Wirtschaftswissenschaft.

Während der Pandemie wurden die Tutor:innen intensiv bei der Umstellung von Präsenz- auf Online-Tutorien unterstützt und in Online-Beratungen mit Inputs zu didaktischen und methodischen Ansätzen begleitet.

Um dem steigenden Bedarf an fachspezifischer Beratung gerecht zu werden, den Austausch von Tutor:innen nicht nur fachbereichs-, sondern auch standortübergreifend zu fördern und Ressourcen zu schonen, wurde im Jahr 2021 die im Qualifizierungsprogramm etablierte Online-Kurzberatung an der FU Berlin weiterentwickelt und sukzessive in das standortübergreifende Austauschformat X-Peer überführt.

Der Grundgedanke ist, die positiven Effekte der Tutorienarbeit an Hochschulen auf die Ebene der Tutor:innen zu übertragen und die Netzwerker:innen als Multiplikator:innen zur Weiterentwicklung und Stärkung des Formats zu nutzen. Insbesondere Standorte, an denen nur wenige Mitarbeiter:innen für die Qualifizierung von Tutor:innen zuständig sind, können durch das Format entlastet werden. Fachspezifische Inhalte können auf Peer-Ebene eingebracht und Wissen geteilt werden.

Das Austauschformat konzentriert sich auf didaktische und methodische Fragestellungen sowie fachspezifische Herausforderungen, die von den Tutor:innen selbstbestimmt eingebracht werden.

Das kurzfristige Ziel des Formats besteht darin, Tutor:innen durch den Austausch auf Peer-Ebene in ihrer Rolle zu stärken und durch die Vernetzung mit anderen Tutor:innen die Chance zu bieten, Lösungen für ihre Herausforderungen zu erhalten und gemeinsam zu erarbeiten.

Langfristig kann eine *Community of Practice* aufgebaut werden. Der Begriff der *Community of Practice* tauchte erstmals Anfang der 1990er Jahre in einer Arbeit von Lave und Wenger auf (vgl. Lave/Wenger 1991), in der sie ihre Forschung über Lernen als soziale Praxis und die Bedeutung von Gemeinschaften des Lernens darlegten. Lave und Wenger untersuchten, wie Menschen, die sich aufgrund gemeinsamer Interessen, Themengebiete oder Aufgaben zusammenfinden und Informationen austauschen, durch die Beteiligung an Gemeinschaften und sozialen Praktiken lernen und Wissen konstruieren.

X-Peer als strukturiertes Austauschformat kann den Aufbau einer Gemeinschaft auf Peer-Ebene unterstützen, deren Mitwirkende regelmäßig miteinander interagieren, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten situations- und praxisbezogen zu verbessern.

X-Peer – Das Format

Der Begriff „X-Peer“ steht für den standortübergreifenden digitalen Austausch auf Peer-Ebene, initiiert und umgesetzt von Tutor:innen für Tutor:innen. Das „X“ steht für die Verbindung und Vernetzung. Zielgruppe sind Tutor:innen aller Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum.

Die Austauschtreffen finden in unregelmäßigen Abständen statt und dauern in der Regel ein bis zwei Stunden. Das übergeordnete Ziel besteht darin, Tutor:innen gezielt und fachspezifisch auf Peer-Ebene in den Austausch zu bringen. Dabei wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, eigene Herausforderungen und bewährte Praktiken einzubringen, sei es in Form von Fragen oder Antworten.

Die Themen generieren sich aus Beratungsgesprächen, Hospitationen sowie aktuellen Herausforderungen und Best-Practice-Beispielen aus dem Bereich der Tutorienarbeit.

In Vorbereitung der X-Peer-Treffen erfolgt aktuell eine persönliche Ansprache von Tutor:innen durch mich, begleitet von einer kurzen Einführung in die Grundidee von X-Peer. Hierbei werden die Tutor:innen motiviert, aktiv zu den

Treffen beizutragen. Bei einer thematischen Verbindung mindestens zweier Standorte erfolgt ein Match, gefolgt von einem ersten digitalen Vorgespräch.

Die Tutor:innen werden dabei unterstützt, ihr eigenes Treffen zu planen, zu strukturieren und Ideen zur Dokumentation der Diskussionsergebnisse zu entwickeln. In der Regel finden ein bis zwei moderierte Vorgespräche statt.

Bei didaktisch-methodischen Überlegungen und der Planung der X-Peer-Treffen integrieren die Tutor:innen erworbene Kenntnisse und Kompetenzen aus den Basismodulen oder Vertiefungsangeboten ihrer Qualifizierung und setzen diese praxisnah ein. Die Struktur der Treffen wird maßgeblich von den Tutor:innen geprägt und kann daher von Treffen zu Treffen variieren.

In der Regel bestehen die Treffen aus einer kurzen Inputphase, gefolgt von dem Austausch zu konkreten Herausforderungen, möglicherweise begleitet von ersten Inputs und Ideen, sowie einer anschließenden Diskussions- und Arbeitsphase.



Über eine Anmeldung zu den X-Peer-Treffen wird gemeinsam in einem der Vorgespräche diskutiert und entschieden. Hierbei werden Vor- und Nachteile einer Anmeldung gesammelt und abgewogen.⁴

Bisherige Treffen

Die an der FU Berlin etablierten Online-Kurzberatungen wurden ab 2021 für andere Standorte geöffnet. Dies setzte voraus, dass sich auch die Planung der Veranstaltungen anpassen musste.

Im Zeitraum von Mai 2021 bis Mai 2023 haben insgesamt zehn Treffen stattgefunden (vgl. Abb. 1). Während die X-Peer-Treffen anfangs von Tutor:innen mindestens zweier unterschiedlicher Fachbereiche eines Standorts organisiert

⁴ Vorteile der Anmeldung: bessere Planbarkeit, eine Recherche zu den Programmen der jeweiligen Standorte ermöglicht ein noch besseres Einstellen auf die Zielgruppe – Nachteile: Die Anmeldung stellt womöglich eine Hürde dar.

wurden, wurden nach und nach mindestens zwei Standorte in die Planung weiterer Treffen eingeladen. Die Treffen wurden von Tutor:innen der FU Berlin, TU Hamburg, TH Wildau, Ruhr Universität Bochum, des Studierendenwerks Berlin, der Universität Duisburg-Essen, der Europa Universität Viadrina Frankfurt/Oder und der TU Clausthal organisiert und durchgeführt.

Tutor:innen von maximal neun unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten nahmen an einem Treffen teil. Insgesamt konnten mit allen X-Peer-Treffen im obengenannten Zeitraum 120 Tutor:innen erreicht werden.

| | | | |
|------------|--|------------|---|
| 05.05.2021 | Umfragen und Quiz im Online-Tutorium von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 1 Teilnehmende: 4 | 26.01.2022 | Spannungsfeld Notenvergabe durch Tutor:innen von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 5 Teilnehmende: 11 |
| 02.06.2021 | Lernatmosphäre online angenehm gestalten von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 4 Teilnehmende: 9 | 21.03.2022 | Studentische Schreibtreffs anleiten von Tutor:innen der FU Berlin, Studierendenwerk Berlin Standorte: 7 Teilnehmende: 21 |
| 16.06.2021 | Podcasts in der Studieneingangsphase von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 4 Teilnehmende: 10 | 17.11.2022 | Einblick in die Forschungstutorien der Berlin University Alliance von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 3 Teilnehmende: 14 |
| 09.09.2021 | Are you ready for hybrid? von Tutor:innen der FU Berlin, TH Wildau, RUB Standorte: 9 Teilnehmende: 23 | 01.12.2022 | Studium in Pandemiezeiten von Tutor:innen der FU Berlin, Universität Duisburg-Essen Standorte: 5 Teilnehmende: 8 |
| 01.11.2021 | Zwischen Schlafzimmer und Hörsaal – Gestaltung postpandemischer studentischer Lehre von Tutor:innen der FU Berlin Standorte: 3 Teilnehmende: 6 | 31.05.2023 | Erreichbarkeit von Studierenden von Tutor:innen der Europa Universität Viadrina, TU Clausthal Standorte: 5 Teilnehmende: 13 |

Abb. 1: Übersicht der X-Peer-Treffen von Mai 2021 bis Mai 2023 (eigene Darstellung)

Die Ansprache und Motivation von Tutor:innen erfolgt derzeit noch individuell und zentral gesteuert. Aufgrund fehlender Ressourcen kam es 2023 zu einem Einbruch. Nachdem 2021 fünf und 2022 vier X-Peer-Treffen angeboten werden konnten, konnte 2023 lediglich ein Austausch realisiert werden. Auf die aktuellen Herausforderungen wird im folgenden Abschnitt gesondert eingegangen.

Aktuell finden parallel Vorgespräche für folgende X-Peer-Treffen in 2024 statt:

- *KI in der Tutorienarbeit*
mit den Österreichischen Peer-Tutor:innen und KI-Tutor:innen aus Bayern
- *studentische Peer-Angebote für internationale Studierende*
mit Tutor:innen der Universität Helsinki

Aktuelle Herausforderungen

X-Peer hat sich als bedeutendes Format für den Wissensaustausch und die Vernetzung unter den Tutor:innen der aktiven Standorte im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen etabliert. Dennoch steht das Austauschformat vor einigen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt, um eine effektive und nachhaltige Umsetzung zu gewährleisten. Auf die größten Herausforderungen soll hier kurz eingegangen werden.

Bezüglich der Bewerbung von X-Peer-Treffen ist es notwendig, eine angemessene Reichweite zu erzielen und gleichzeitig sicherzustellen, dass potenzielle Teilnehmende die notwendigen Informationen erhalten. Als zentraler Kommunikationskanal dient der Netzwerk-Verteiler⁵. Netzwerker:innen werden gebeten, die Ankündigung an ihre Tutor:innen weiterzuleiten. Hier wird vorausgesetzt, dass es an den Standorten eine zentrale Möglichkeit (Mail-Verteiler, Social-Media-Kanal) gibt, die Tutor:innen zu informieren.

Die kontinuierliche Generierung neuer und für die Zielgruppe relevanter Themen erfordert eine aktive Beteiligung aller Teilnehmenden. Da die Themen nicht von Netzwerker:innen vorgegeben werden, sondern sich vorrangig aus dem Beratungsbedarf der Tutor:innen generieren, finden die Treffen unregelmäßig statt.

Die größte Herausforderung besteht darin, Mechanismen zu entwickeln, die eine breite Partizipation ermöglichen und sicherstellen, dass die behandelten Themen den Interessen der Tutor:innen entsprechen. Um die Arbeitsbelastung der Tutor:innen nicht noch weiter zu erhöhen, wird nach einer niedrighschwelliger Lösung gesucht, Ideen aus dem gesamten Netzwerk heraus zu generieren. Eine Plattform, auf der Themen generiert und Standorte gematcht werden können, wäre hier von Vorteil.

⁵ Über den Netzwerk-Verteiler werden aktuell 72 Personen von 38 Standorten erreicht (Stand: Januar 2024).

Aktuell werden die X-Peer-Treffen in mehreren (digitalen) Vorgesprächen unter Anleitung durch mich vorbereitet. In einem ersten Gespräch wird das Format genauer vorgestellt und geprüft, ob und wie die Themen eingebracht werden können. Tutor:innen werden hierbei unterstützt, ihr eigenes Format und ihre eigenen Schwerpunkte zu setzen. Haben Vorgespräche zu ähnlichen Themen an unterschiedlichen Standorten stattgefunden, werden die Tutor:innen in einem weiteren Vorgespräch standortübergreifend zusammengebracht, um ihr gemeinsames X-Peer-Treffen zu planen.

Titel, Ankündigungstext und ein geeigneter Termin werden gemeinsam festgelegt. Gelegentlich treffen sich die Tutor:innen nochmal eigenständig vorab. Diese Vorgespräche sind Teil der Vernetzung.

Die langfristige Nutzung der im Rahmen von X-Peer generierten Erkenntnisse erfordert eine strukturierte Wissensdokumentation. Aktuell werden die Treffen von den Tutor:innen ohne feste Vorgaben dokumentiert. Die Herausforderung liegt darin, Mechanismen zu schaffen, die eine konsistente und zugängliche Speicherung von Protokollen und Ergebnissen gewährleisten.

Wird mit den X-Peer-Treffen gleichzeitig das Ziel verfolgt, eine *Community of Practice* aufzubauen, die sich über mehrere X-Peer-Treffen trägt, muss darüber nachgedacht werden, wie das Format konsolidiert und weiterentwickelt werden kann.

Ideen zur Weiterentwicklung

Angesichts der genannten Herausforderungen im studentischen Peer-Austauschformat X-Peer und mit Blick auf das Ziel, die Effektivität, Reichweite und Nachhaltigkeit dieses Austauschformats zu verbessern, werden im Folgenden erste Ideen zur strategischen Weiterentwicklung skizziert.



Um die Sichtbarkeit des Angebots zu erhöhen, können zukünftig mehrere Kanäle genutzt werden. Angedacht ist, die X-Peer-Treffen auf der neu entwickelten Webseite des Netzwerks in der Rubrik *Veranstaltungen im Netzwerk* zu veröffentlichen, um sie für alle Standorte zentral sichtbar zu machen. Im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen entsteht aktuell ein Konzept zur Nutzung von Social Media, konkret Instagram. Um die Zielgruppe über diesen Kanal anzusprechen, könnte eine Beitrags-Kampagne für X-Peer aufgebaut werden. Anreize und Vorteile des X-Peer-Austauschs sollten dabei präsent hervorgehoben werden.

Bezogen auf den Matching-Prozess mindestens zweier Fachbereiche oder Standorte lohnt es sich zu prüfen, ob dies nicht über die Webseite des Netzwerks geschehen kann. Themen und Fragestellungen (Welches Thema kann ich einbringen, welche Herausforderung habe ich, zu welchem Thema möchte ich mich gern vernetzen, Kontaktdaten, Standort) könnten mit der Nennung eines Kontakts auf der Unterseite *X-Peer* eingestellt werden. So könnte ein Matching direkt auf der Peer-Ebene stattfinden. Eine Checkliste und ein vorgefertigtes Handout könnten Tipps und Tricks für die Durchführung des eigenen X-Peer-Treffens bereitstellen. Um das X-Peer-Format zu konsolidieren, könnte jeder Standort innerhalb eines festgelegten Zeitraums ein Thema selbst einbringen.

Studentische Netzwerke und Arbeitsgruppen wie zum Beispiel die *Digital Change Maker*⁶ des Hochschulforums Digitalisierung könnten als Treiber weiterer Themen dienen.

Studierende könnten gewonnen werden, die als X-Peer-Moderator:innen die Treffen bei Bedarf mit vorbereiten sowie Tipps und Erfahrungswerte vergangener Treffen teilen.

Im Netzwerk gibt es zwei Netzwerksprecher:innen. Eine Zeit lang wurde dieses Tandem durch eine studentische Person erweitert. Es lohnt sich, darüber nachzudenken, wie Tutor:innen für die studentische Mitarbeit im Netzwerk

⁶ <https://hochschulforumdigitalisierung.de/changemaker/>

motiviert werden können. Studentische Netzwerksprecher:innen könnten die Koordination der X-Peer-Treffen übernehmen.

X-Peer-Tutor:innen sollen von Anfang an stärker motiviert werden, sich Gedanken über die Dokumentation des Treffens zu machen. Ziel soll es sein, anderen Tutor:innen, die nicht am Treffen teilnehmen konnten, einen Einblick in die Diskussion geben zu können. Sollten Diskussionsergebnisse systematisch erfasst worden sein, so könnten diese aktuell im für Netzwerker:innen intern genutzten Weiterbildungsmoodle⁷ eingestellt werden. Hier haben Tutor:innen keinen Zugang. Auf der Webseite könnte ein öffentliches Archiv zur systematischen Speicherung von Protokollen, Präsentationen und Diskussionsergebnissen entstehen, das allen Interessierten offenstehen.

Die Einführung von langfristigen Maßnahmen wie regelmäßigen digitalen Austauschforen, der Aufbau eines Alumni-Netzwerks oder auch themenspezifische Arbeitsgruppen könnten dazu beitragen, die Community nachhaltig über die einzelnen Treffen hinaus zu stärken.



An den im Netzwerk aktiven Standorten deutscher Hochschulen und Universitäten gibt es zahlreiche Qualifizierungsangebote für Tutor:innen. Die Qualifizierungsprogramme orientieren sich zum großen Teil an den *Standards der Qualifizierung studentischer Tutor:innen* des Netzwerks. Es sollte geprüft werden, inwiefern das X-Peer-Format als eigenständiger praxisbegleitender Baustein in die jeweiligen Programme mit aufgenommen werden kann. Es könnte Vertiefungsangebote, Hospitationen und kollegiale Beratungen als agiler Baustein sinnvoll ergänzen und anrechenbar gemacht werden. Innerhalb des Netzwerks hat sich die Arbeitsgruppe *Selbstbestimmte Tutorien* etabliert. X-Peer könnte ein ergänzender, selbstbestimmter Baustein in bereits etablierten Qualifizierungsprogrammen werden.

Um die Community weiter zu öffnen und auch die internationale Vernetzung zu fördern, könnten auch Standorte außerhalb des deutschsprachigen Raums

⁷ aktuell gehostet durch die Universität Leipzig

adressiert werden. Ein erster Versuch wird aktuell mit der Universität Helsinki gestartet.

X-Peer als agiles Format für die Zukunft

Die bisher stattgefundenen X-Peer-Treffen haben gezeigt, dass Tutor:innen Freude daran haben, ihre eigene Expertise weiterzugeben und Tipps und Tricks themenbezogen mit anderen Tutor:innen zu teilen. Die eigene Rolle wird gestärkt und Tutor:innen erfahren ein Empowerment. Zugleich bietet das Format die Chance, praxisbegleitende Qualifizierungsbausteine interessen- und bedarfsorientiert von den Tutor:innen selbst bestimmen zu lassen. Dies führt mitunter zu einer anderen Schwerpunktsetzung durch die Community selbst.

Erste konkrete Ideen zur Lösung bestehender Herausforderungen wurden entwickelt und werden im Jahr 2024 umgesetzt. Ziel ist, Tutor:innen durch das Format stärker an der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vor allem der praxisbegleitenden Qualifizierungsbausteine und Beratungsangebote teilhaben zu lassen und sie als Expert:innen für die eigene Tätigkeit aktiv einzubinden.

Literatur

Hempel, Michael/Wiemer, Stefanie: Der Beitrag studentischen Peer Learnings für den Studienerfolg: Strategien für Perspektiven ab 2021. In: Kröpke, Heike/Heyner, Marko (Hrsg.): Tutorienarbeit im Diskurs IV. Spuren nachhaltiger Vernetzung. Münster 2021, S.61-76.

Lave, Jean/Wenger, Étienne: Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge 1991.

Grafiken: Nina Blume

Stimmen von Tutor:innen XI: Selbstorganisierte Tutorien

von Irina Amin, 39 Jahre
Kindheitspädagogik (Justus-Liebig-Universität Gießen)



Tutorin im selbstorganisierten Tutorium Debattieren – mehr als Diskutieren

„Selbstorganisierte Tutorien ermutigen Studierende, selbstständig nach Ressourcen zu suchen, eigenständig Probleme zu lösen und ihre Lernprozesse zu steuern. Dies fördert die Fähigkeit der Studierenden, Verantwortung für ihren eigenen Lernfortschritt zu übernehmen. Studierende haben unterschiedliche Lernstile, Geschwindigkeiten und Bedürfnisse. Selbstorganisierte Tutorien bieten Raum für individuelle Anpassungen. Studierende können den Fokus auf die Themen legen, die für sie persönlich relevant sind, und in ihrem eigenen Tempo lernen.

Selbstorganisierte Tutorien können dazu beitragen, eine kooperative Lernumgebung zu schaffen. Studierende können sich untereinander austauschen, Wissen teilen und voneinander lernen. Dies fördert die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden. Durch die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben und die Suche nach Lösungen für individuelle Herausforderungen entwickeln Studierende Problemlösungskompetenzen.

Die Motivation der Studierenden spielt eine entscheidende Rolle in selbstorganisierten Tutorien. Motivation beeinflusst direkt die Effektivität des Lernprozesses und kann die Bereitschaft der Studierenden beeinflussen, eigenverantwortlich zu lernen.

Selbstorganisiertes Lernen erfordert oft Ausdauer und Durchhaltevermögen, da die Studierenden ihre eigenen Lernziele setzen und ihren Fortschritt selbst überwachen müssen. Eine hohe Motivation hilft dabei, auch in schwierigen Phasen durchzuhalten und Rückschläge als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren.

In meinem Tutorium habe ich stets versucht, die Interessen und die Themen der Studierenden zu berücksichtigen und umzusetzen. Mit verschiedenen Übungen zum Debattieren habe ich versucht, den Studierenden eine Auswahl an Möglichkeiten zu geben, Probleme bzw. gestellte Aufgaben zu bewältigen. Durch den Raum, den ich den Studierenden zur Verfügung stellte, hatten sie die Möglichkeit, sich ohne Druck selbst auszuprobieren. Im gemeinsamen Austausch konnten die Studierenden konstruktives Feedback erhalten und gemeinsam an ihren Schwächen, aber auch Stärken arbeiten.

Das Tutorium erforderte von mir eine erhöhte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Ich musste stets in der Lage sein, auf die individuellen Bedürfnisse und Lernstile der Studierenden eingehen zu können und meine Unterstützung entsprechend anpassen. Aber auch die Studierenden immer wieder zu ermutigen, an ihre eigenen Fähigkeiten zu glauben, war anfangs eine große Herausforderung und zeigte mir, dass eine gewisse Kompetenz als Tutorin unabdingbar ist, da ich sehr oft eine beratende Funktion einnehmen musste. Als Tutorin musste ich stets klare Anleitungen geben.

Aber auch manchmal die eigenen Pläne über Bord zu werfen und sie nicht als in Stein gemeißelte Vorgaben zu sehen, erforderte eine gewisse Überwindung und Flexibilität. Mir wurde im Laufe meines Tutoriums bewusst, dass die Interessen der Studierenden wichtiger sind als einen Plan zu verfolgen, den ich mir vor Beginn meines Tutoriums setzte. Somit konnte ich meine eigenen Lernmethoden überdenken und reflektieren und für die Studierenden eine bewusstere Gestaltung des Lernumfeldes schaffen und die Bedürfnisse der Studierenden besser erfüllen.“

Inês Gamas, Universidade de Aveiro

Juliane Sommer, Justus-Liebig-Universität Gießen

Tutorielle Angebote für internationale Studierende: Ein Beitrag aus der Justus-Liebig-Universität Gießen

Internationale Tutorienarbeit – Qualifizierungsprogramm – Kompetenzentwicklung – Lehrstrategien – Integrationserfahrungen

Der akademische Alltag an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) wird zunehmend von der Anwesenheit internationaler Studierender geprägt. Einer in den letzten Jahren umgesetzten Internationalisierungsstrategie folgend, liegt der Anteil internationaler Studierender an der JLU heute bei 13 % in den BA- und Masterstudiengängen sowie bei etwa 40 % unter den Promovierenden (vgl. Justus Liebig University Gießen – International Office 2023, S. 2). Während sich in der Vergangenheit internationale Studierende überwiegend für Kurzaufenthalte an der Universität befanden, steigt aktuell die Zahl derer, die ihr komplettes Studium an der JLU verbringen. Durch Zugang zum JLU Digital Campus können die internationalen Studierenden weltweit ihr Studium aus ihren Heimatländern fortsetzen und darüber hinaus verschiedene curriculumergänzende Angebote wahrnehmen, wie zum Beispiel einen Kurs zur didaktischen Weiterbildung zum Unterrichten eines Tutoriums. Selbst während der Pandemie, in einer Zeit, in der die physische Mobilität eingeschränkt wurde, konnte ihnen so weiterhin angeboten werden, ihr Studium international zu gestalten und es entstand die Möglichkeit, nicht nur an digitalen Tutorien teilzunehmen, sondern diese auch selbst zu unterrichten. Somit stieg das Interesse der internationalen Studierenden für die Tutorienarbeit. Uns in der Tutor:innenqualifizierung erreichten damals vermehrt Fragen wie „Was ist ein:e Tutor:in im deutschen akademischen Kontext?“ oder „Kann ich als internationale:r Studierende:r als Tutor:in ausgebildet werden?“. Diesem auch nach der Pandemie

noch immer steigenden Interesse begegnen wir mit unterschiedlichen Lehrangeboten und einem Qualifizierungsprogramm, das speziell auf internationale Studierende zugeschnitten ist.

Die Zielgruppe unserer internationalen Tutorienarbeit sind internationale Studierende, die Tutorien oder Arbeitsgruppen in ihren Fachbereichen leiten und über geringe Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Den Teilnehmer:innen werden verschiedene Lehrveranstaltungen in englischer Sprache angeboten, welche ihre Kompetenzentwicklung in der Planung und Durchführung eines Tutoriums fördern.

In diesem Beitrag wird die internationale Tutorienarbeit an der JLU vorgestellt und reflektiert. Der erste Teil fokussiert sich auf das Qualifizierungsprogramm und stellt dessen Entstehungsgeschichte und die einzelnen Veranstaltungen dar. Im zweiten Teil stehen die Erfahrungen im Rahmen der internationalen Tutorienarbeit im Zentrum. Diese werden aus der Sicht der internationalen Tutor:innen, der Referent:innen und der institutionellen Perspektive dargelegt und bieten einen Überblick über das Potenzial und die Herausforderungen der internationalen Tutorienarbeit.

Durch diesen Beitrag über die bisher gemachten Erfahrungen möchten wir zum Verständnis davon beisteuern, wie die internationale Tutorienarbeit eine Lehrkultur fördert, die internationale Tutor:innen als Unterstützer:innen der Lehr- und Lernprozesse zwischen Studierenden und Lehrenden integriert und von ihren Erlebnissen auf der methodisch-didaktischen Ebene profitieren kann. Außerdem kann die internationale Tutorienarbeit durch ihr großes interkulturelles Gewicht wesentlich zur Entwicklung von Internationalisierungsprozessen und von kultureller Vielfalt im Hochschulkontext beitragen.

Vorstellung des Qualifizierungsprogramms

Wie alles begann

Das Qualifizierungsprogramm und die verschiedenen Angebote tutorieller Lehre für internationale Studierende an der JLU entstanden aus einem Zusammentreffen unterschiedlicher (und glücklicher!) Umstände: Interesse der internationalen Studierenden, sich als Tutor:innen ausbilden zu lassen; Bereitschaft

der Referent:innen der Tutor:innenqualifizierung, neue Erfahrungen im Bereich der internationalen Tutorienarbeit zu machen; sowie Entschlossenheit seitens der JLU, Tutor:innen als Säule einer von der Universität geförderten Linie für eine ausgezeichnete Lehre zu betrachten. Diese Kombination war entscheidend für die Vorbereitung und Durchführung der neuen Lehrangebote, die Schritt für Schritt implementiert wurden und sowohl bei den internationalen Studierenden als auch seitens der institutionellen Verantwortlichen von Beginn an Anklang fanden.

Im Sommersemester 2021 wurden drei Lehrveranstaltungen für internationale Studierende zum ersten Mal angeboten: die vierstündige Sitzung „Introductory Training Course for International Students“ und die zweistündigen Workshops „Present and Explain Effectively in Online Tutorial Courses“ und „Intercultural Awareness“. Die Mitarbeitenden der Tutor:innenqualifizierung an der JLU kooperierten dabei mit „meet2succeed“, einem vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten und vom Akademischen Auslandsamt der JLU durchgeführten Fachtutorienprogramm, das internationale Studierende in englischsprachigen Masterstudiengängen bei ihrem Start in Deutschland und im deutschen Hochschulsystem unterstützt.¹ Während ca. zwei Monaten war das Team der Tutor:innenqualifizierung für die methodisch-didaktische Ausbildung sowie für die Entwicklung der rhetorischen und interkulturellen Kompetenzen der Tutor:innen zuständig. Dazu – wie es bei den deutschsprachigen Tutor:innen der JLU üblich ist – haben die Referent:innen der Tutor:innenqualifizierung die internationalen Tutor:innen während der Durchführung der Tutorien begleitet und sie motiviert, ein Reflexionsportfolio abzugeben, damit sie ihre Qualifikation abschließen. Am Ende dieser Pilotphase erhielt das Team der Tutor:innenqualifizierung sehr positives Feedback von allen fünf Teilnehmer:innen, sodass beschlossen wurde, das Angebot fortzusetzen und es über „meet2succeed“ hinaus für weitere internationale Studierende der JLU zu öffnen.

¹ Eine Kurzbeschreibung des Projekts „meet2succeed“ befindet sich im folgenden Dokument: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/kurzbeschreibung_stibet_ii_21-23_u_gie%C3%9Fen.pdf

Die Öffnung erfolgte im Wintersemester 2021/22, als die Tutor:innenqualifizierung Teil des Projekts „Network for Impactful Digital International Teaching Skills“ (NIDIT) wurde.² Als Bestandteil des Maßnahmenpakets International Teaching Training hat auch die Tutor:innenqualifizierung das Ziel der Internationalisierung in der Hochschullehre, nämlich Tutor:innen und junge Lehrende für digitale und internationale Lehrszenarien zu qualifizieren. Eine wesentliche Säule zur Erreichung dieses Ziels ist die Kooperation mit Partnerhochschulen inner- und außerhalb Deutschlands. Dadurch soll dazu beigetragen werden, dass die Teilnehmer:innen besser vorbereitet sind auf eine Lehre der Zukunft, die durch Diversität, Globalisierung und Digitalisierung geprägt sein wird. Diese Ausrichtung der Qualifizierung von internationalen Tutor:innen steht im Einklang mit der Internationalisierungsstrategie der JLU, die dem Motto „Zukunft durch Internationalisierung“ folgt und eine ausgezeichnete Lehre durch die Förderung der akademischen Kompetenzen der Studierenden sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung anstrebt (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2019, S. 4).

Diese Werte sind das Fundament der im Folgenden näher vorgestellten tutoriellen Lehrangebote für internationale Tutor:innen, die das Team der Tutor:innenqualifizierung der JLU (in Kooperation mit ihren Partnern) seit dem Wintersemester 2021/22 entwickelt.

Das Qualifizierungsprogramm für internationale Studierende

Das Qualifizierungsprogramm umfasst Lehrveranstaltungen für fachbereichsübergreifende Zielgruppen im Sinne der Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenzen, der Kommunikationsfähigkeit und des Medieneinsatzes. Da die internationalen Tutor:innen ihre Aufgaben im Kontext einer zunehmenden „Internationalisierung der Wissenschaft [...] [und einer] ,wachsenden Multikul-

² Dieses Verbundprojekt der Justus-Liebig-Universität Gießen (Federführung), der Philipps-Universität Marburg und der Technischen Hochschule Mittelhessen wird von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert und zielt hauptsächlich darauf ab, die Kompetenzen der Hochschullehrenden im digitalen und internationalen Raum auszubauen. Für weitere Informationen über das NIDIT-Projekt siehe die offizielle Website: <https://www.uni-giessen.de/de/studium/lehre/projekte/nidit/index>

turalität im Alltag“ (Erll/Gymnich 2015, S. 6) durchführen, spielt auch die Förderung der interkulturellen Kompetenz im Qualifikationsprogramm eine zentrale Rolle. Als interdisziplinäre Schlüsselkompetenz ist sie „die Fähigkeit, mit Mitgliedern anderer Kulturen erfolgreich zu kommunizieren und zu interagieren“ (Erll und Gymnich 2015, S. 7). Dieser Kompetenzerwerb unterstützt Tutor:innen aus verschiedenen Ländern und Bildungssystemen, mit denen unterschiedliche Werte, Weltanschauungen und Lehr- und Lernprozesse einhergehen können: Sie können sich sicherer im deutschen akademischen Kontext als Tutor:innen integrieren und effektiv mit ihren eigenen Studierenden im Tutorium kommunizieren.³

Das Qualifizierungsprogramm berücksichtigt ebenso die sozialen Kompetenzen der Studierenden, indem regelmäßige Momente von Interaktion und Diskussion unterschiedlicher Themen in einem offenen und vertraulichen Kontext den Ideenaustausch ermöglichen. Grundsätzlich zielen die Lehrveranstaltungen des Programms darauf ab, den Prozess der Sozialisation als internationale:r Tutor:in in all seinen methodisch-didaktischen, kommunikativen, interkulturellen und persönlichen Aspekten zu fördern – ein Prozess der Integration internationaler Studierender in eine Rolle, die weit über ihre anfängliche Vorstellung von Tutor:innen als „Nachhilfelehrer:innen“ hinausgeht⁴ und die bestimmte Lehr- und Lernpraktiken erfordert, die sich von denen in ihren Heimatländern stark unterscheiden können.

³ Das Qualifizierungsprogramm der Tutor:innenqualifizierung der JLU erfüllt Jeanine Gregersen-Hermans' Forderung: Im Aufsatz „Intercultural competence development in higher education“ (2017) weist die Autorin darauf hin, dass Hochschulen ihre Curricula zunehmend durch interkulturelle Lernangebote verstärken sollen, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, als professionelle und globale Bürger zu agieren (vgl. Gregersen-Hermans 2017, S. 68).

⁴ Diese Vorstellung der internationalen Studierenden folgt der Bedeutung des Wortes tutor in der englischen Sprache, das im gewöhnlichen Gebrauch eine:n Nachhilfelehrer:in bezeichnet.

Aktuell setzt sich das Qualifizierungsprogramm aus den folgenden sieben Lehrangeboten zusammen:

| |
|--|
| <p>Einstieg Introductory Training Course (4h)</p> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische und interkulturelle Kompetenzen <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Rolle als internationale:r Tutor:in im deutschen akademischen Kontext kennen • Grundlegende Kenntnisse über Lernprozesse bei der Planung und Durchführung eines Tutoriums erlangen • Lehr- und Lernziele für das eigene Tutorium formulieren können |
| <p>Praxis Practical Coaching (3h)</p> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische und rhetorische Kompetenzen <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Wissen über die Methode „Peer-Praxisberatung“ erwerben; • Problemfälle innerhalb eines Tutoriums identifizieren und Lösungsansätze für verschiedene Probleme finden |
| <p>Workshops</p> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische, interkulturelle und rhetorische Kompetenzen • Einsetzen von digitalen Medien und Technologien im Tutorium <p>Present and Explain in a Clear and Objective Way (2h)</p> <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundprinzipien für eine effektive Erklärung kennen • Rhetorische Fähigkeiten (verbal und nonverbal) in der digitalen Welt und im Präsenzunterricht analysieren • Eigenen Präsentations- und Erklärungsstil kennen |
| <p>Intercultural Awareness (2h)</p> <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Konzept des „interkulturellen Bewusstseins“ kennen • Kulturelle Unterschiede im Tutorium erkennen und wissen, wie man mit ihnen umgeht |

Abb. 1: Lehrangebote Einstieg, Praxis und Workshops (Forts. s. u., eigene Darstellung)

| |
|---|
| <p>Introduction to Gamification: Teaching Playfully with Digital Tools in (Online) Tutorial Courses (2h)</p> <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen von Gamification und spielbasiertem Lernen kennen • Digitale Tools für die eigene Lehrpraxis entdecken |
| <p>AI in Learning and Teaching (2h)</p> <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Grundkonzept von KI und ihre potenzielle Rolle im Tutorium verstehen • KI-Technologien, die im Tutorium anwendbar sind, identifizieren und deren Vorteile und Grenzen erkennen • Ethische und wissenschaftliche Überlegungen im Zusammenhang mit dem Einsatz von KI in der Bildung anerkennen |
| <p>Abschluss</p> <p>Reflection Course (2,5h)</p> <p>Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische und interkulturelle Kompetenzen <p>Hauptziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen in den (Online-)Tutorien unter dem Motto „Mit- und voneinander lernen“ teilen • Über die Rolle als Tutor:in im Hinblick auf die anfänglichen Erwartungen, die gemachten Erfahrungen und die besuchten Sitzungen im Qualifizierungsprogramm reflektieren • Über Erfolge und Schwierigkeiten der Lehrtätigkeit als internationale:r Tutor:in diskutieren |

Abb. 1: Lehrangebote Workshops (Forts.) und Abschluss (eigene Darstellung)

Alle Lehrveranstaltungen werden auf Englisch abgehalten – die Sprache, die die meisten internationalen Studierenden beherrschen – und finden semesterbegleitend statt. Sie können einzeln oder als zusammenhängendes Programm besucht werden. Um eine Bescheinigung über die Qualifizierung als internationale:r Tutor:in zu erhalten, müssen die Tutor:innen an mindestens drei von vier Workshops teilnehmen sowie ein Reflexionsportfolio einreichen.⁵

Das Team der Tutor:innenqualifizierung unterstützt die internationalen Studierenden zusätzlich mit Handouts zum Einsetzen von Lehrmethoden und digitalen Tools, Erklärvideos über interkulturelle Kompetenzen, Tools zur Visualisierung der Wertorientierung, Reflexionsblättern, Checklisten mit Fragen zur Reflexion in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit, Leitlinien für das Verfassen des

⁵ Diese Bescheinigung über die Qualifizierung als internationale:r Tutor:in kann gegebenenfalls für das Studium als außerfachliche Kompetenz angerechnet werden. Außerdem ist es in vielen Instituten oder Fachbereichen der JLU auch möglich, dafür einen Credit Point zu erwerben.

Portfolios u.v.m.⁶ Dazu wird den internationalen Studierenden persönliche Beratung in Form einer Sprechstunde angeboten. Diese Unterstützung soll die Teilnehmer:innen motivieren, das gesamte Qualifizierungsprogramm zu besuchen und abzuschließen. Die große Mehrheit absolviert das Programm mit Erfolg.⁷

Für diesen Erfolg ist eine Kultur des Dialogs, die auf dem Austausch von Meinungen und Einsichten zwischen Tutor:innen und Referent:innen basiert, wesentlich. Durch das Feedback und Verbesserungsvorschläge der internationalen Studierenden kann das Team der Tutor:innenqualifizierung ihre Lehrangebote kontinuierlich weiterentwickeln: Lehrstrategien werden an die Interessen der Studierenden angepasst und die Themen der Workshops aktualisiert, indem versucht wird, aktuelle Entwicklungen der Didaktik und der Tutorienarbeit zu implementieren.

Schließlich soll noch erwähnt werden, dass diese tutoriellen Angebote nicht nur für internationale Studierende der JLU zugänglich sind, sondern auch für internationale Tutor:innen anderer deutscher und weltweiter Universitäten und Hochschulen.⁸ Dies zielt darauf ab, den interuniversitären Erfahrungsaustausch

⁶ Viele dieser Unterstützungsmaterialien sind in der Mediathek der Website des Projekts Network for Impactful Digital International Teaching Skills (NIDIT) verfügbar unter: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/hd/beratung/tutorsquali/materials/index>.

⁷ Vom Wintersemester 2021/22 bis Sommersemester 2023 haben insgesamt 29 internationale Studierende das Qualifizierungsprogramm erfolgreich abgeschlossen. Die Mehrheit von ihnen waren Masterstudierenden der Fachbereiche 05 – Sprache, Literatur, Kultur und 09 – Agrarwissenschaften, Ökotrophologie und Umweltmanagement, die zwei Fachbereiche der JLU, die den größten Anteil an internationalen Studierenden haben. Darüber hinaus nahmen sieben Doktorand:innen teil, die parallel zu ihrer Promotion Tutorien geleitet haben.

⁸ Die englischsprachigen Lehrangebote der Tutor:innenqualifizierung der JLU sind offen für Studierende der Philipps-Universität Marburg und der Technischen Hochschule Mittelhessen im Rahmen des Projekts NIDIT. Für Interessierte anderer deutscher und weltweiter Universitäten und Hochschulen ist es auch möglich, sich für die tutoriellen Angebote der Tutor:innenqualifizierung anzumelden. Die Werbung für das Qualifizierungsprogramm erfolgt u. a. durch Social-Media-Kanäle und weitere Netzwerkarbeit. Bei Interesse kann das Team der Tutor:innenqualifizierung kontaktiert werden, das eine Einzelfallentscheidung trifft. Da die Lehrveranstaltungen online stattfinden, können Interessierte virtuell teilnehmen und das Qualifizierungsprogramm abschließen.

zu fördern, indem die Teilnehmer:innen durch den Vergleich von Lehrmethoden und -strategien ihre didaktischen, sozialen und persönlichen Horizonte erweitern.

Inwiefern die internationale Tutorienarbeit auf vielfältige Weise den Horizont von Tutor:innen, Referent:innen und der JLU als federführender Institution dieses Qualifizierungsprogramms erweitert, wird im nächsten Teil dieses Beitrags deutlich.

Erfahrungen aus der internationalen Tutorienarbeit

Dieses Kapitel präsentiert Einblicke in die internationale Tutorienarbeit, basierend sowohl auf Erfahrungen von Tutor:innen, die an einem Qualifizierungsprogramm teilgenommen haben, als auch auf Eindrücken der Referent:innen. Es beleuchtet die Motivationen der Teilnehmenden und die Inhalte, die diese für besonders wertvoll hielten. Weiterhin thematisiert es die Herausforderungen und Lösungsansätze der Lehrenden im Umgang mit einer diversen Studierendenschaft sowie den Einsatz digitaler Lehrformate. Das Kapitel geht zudem auf die Bedeutung des Programms für die Internationalisierungsstrategie der Justus-Liebig-Universität Gießen ein, die auf die Integration internationaler Studierender und die Förderung interkultureller Kompetenzen abzielt.

Testimonials internationaler Tutor:innen

In diesem Teil wird die Perspektive internationaler Tutor:innen dargestellt, die wertvolle Einblicke in ihre persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse während ihrer Teilnahme an dem Qualifizierungsprogramm bieten. Ihre Berichte wurden im Zuge von Teilnehmendenbefragungen anonym erhoben. Die Testimonials spiegeln die vielfältigen Hintergründe, Perspektiven und Motivationen der Tutor:innen wider und zeigen Herausforderungen und Erfolge, die sie in ihrer Rolle erlebt haben.

Gründe für die Teilnahme und Erwartungen

Die Motivation der Studierenden zur Teilnahme an der Tutor:innenqualifizierung war bei den Teilnehmenden vielfältig. Ein wesentlicher Beweggrund war der Wunsch, die eigenen Lehrfähigkeiten zu verbessern, insbesondere im Hinblick auf eine künftige akademische Laufbahn:

I would like to improve my teaching skills because I plan to work in academia after my PhD and I know that the academic staff must undertake teaching activities besides research activities in university.

Es bestand der Wunsch nach Unterstützung dabei, die persönlichen Fähigkeiten mit den Anforderungen des akademischen Umfelds in Einklang zu bringen. Die Erwartungen reichten von der Vertiefung didaktischen Wissens bis hin zur Entwicklung praktischer Lehrstrategien, die in der universitären Lehre Anwendung finden könnten. Viele Teilnehmende sahen in dem Programm eine Gelegenheit, sich eine Basis für effektive Lehrmethoden aufzubauen.

Erfahrungen und Erkenntnisse

Die Teilnehmenden berichteten von einer Reihe an Erfahrungen, die sie im Laufe des Programmes machten. Ein wesentliches Element war das Verständnis der Bedeutung von Tutorienarbeit im deutschen universitären Kontext, insbesondere in Relation zur Konnotation des Begriffs „tutor“ als Nachhilfelehrer:in im Englischen und in Hinblick auf die Rolle von Tutor:innen als Unterstützer:innen von Lernprozessen, nicht als unantastbare Autoritäten. In diesem Kontext wurde auch die Bedeutung des Feedbacks und der Förderung autonomer Arbeitsweisen bei den Studierenden hervorgehoben. Das Programm habe außerdem dazu beigetragen, das Vertrauen in die eigene Rolle als Tutor:in zu stärken und geholfen, vorhandene Fähigkeiten mit den Anforderungen der tutoriellen Arbeit zu verbinden.

The training helped me identify the qualities that I already possessed and helped me align them with the qualities of a tutor.

Die Teilnehmenden erlangten durch das Programm ein besseres Verständnis für die Rolle als (internationale:r) Tutor:in im deutschen akademischen Kontext. Sie erhielten Unterstützung bei der Vorbereitung und Gestaltung ihrer Tutorien, was ihnen half, ein systematisches Verständnis für die Planung und Durchführung von Kursen zu entwickeln. Besonders betont wurde die Bedeutung von interkulturellem Bewusstsein, Gamification und davon, Feedback nicht nur zu geben, sondern auch zu bekommen.

Im Kontext der Zusammenarbeit mit internationalen Gruppen wird häufig ein Fokus auf interkulturelles Bewusstsein gelegt. Auch im Programm der internationalen Tutor:innenqualifizierung spielt dies eine Rolle. Dabei hat es sich einerseits als produktiv erwiesen, den Kulturbegriff über die Grenzen ethnischer und nationalstaatlicher Konstrukte hinauszudenken und im Sinne Eric Wolfs als „bundles of relationships“ (Wolf 2010, S. 3) zu verstehen. Internationale Studierende sind bereits mit den Herausforderungen des Studiums in einem fremden Land vertraut. Oftmals erleben sie, dass deutsche Studierende Schwierigkeiten im Umgang mit internationalen Kommiliton:innen haben, was die Zusammenarbeit erschwert. Die Teilnahme beider Gruppen an den Veranstaltungen der Tutor:innenqualifizierung, insbesondere zu Themen der kulturellen Diversität, hat sich als bereichernd erwiesen. In diesem Rahmen konnten die genannten Schwierigkeiten thematisiert und reflektiert werden, was zu einem tieferen Verständnis und einer wertschätzenden Anerkennung der Komplexität kultureller Identitäten führte. Dieser Prozess ermöglicht eine gemeinsame Reflexion über Kultur und hilft, über vereinfachte, dichotome Identitätskonstruktionen hinauszudenken.

Gerade der Gamification-Ansatz (vgl. Kapp 2012, S. 10 ff.) wurde als bedeutende Bereicherung angesehen. Der Einsatz solcher Methoden in der Hochschullehre war vielen neu. Vor allem das Potenzial, die Interaktion der Teilnehmenden untereinander, aber auch mit der Lehrperson durch Gamification-Ansätze zu fördern fand Zuspruch. Dabei wurde betont, dass dies zur Gestaltung einer freundlichen und einladenden Lehr- und Lernatmosphäre beitragen könne.

Ein abschließender Aspekt, der wiederholt betont wurde, ist die Entwicklung von Soft Skills. Die Teilnehmenden berichteten von einer gesteigerten Organisationsfähigkeit und dem Einbeziehen der im Training erlernten Methoden in ihre persönlichen Lernstrategien. Das Programm habe nicht nur unmittelbare Lehrfähigkeiten verbessert, sondern auch langfristige Auswirkungen auf die berufliche Entwicklung der Teilnehmenden gehabt. Die gewonnenen Erkenntnisse und Methoden wurden als wertvolle Ressourcen betrachtet, die über das akademische Umfeld hinaus Anwendung finden können. Das „International

Tutors' Qualification Program“ erwies sich somit als eine bedeutsame Investition in die berufliche und persönliche Entwicklung der Teilnehmenden, die ihre Lehrkompetenzen nachhaltig stärkte und erweiterte.

Perspektive der Referent:innen

Das Programm zur Qualifizierung von Tutor:innen konfrontierte die Referent:innen mit verschiedenen Herausforderungen und führte zu wertvollen Lernmomenten, insbesondere in Bezug auf die Anpassung an veränderte Bildungslandschaften.

Schwierigkeiten

Eine der größten Herausforderungen war die Förderung der aktiven Beteiligung der Teilnehmenden. Es galt, Methoden zu finden, die sowohl motivieren als auch in den begrenzten zeitlichen Rahmen der Workshops passen. Die meisten Sitzungen hatten einen Umfang von zwei Stunden, was gelegentlich als zu kurz empfunden wurde, um tiefere Diskussionen zu führen. Gleichzeitig musste berücksichtigt werden, dass die Teilnehmenden nur begrenzt Zeit erübrigen konnten, da sie das Programm neben ihrem Studium absolvierten.

Ein weiteres Hindernis stellten die unterschiedlichen akademischen Vorerfahrungen der internationalen Studierenden dar, die von ihrem Heimatland abhängig waren. Dies betraf nicht nur das akademische Wissen selbst, sondern auch die kulturellen Unterschiede im akademischen Bereich – beispielsweise in den Erwartungen an Kritik und aktive Teilnahme –, die Bürokratie und das Verständnis des deutschen akademischen Systems. Der Auftakt des Programms fand zudem in Zeiten der COVID-19-Pandemie statt, was einerseits die Akzeptanz digitaler Formate erhöhte, andererseits den gesamten Lehrbetrieb vor die Schwierigkeit einer noch nicht etablierten digitalen Lehr-/Lernkultur stellte (vgl. Bauman 1993, S.150 ff.).

Learnings

Die Pandemie und der Übergang zur Post-Pandemie-Zeit brachten Veränderungen mit sich. Eine wichtige Beobachtung war, dass die Mehrzahl der internationalen Studierenden nun vor Ort war, was die Gestaltung der Lehrinhalte und -methoden beeinflusste. Außerdem wurden die Veranstaltungen auch für

deutschsprachige Studierende geöffnet, was zu einer vielfältigeren Teilnehmer:innenschaft führte. Es wurde entschieden, den Fokus weniger auf synchrone Hybridität⁹ zu legen, sondern stattdessen digitale Kompetenz in den Vordergrund zu stellen. Dies sollte den Teilnehmenden helfen, auch in Präsenzsettings digitale Methoden zu nutzen und in ihrer eigenen Lehre von der Möglichkeit asynchroner digitaler Formate (z. B. durch den Einsatz digitaler und/oder partizipativer Medien in Flipped-Classroom Szenarien) zu profitieren.

Eine weitere Beobachtung war, dass in diskussionsintensiven Veranstaltungen mehr Zeit für Austausch während der Sitzungen erforderlich wäre. Dies führte zu der Überlegung, Fakten und Grundlagenwissen im Vorfeld als Selbstlernmodule anzubieten, um in den Präsenzsitzungen mehr Raum für interaktiven Austausch zu schaffen, oder für die betreffenden Veranstaltungen mehr Zeit pro Sitzung einzuräumen.

Die Erfahrungen mit der internationalen Tutor:innenqualifizierung haben gezeigt, dass die klare Struktur bei inhaltlicher Flexibilität des Programms eine Stärke darstellte. Dieser dynamische Ansatz trug dazu bei, einerseits stabile fachliche Grundlagen zu schaffen, und andererseits flexibel auf die Anforderungen der Studierenden reagieren zu können.

Institutionelle Sicht

Im Rahmen der Internationalisierungsstrategie „JLU International 2016-2026“ verfolgt die JLU das Ziel, ihre Position im internationalen Wettbewerb zu stärken und nachhaltige internationale Kooperationen zu etablieren. Diese Strategie geht über die reine institutionelle Weiterentwicklung hinaus; sie zielt darauf ab, einen aktiven Beitrag zum weltweiten interkulturellen Austausch zu leisten. Daher betrachtet die JLU Internationalisierung als eine Möglichkeit, nicht nur die Institution selbst, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Studierenden und die interkulturelle Bereicherung der gesamten Universitätsgemeinschaft zu fördern (vgl. Justus-Liebig-Universität Gießen 2019, S. 4).

⁹ Ein Teil der Teilnehmenden ist physisch vor Ort, während ein anderer Teil von verschiedenen Orten online zugeschaltet ist (vgl. Reinmann 2021).

Ein wesentlicher Aspekt dieser Strategie ist die Integration internationaler Studierender, die ein unverzichtbarer Teil der JLU sind. Damit dies nicht nur leere Worte bleiben, ist jedoch sicherzustellen, dass es für die Studierenden Möglichkeiten gibt, ein aktiver Teil des universitären Lebens zu sein. Hier leistet die Tutor:innenqualifizierung einen Beitrag, indem sie Möglichkeiten zu Austausch, Partizipation und Weiterbildung liefert.

Die englischsprachige Tutor:innenqualifizierung, als Bestandteil des Projekts NIDIT, stellt nicht nur eine Pionierarbeit in der internationalen Hochschulbildung dar, sondern ist auch im deutschsprachigen Raum einzigartig. Das Projekt zielt darauf ab, internationale, digitale und virtuelle Lehre zu stärken und steht somit für die erfolgreiche Umsetzung der Internationalisierungsstrategie der Universität über die Laufzeit des Programms hinaus.

Fazit

Das Qualifizierungsprogramm für internationale Tutor:innen an der JLU stellt einen wesentlichen Beitrag zur Internationalisierungsstrategie der Universität dar. Es fördert nicht nur die Integration internationaler Studierender, sondern trägt auch zur Persönlichkeitsentwicklung und interkulturellen Bildung bei.

Die positiven Rückmeldungen und der Erfolg des Programms spiegeln die Bedeutung dieses Ansatzes wider. Um diesen Erfolg weiter zu konsolidieren, gilt es nun, das Programm fest im Lehrangebot der JLU zu verankern und über die Projektlaufzeit hinaus zu etablieren. Dies würde nicht nur die Nachhaltigkeit des Programms sichern, sondern auch die Rolle der JLU in der internationalen Tutor:innenqualifizierung stärken.

Darüber hinaus wäre eine Akkreditierung des Programms durch das Netzwerk Tutorienarbeit ein wichtiger Schritt zur Bestätigung der Qualität und der Standards des Programms (vgl. Oster/Wesner in diesem Band). Ein zusätzlicher Schritt für die Entwicklung des Programms besteht darin, ihm einen eigenen Namen zu geben. Eine solche Benennung würde dem Programm eine klarere Identität verleihen und den Wiedererkennungswert erhöhen.

Insgesamt bietet das Programm der internationalen Tutor:innenqualifizierung an der JLU Gießen ein vielversprechendes Modell für die Zukunft der internationalen Hochschulbildung. Es zeigt, wie durch gezielte Förderung und Qualifizierung von Tutor:innen ein wesentlicher Beitrag zur Internationalisierung der Hochschullehre geleistet werden kann, der weit über die Grenzen des Campus hinausreicht.

Literatur

Bauman, Zygmunt: Postmodern Ethics. Oxford 1993.

Erl, Astrid/Gymnich, Marion: Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Leipzig 2015, 3. Aufl.

Gamelas, Inês: International Tutors' Qualification Program: A Consecutive Success. Online-Beitrag des Projekts Network for Impactful Digital International Teaching Skills (NIDIT). Gießen 2022. https://www.uni-giessen.de/en/study/teaching/projects/nidit/trainings_eng/medialibrary_new?tabid=nav-link-26bafb1aed414f8dab9726f9e00363ff (14.06.2024).

Gregersen-Hermans, Jeanine: Intercultural Competence Development in Higher Education. In: Deardorff, Darla K./Arasaratnam-Smith, Lisa A. (Hrsg.): Intercultural Competence in Higher Education. International Approaches. Assessment and Application. London/New York 2017, S. 67-82.

Justus Liebig University Gießen: International Office: JLU at a Glance. Gießen 2023. <https://www.uni-giessen.de/de/internationales/infomaterial/jluatag-lance> (14.06.2024).

Justus-Liebig-Universität Gießen: Internationalisierungsstrategie 2.0. Fortschritt durch Internationalisierung. JLU International 2016-2026. Gießen 2019. <https://www.uni-giessen.de/de/internationales/intstrat> (14.06.2024).

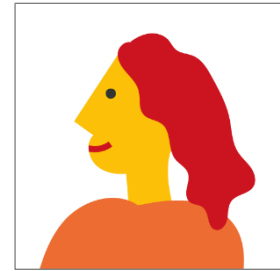
Kapp, Karl M.: The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco 2012.

Reinmann, Gabi: Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis, in: Impact Free 35. Journal für freie Bildungswissenschaftler. Hamburg 2021. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/122564/pdf/Impact_Free_35.pdf (02.05.2024)

Wolf, Eric. R.: Europe and the People without History. Berkeley/Los Angeles/London 2010.

Stimmen von Tutor:innen XII: Internationale Tutor:innen

von Shreya Sharma
(Justus-Liebig-Universität Gießen)



Tutorin für internationale Studierende

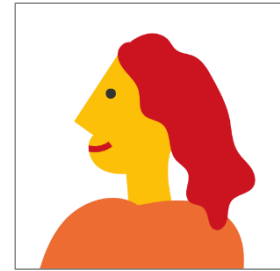
„I began my tutoring in June 2021, when I joined Justus Liebig University’s *meet2succeed* initiative. Having never held an official tutoring position before, doubts and scepticism clouded my mind, making me question my ability to excel in this new role, especially in a new country. Thankfully, the tutor’s qualification programme of JLU came to my aid. Along with a small group of fellow tutors, we embarked on a journey to understand the intricacies of tutoring in Germany, exploring a tutor’s boundaries and discovering new tools to enhance interactions with students. Participating in an intercultural awareness workshop proved invaluable, particularly as I found myself tutoring an international group of students.

Throughout this training, I gained clarity about my strengths and learned to align them with the expectations of a tutor. It was during these sessions that I formulated my personal teaching philosophy, ‘open-minded listening with humility and gentleness’, laying the foundation for all my tutoring endeavours. With this newfound confidence, I meticulously crafted curricula for my sessions and delved into relevant literature to enrich the learning journey for my students.

As a student myself, tutoring fellow students has undoubtedly been one of the most fulfilling experiences of my time at JLU. It gave me a platform to share my knowledge and passion with others. In the three semesters of tutoring, I’ve not only grown in patience with my own studies but have also deepened my subject understanding through teaching. The tutoring experience gave me the opportunity to connect with exceptional individuals from diverse backgrounds, forming friendships and broadening my horizons. As I reflect on this journey, I’m grateful for the invaluable lessons learned and the personal growth achieved through the tutor’s qualification programme.“

Stimmen von Tutor:innen XIII: Tutorien in Österreich (1)

von Konstantina Hornek, 24 Jahre
Europäische Ethnologie (Universität Wien)



Tutorin im Studienprojekt

„Das Wintersemester 2023/24 war mein erstes Semester als Tutorin. Für Studierende startet es offiziell in der ersten Oktoberwoche, für Lehrende (inklusive mir) läuft im September schon die Vorbereitung auf das neue Semester. Ich bin Tutorin in einem zweisemestrigen Projekt, das Wintersemester ist bereits das zweite Semester der Lehrveranstaltungen – im Plural, denn das Projekt besteht aus einem Seminar und einer Forschungswerkstatt. Im Projekt wurde für Anfang Oktober die Teilnahme an einem Festival geplant, im September bereitete ich gemeinsam mit den Studierenden und Lehrenden vieles dafür vor und übernahm kurzfristig organisatorische Aufgaben wie die Studierenden zu Besprechungsterminen mit externen Personen und Ähnlichem zu begleiten.

Später im Oktober und nach erfolgreicher Teilnahme am Festival änderte sich dann mein Aufgabenprofil – es wurde ein wenig Tutorien-typischer: Die Unterstützung der Studierenden bei der Ausarbeitung ihrer (Feld-)Forschungsergebnisse. Hierbei ist die Struktur meiner Tutoriumstermine etwas anders als gewöhnlich: Es ist nicht wöchentlich, sondern zu ausgewählten festgelegten Terminen geplant. Inhalte werden vertieft und die regulären Seminar-/Werkstatt-Einheiten finden in dieser Woche nicht statt. Das sehe ich als Vorteil, denn durch diese (zeit-)intensiven Sitzungen wird ein tiefergehendes Verständnis für die Studierenden und ihre individuellen Bedürfnisse aufgebaut. Das ist zudem erleichtert durch die ohnehin sehr kleine Gruppe.

Unter dem Semester tausche ich mich mit anderen Tutor:innen aus und höre, dass bei diesen die Seminarräume manchmal völlig leer bleiben. Das war vor dem Semesterstart auch meine Befürchtung. Etwas anders war es bisher, da die Vertiefung scheinbar nicht als optional, sondern genauso wichtig wie eine normale Lehreinheit erachtet wird. Es ist auch meist viel Inhalt, der wiederholt und eingehender besprochen wird.

Ungewöhnlich ist die Teilung in zwei Lehrveranstaltungen, deren Inhalte doch eng aneinandergeknüpft sind. Ich hatte anfangs Sorge, nicht auf dem aktuellen Stand der Forschungsvorhaben der Studierenden zu bleiben, wenn ich nicht bei allen Einheiten dabei bin. Aber ich versuchte mich dann, falls es sich einmal nicht ausging, mit der zuständigen Professorin auszutauschen. Der Kontakt zwischen der Lehrveranstaltungsleitung und mir hat gut geklappt und wir haben meist auch früh genug besprochen, wie ich mich vorbereiten sollte.

Ich habe im Laufe des Tutoriums einiges über mich und Lernende mitgenommen: Ich habe an Selbstvertrauen in der Interaktion mit anderen Studierenden dazu gewonnen und außerdem gelernt, dass ich als Tutorin nicht für die individuell zu erbringende Semesterleistung verantwortlich bin, sondern nur die Tools anbieten kann, um die Arbeit der Studierenden zu unterstützen. Meine Arbeit ist die Vorbereitung der Inhalte hierfür und, wenn notwendig, eine flexible Anpassung je nach Unklarheiten oder Interesse. Und ein offenes Ohr für Feedback und Fragen zu haben.

Mein eigener fachfremder Master-Hintergrund brachte anfangs viele Unsicherheiten bezüglich der Legitimität meiner Position als Tutorin mit sich. Diese Befangenheit zu überwinden, war ein Prozess, in welchem ich meine Stärken und Schwächen reflektieren musste. Ich erkannte, dass ich durch Erfahrungen als Studierende wie auch durch Projektarbeit und pädagogische Tätigkeiten außerhalb der Universität einige Fähigkeiten besitze, die sich abgesehen von der inhaltlichen Ebene im Tutorium einbringen lassen.“

Stimmen von Tutor:innen XIV: Tutorien in Österreich (2)

von Hannah Gruber, 23 Jahre

Vergleichende Literaturwissenschaft (Universität Wien)



Tutorin für Allgemeine Literaturwissenschaft und
Vergleichende Literaturwissenschaft

„Ich war im Studienjahr 2023/24 Tutorin für die Vorlesungen Allgemeine Literaturwissenschaft und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Wien. Die Vorlesungen sind Einführungsvorlesungen für die Studienrichtung Vergleichende Literaturwissenschaft und müssen absolviert werden, bevor prüfungsimmanente Lehrveranstaltung besucht oder andere Prüfungen geschrieben werden können. Viele der teilnehmenden Studierenden sitzen also zum ersten Mal in einer Vorlesung und schreiben zum ersten Mal eine Prüfung an der Universität. Grundsätzlich bin ich dafür zuständig, die Studierenden bei fachlichen Fragen und beim Lernen für die Prüfung zu unterstützen. Dafür halte ich einmal in der Woche eine eigene Lehrveranstaltung ab. Diese findet in einem Seminarraum statt, das Setting ist also anders als bei der Vorlesung im großen Hörsaal. Mein Fokus bei der Gestaltung meiner Stunden liegt darauf, mit den Studierenden den in der Vorlesung vorgetragenen Stoff auf eine aktive und interaktive Weise zu wiederholen und Aspekte der Pflichtliteratur zu besprechen, für die während der Vorlesungssitzungen selbst zu wenig Zeit ist. Neben dem Wiederholen des Stoffes ist es mein persönliches Ziel, das Setting im Seminarraum zu nutzen und die Studierenden dazu zu ermuntern, sich miteinander auszutauschen, zu diskutieren und sich zu vernetzen. Vor allem am Anfang eines Studiums ist es oft schwierig, mit Mitstudent:innen in engeren Kontakt zu kommen, insbesondere in einem großen Hörsaal. Viele Kleingruppendiskussionen sollen den Studierenden also neben der aktiven Wiederholung des Stoffes auch die Chance geben, sich einander zu nähern.

Die Lehrenden lassen mir fast vollkommen freie Hand bei der Gestaltung meiner Einheiten. Am Anfang fand ich das etwas einschüchternd, da ich noch nie

eine Lehrveranstaltung in einem universitären Kontext geplant hatte, mittlerweile freue ich mich aber über meine Freiheit und die Möglichkeit, eigene Ideen auszuprobieren. Trotzdem wird man, wenn man eine Tutoriumsstelle antritt, ziemlich ins kalte Wasser geworfen und es ist viel Eigeninitiative gefragt. Natürlich wächst man dadurch auch umso mehr an der Aufgabe. Ich habe zur Vorbereitung zwei Workshops des Center for Teaching and Learning an der Universität Wien besucht, die mir sehr geholfen und mir vor allem meine Nervosität etwas genommen haben. Die Studienvertretung meiner Studienrichtung, von der auch ich ein Teil bin und die bei der Bewerbung für die Tutorien als Vermittler zwischen Lehrenden und Bewerber:innen zwischengeschaltet ist, möchte in Zukunft mehr Aufmerksamkeit auf die Existenz dieser Workshops lenken und den für die Tutoriumsstellen ausgewählten Studierenden gleich am Anfang etwas mehr Informationen über die nächsten Schritte zukommen lassen, als noch ich am Anfang des Wintersemesters bekommen habe. Wir erhoffen uns, dass dadurch zukünftige Tutor:innen ihre Stelle mit noch mehr Selbstsicherheit antreten können.“

Erika Unterpertinger, Universität Wien

Tutor:innenarbeit in Österreich am Beispiel der Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Universität Wien

Basisausbildung – Tutor:innenarbeit – Österreich – Universität Wien

Was mach' ich hier eigentlich? Von der Tutorin zur Tutor:innen-Trainerin

Wir schreiben das ferne Jahr 2013; ich studiere im zweiten Jahr Komparatistik und bewerbe mich als Tutorin für ein Sprachtutorium. Ich bin der Lehrenden der zugehörigen Lehrveranstaltung positiv aufgefallen, deshalb werde ich ausgewählt – und siehe da: Ich bin Tutorin! Doch die Frage stellt sich: Was mach' ich hier eigentlich?

Ich habe das Tutorium, das ich halten werde, vielleicht zweimal besucht und insgesamt nur eine vage Vorstellung davon, was mich als Aufgabe erwartet. Es gibt ein Vernetzungstreffen für Tutor:innen unseres Instituts, aber keine Ausbildung, die mir die wichtigsten Eckpunkte meiner Tätigkeit erschließt. Die Lehrende, die im Laufe ihrer Karriere viel mit Tutor:innen gearbeitet hat, erklärt mir auch nicht so viel, aber nun gut. Irgendwie klappt alles dann doch: Von der Raumbuchung über das Unterrichtsmaterial bis zur Umsetzung kriege ich es irgendwie hin und bleibe für ein Jahr Tutorin.

Meine Erfahrung als Tutorin ist nicht die erste ihrer Art und nicht die einzige. Im Laufe meines Studiums habe ich einige Kommiliton:innen in ähnlichen Situationen erlebt, an meinem damals verhältnismäßig kleinen Institut genauso wie an größeren. Jedes Institut, ja, jede Lehrveranstaltungsleitung ist da etwas anders: Die zur Verfügung gestellten Informationen variieren genauso wie die jeweilige Betreuung. Dieses Wissen und diese Erfahrungen waren bei der Konzeption einer eigenen Ausbildung für Tutor:innen im Jahr 2020 mein Ausgangspunkt.

Anschließend an diesen anekdotischen Einstieg sollen daher im folgenden Beitrag Einblicke in die Vielfalt an Begriffen und Tätigkeiten rund um die Tutorienarbeit an österreichischen Universitäten gegeben werden.¹ Dafür gehe ich zunächst darauf ein, mit wem wir in Österreich eigentlich arbeiten. Daran schließt eine Übersicht über Tutorienarbeit an der österreichischen Universitätslandschaft an, bevor ich vorstelle, wie sich die Ausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen am Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien in diese Landschaft eingliedert. Mein Ziel in diesem Beitrag ist es, denjenigen, die eigene Programme aufbauen möchten, einen Überblick über das zu geben, was schon da ist, und Anhaltspunkte für die Konzeption eigener Angebote für Tutor:innen und Studienassistent:innen zu liefern.

Mit wem arbeiten wir eigentlich?

Ein Blick zur Universität Wien

Wenn wir in Österreich von Tutorienarbeit sprechen, müssen wir uns zunächst fragen, wen wir eigentlich damit meinen: An österreichischen Universitäten sind nicht nur Tutor:innen im Einsatz, sondern auch eine Vielzahl an Mentor:innen und sogenannte Studienassistent:innen.² Im Folgenden gebe ich anhand der Universität Wien als größter Universität im deutschsprachigen Raum ein Beispiel dafür, wie diese Gruppen definiert sind und woraus ihre Aufgabenbereiche bestehen.

Die Universität Wien hat im Jahr 2023 1.238 studentische Mitarbeiter:innen beschäftigt (Gleichstellungsbericht Universität Wien 2023). Mentor:innen werden von dieser offiziellen Statistik nicht erfasst, da sie ihre Tätigkeit als Teil ihres Studiums absolvieren und entsprechend in ECTS „entlohnt“ werden. Deshalb fassen wir am CTL Tutor:innen, Mentor:innen und Studienassistent:innen unter dem Sammelbegriff „studentische Multiplikator:innen“ zusammen.

¹ Auch Fachhochschulen – die österreichische Variante der deutschen und Schweizer Hochschulen für angewandten Wissenschaften – arbeiten mit Tutor:innen, aber zu ihnen und ihrer Ausbildung werden nur sporadisch Informationen publiziert.

² Studienassistent:innen sind studentische Mitarbeiter:innen und entsprechen in ihrer Funktion den deutschen „Hiwis“.

Zur Gruppe der studentischen Mitarbeiter:innen zählen dagegen all jene, die für ihre Tätigkeit bezahlt werden. Anders als in Deutschland, wo ein TVStud diskutiert wird (vgl. Hempel in diesem Band), werden studentische Mitarbeiter:innen vom Kollektivvertrag der Universitäten mit abgedeckt. Dort werden sie definiert als „teilzeitbeschäftigte Arbeitnehmer:innen, die bei Abschluss des Arbeitsvertrages ein für die in Betracht kommende Verwendung vorgesehenes Master-(Diplom-)Studium noch nicht abgeschlossen haben“ (§ 30, Kollektivvertrag für die Arbeitnehmer:innen der Universitäten).

An der Universität Wien wird diese Gruppe den Tätigkeitsbereichen folgend in Tutor:innen und Studienassistent:innen unterteilt. Tutor:innen sind dem großen Bereich „Lehre“ zugeordnet, Studienassistent:innen den drei Bereichen „Lehre“, „Forschung“ und „Verwaltung“. Studienassistent:innen haben also einen breiteren, vielseitigeren Tätigkeitsbereich als Tutor:innen. Dabei tritt einige Varianz in der Definition dieser Tätigkeitsbereiche abhängig von ihrem Einsatzbereich und dem Beschäftigungsausmaß auf. Beide Gruppen zählen zum wissenschaftlichen Personal und werden durch den Betriebsrat für wissenschaftliches Universitätspersonal der Universität Wien (BR-WUP) vertreten.

Während diese ‚offiziellen‘ Definitionen der Tätigkeitsbereiche eine recht klare Differenzierung implizieren, ist die Arbeit als Tutor:in und Studienassistent:in in der Praxis von großer Diversität geprägt. Dies zeigen die Statements der Studentinnen Hannah Gruber und Konstantina Hornek: beide waren im Wintersemester 2023/24 an der Universität Wien beschäftigt.

Während Hannah Gruber ein Format beschreibt, das man sich klassisch unter „Tutorium“ vorstellt – wöchentliche Treffen zur Begleitung von Studienanfänger:innen –, beschreibt Konstantina Hornek mit der Begleitung einer Exkursion einen völlig anderen Arbeitsbereich. Weitere Aufgaben von Tutor:innen können zudem in der Doppelrolle „Tutor:in und Studienassistent:in“ liegen, in welcher Forschung und Lehre gleichzeitig unterstützt werden.

Um den äußerst diversen Ansprüchen, die an die verschiedenen Tätigkeiten gestellt werden, gerecht zu werden, braucht es ein entsprechendes Aus- und Weiterbildungsangebot für die jeweiligen Zielgruppen. Um die Basisausbildung für

Tutor:innen und Studienassistent:innen entsprechend einzuordnen, wird deshalb im nächsten Schritt ein Einblick in die Tutorienarbeit in der österreichischen Universitätslandschaft gegeben.

Tutorienarbeit in der österreichischen Universitätslandschaft: Ein Kartierungsversuch

Die Arbeit mit studentischen Multiplikator:innen umfasst in Österreich nicht nur Tutor:innen, sondern auch Peer-Mentor:innen und Studienassistent:innen.

Wie die Tätigkeit der studentischen Multiplikator:innen konkret bezeichnet wird, hängt meist von der Finanzierung ab. Anders als in Deutschland gab es bis dato in Österreich bislang noch keine zentral angelegte Finanzierungsmaßnahme, die mit dem Qualitätspakt Lehre (BMBF 2022) vergleichbar ist. Stattdessen fließen Gelder aus unterschiedlichen Quellen, sowohl auf Universitäts- als auch auf Ministeriumsebene, um die Unterstützung von Studierenden auf Peer-Ebene zu gewährleisten. Dies schafft einerseits einen großen Möglichkeitsraum, andererseits ist dieser schwer zu durchblicken. So können die Bezeichnungen für Tutor:innen und Mentor:innen von *Buddy* über *Fachtutor:in* bis hin zu *Sophomore* reichen und alle drei Begriffe im Grunde dasselbe bedeuten.³ Sprechen wir in Österreich von Tutorienarbeit, muss diese Vielfalt mitgedacht werden.

Um dennoch etwas Orientierung zu bieten, gibt es verschiedene Möglichkeiten zur Unterscheidung. Das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen schlägt etwa vor, nach curricularer Verankerung oder dem Grad an Selbstbestimmung der Tutorien zu unterscheiden (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen).⁴ Für die folgende Darstellung habe ich mich für eine Orientierung nach dem Modell des Student Life Cycle (Lizzio/Wilson 2009) entschieden. Das heißt, in diesem Fall ist relevant, in welchem Abschnitt des Studiums die Unterstützungsmaßnahme angesiedelt ist.

³ vgl. Dreo (2023, Folie 13) für eine offene Liste an Bezeichnungen an der Universität Wien

⁴ Andere Möglichkeiten zur Unterscheidung sind Kategorien wie z. B. fachlich/überfachlich oder freiwilliger/verpflichtender Besuch.

Gerade am Anfang des Studiums werden Studierende in Österreich durch vielfältige Maßnahmen auf Peer-Ebene unterstützt. Die bestehende Bandbreite dieser Angebote an österreichischen Hochschulen wurde zuletzt bei der Veranstaltung „Dialog zur hochschulischen Lehre“ an der TU Graz (OEAD 2023b) deutlich. Eine Maßnahmenammlung im Rahmen derselben Veranstaltung bildet die Maßnahmen an 32 österreichischen Hochschulen ab, wobei jede Hochschule mindestens zwei verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung der Studierenden nennt (OEAD 2023a). Auffällig ist dabei, dass Tutorien nur achtmal erwähnt werden. Dies weist darauf hin, dass ein tutorielles Angebot in diesem Kontext nur einer von vielen Ansätzen zur Unterstützung auf Peer-Ebene ist.

Diese Vielfalt ist auch damit zu erklären, dass das österreichische Universitätsgesetz die Einführung von Tutorien in der Studieneingangsphase vorsieht (§ 60, Abs. 1c, UG 2002). Die Verantwortung für diese Angebote liegt bei den Hochschulen; sie können diese Angebote aber auch in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Hochschüler:innenschaft (ÖH) organisieren. Ein Beispiel hierfür ist die Kooperation der Universität für Bodenkultur (BOKU) in Wien mit der Österreichischen Hochschüler:innenschaft (ÖH), um Orientierungstutor:innen auszubilden (BOKU 2024).

Das Tutoriumsprojekt der ÖH ist eines der ältesten in Österreich und besteht in unterschiedlichen Formen seit den 1970er Jahren (TutPro 2017a). Bis 2017 war es ein Selbstverwaltungsprojekt und besteht weiterhin als Teilprojekt der ÖH (TutPro 2017b). Im Rahmen dieses Tutoriumsprojekts werden in mehrtägigen Ausbildungs-Seminaren „Ideen konkretisiert, Gruppenleitungskompetenzen erworben, relevante Themen diskutiert und konkrete Planungsschritte gesetzt“ (TutPro 2017a). Konzipiert werden im Rahmen dieser Ausbildung sowohl Anfänger:innentutorien ohne thematische Schwerpunkte als auch sogenannte „Thementutorien“ (TutPro 2017a), die inhaltliche Schwerpunkte setzen.

Ein zweiter wichtiger Eckpfeiler der Unterstützungsangebote für Studierende am Anfang des Studiums sind Mentoring-Programme. Beispiele für Mentoring-Programme sind etwa an der Medizinischen Universität Wien (MedUni) zu finden, am Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien oder an

der Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS). Die MedUni hat seit 2009 ein freiwilliges Mentoring-Programm entwickelt, wo sowohl Peer-Mentoring stattfindet als auch Mentoring im Sinne dessen, dass Ärzt:innen und Mitarbeiter:innen der medizinischen Universität Studierende betreuen (Hofhansl 2013). An der Universität Wien unterstützen eigene Mentor:innen seit 2010 Studierende in der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP-Mentor:innen) (Schmoelz/Peterson 2014). An der Paris-Lodron-Universität Salzburg wird seit 2018 mit dem PLUSTRACK-Mentoring ebenso Peer-Mentoring angeboten (Reiß et al. 2023). An der Universität Klagenfurt wurde 2020 die Servicestelle Tutoring und Mentoring im Center for University Learning and Teaching (CULT) eingerichtet, die als Teil ihres Angebots Schulungen für alle Tutor:innen und Mentor:innen der Universität Klagenfurt anbietet (Universität Klagenfurt).

Tutorien, die das wissenschaftliche Schreiben unterstützen, kommt ab der ersten wissenschaftlichen Arbeit Bedeutung zu. Hierfür benötigen Studierende besondere Fähigkeiten, die sie im Rahmen verschiedener Ausbildungen an Schreibzentren (z. B. in Klagenfurt, Graz oder Innsbruck) und verwandten Institutionen (an der Universität Wien übernimmt dies das Center for Teaching and Learning) erwerben können. In Österreich bilden diese Institutionen meistens nach Bedarf eigene Schreib-Peer-Tutor:innen aus und beschäftigen diese als Teil ihrer Organisationseinheit.

Nicht nur Schreib-Peer-Tutor:innen, auch viele andere der aufgezählten Maßnahmen sind vorrangig durch zentrale Organisationseinheiten konzipierte, koordinierte (und häufig finanzierte) Angebote: Dabei werden Studierende aus- und weitergebildet, die für feste Angebote eingesetzt werden (z. B. Schreibtutorium, Studieneingangs-Mentoring). Daneben gibt es aber viele dezentrale Angebote, die insbesondere während des Studiums eine große Bedeutung für die Begleitung von Studierenden auf Peer-Ebene einnehmen: Tutor:innen und Studienassistent:innen, die an ihren jeweiligen Fakultäten angesiedelt sind und für die bislang nur selten eine eigene Ausbildung vorgesehen ist. Sie werden vielmehr in ihre Tätigkeit hineingeworfen, ohne eine klare Beschreibung dessen, was sie tun (sollen) – ähnlich wie in meinem anekdotischen Einstieg beschrieben.

Dies steht im klaren Widerspruch zu der zentralen Rolle, die sie eigentlich in der Unterstützung von Studierenden auf Peer-Ebene einnehmen. Sie begleiten die Studierenden nicht nur am Anfang des Studiums im Rahmen von Repetitorien und ähnlichen Formaten, sondern durch den *gesamten* Student Life Cycle hinweg. Deshalb werden diese Zielgruppen nun auch zunehmend von zentralen Aus- und Weiterbildungsangeboten wie an den Universitäten Wien und Klagenfurt angesprochen. Beispiele hierfür sind etwa das Angebot im CULT der Universität Klagenfurt sowie die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen und die QuaM!-Qualifizierung für studentische Mitarbeiter:innen am CTL der Universität Wien.

Im nächsten Abschnitt gebe ich einen Einblick in die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Universität Wien, um ein Beispiel dafür aufzuzeigen, wie ein solches Angebot aussehen kann.

Die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Universität Wien

Die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen am Center for Teaching and Learning an der Universität Wien wurde 2020 konzipiert und im September 2020 zum ersten Mal durchgeführt. Seitdem werden pro Semester rund zehn Termine zwischen Mitte Februar und Mitte März (für das Sommersemester) sowie weitere zehn Termine zwischen Mitte September und Mitte Oktober (für das Wintersemester) angeboten. Die Workshops sind fächerübergreifend, aber nach Zielgruppe getrennt. Voraussetzung für die Teilnahme ist die Durchführung eines Tutoriums oder die Tätigkeit als Studienassistent:in im selben Semester.

Das Ziel der Basisausbildung an der Universität Wien ist es, sowohl den Tutor:innen als auch den Studienassistent:innen eine passende Vorbereitung für ihre Tätigkeit zu bieten. Beide Zielgruppen können sehr unterschiedliche Aufgabengebiete haben, die auf einem Spektrum, das sich zwischen den Extremipolen „arbeitet (vorrangig) mit Lehrenden“ und „arbeitet (vorrangig) mit Studierenden“ bewegt, angesiedelt sind. Da die Aufgabengebiete meist nur vage

formuliert sind, ist es besonders wichtig, ihnen ein Instrumentarium aus Hintergrundwissen und Leitfragen zu vermitteln, um ihren Arbeitsbereich besser zu definieren.

Im Workshop selbst werden Tutor:innen und Studienassistent:innen durch Diskussion und Reflexion der eigenen Rolle und Aufgabenbereiche darauf hingeleitet, Fragen zu ihren Rahmenbedingungen zu formulieren, die noch offen sind. Zugleich bietet der Workshop einen Raum, um Unsicherheiten auszusprechen. Fragen, die in diesem Kontext häufig gestellt werden, beziehen sich sowohl auf die didaktische Umsetzung des Tutoriums als auch auf Rahmenbedingungen wie z. B. den Umgang mit Beurteilungen oder das Erfassen von Arbeitszeiten.

Deshalb ist es umso wichtiger, Teilnehmenden konkrete Methoden zu vermitteln, um ihre Tätigkeit zu gestalten. Dies bedeutet, die Tutor:innen und Studienassistent:innen darin zu befähigen, ihre Beschäftigung als Tutor:in oder Studienassistent:in mit ihren anderen Rollen als Studierende, Kommiliton:innen, ggf. Arbeitnehmer:innen in einem Zweitjob, u. a. zu vereinbaren, sich untereinander abzusprechen und ihre Aufgaben entsprechend des Anforderungsportfolios zu erfüllen.

Die Basisausbildung selbst besteht aus einem Workshop zur Reflexion und Festigung der eigenen Rolle und wird durch Workshops zu weiteren Themen aus dem Angebot der *QuaM - Qualifizierungsangebot für studentische Multiplikator:innen* (Dreo 2023) ergänzt. Empfohlen wird etwa der Besuch der Workshops „Moodle-Basics“, „Das Semester planen – aber wie? Didaktische Planung für Tutor:innen“ oder „Zeit- und Selbstmanagement“.⁵

Pro Semester nehmen seit Beginn des Programms im Durchschnitt 108 Tutor:innen und Studienassistent:innen an der Basisausbildung teil. Das macht bei rund 1.000 (bezahlten) studentischen Mitarbeiter:innen einen Anteil von etwa 20 %

⁵ Ein Überblick über das gesamte Angebot der QuaM findet sich online unter <https://ctl.univie.ac.at/quam>.

aus, die pro Jahr die Basisausbildung für neue Tutor:innen und Studienassistent:innen besuchen.

Gestartet hat die Basisausbildung im Wintersemester 2020 vor Ort und mit einem Sicherheitskonzept aufgrund der Bestimmungen rund um die Covid-19-Pandemie. Diese Workshopserie richtete sich im ersten Jahr explizit im Rahmen von strategischen Kooperationen an Tutor:innen der Institute für Anglistik und Amerikanistik, Geschichte, Philosophie und Physik. Interessierte Tutor:innen anderer Studienrichtungen konnten sich für Restplätze bewerben. Insgesamt haben im ersten Durchgang Tutor:innen und Studienassistent:innen aus 16 Instituten an der Basisausbildung teilgenommen. Bis Sommersemester 2024 haben wir Tutor:innen und Studienassistent:innen von insgesamt 55 Studienrichtungen erreicht.

Bereits ab dem ersten Durchgang haben sich auch Studienassistent:innen für die Ausbildung interessiert und die Workshops besucht. Da ihre Anliegen sich als sehr different zu jenen der Tutor:innen herausgestellt haben – Studienassistent:innen arbeiten im Regelfall enger mit Lehrenden und Instituten zusammen – wurde für sie ab dem Wintersemester 2021 ein eigener Workshop eingerichtet.

Zugleich ist deutlich geworden, wie wenig die Tätigkeiten in der Praxis definiert sind. An manchen Instituten, wie zum Beispiel dem Institut für Psychologie, erfüllen Studienassistent:innen die Aufgaben von Tutor:innen, während Tutor:innen zuweilen auch vorrangig organisatorische Arbeiten übernehmen, die sonst Studienassistent:innen zugeschrieben werden. Deshalb wird in der Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen vordergründig nach Aufgaben unterschieden: So richtet sich die Basisausbildung für Tutor:innen an studentische Mitarbeiter:innen, die Lehrveranstaltungen mit Repetitorien o. ä. unterstützen, während die Basisausbildung für Studienassistent:innen die studentischen Mitarbeiter:innen in den Fokus nimmt, die im Bereich „Verwaltung“ organisatorisch unterstützen und bei Forschungsprojekten mitarbeiten.

Seit Sommersemester 2024 werden die Angebote der Ausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen stärker in das generelle Weiterbildungsangebot für studentische Multiplikator:innen – die QuaM! Qualifizierungsangebote für studentische Multiplikator:innen – integriert. Um dies zu ermöglichen, wurden

die Inhalte von ursprünglich einem vier- auf mehrere dreistündige Workshops aufgeteilt, die von den Studierenden je nach Tätigkeitsbereich auf freiwilliger Basis gewählt werden können.⁶ So können die individuellen Bedürfnisse der Tutor:innen und Studienassistent:innen besser berücksichtigt werden. Außerdem haben sie damit besseren Zugang zu den weiteren Angeboten in der QuaM! und das vielfältige Angebot für studentische Multiplikator:innen durch das CTL wird damit einheitlicher und übersichtlicher gestaltet.

Schlussfolgerungen: Was machen wir hier eigentlich?

Sehr vieles!

Das Ziel meines Beitrages ist es, Kolleg:innen, die selbst ein Aus- und Weiterbildungsprogramm für Tutor:innen und Studienassistent:innen anbieten möchten, einen Einblick in die österreichische Hochschullandschaft zu geben und Orientierung zu bieten, welche Zielgruppen bzw. Tätigkeitsbereiche in den Fokus gerückt werden können. Was sich zeigt ist die große Diversität auf allen Ebenen, in denen studentische Peers im Einsatz sind.

Diese Vielseitigkeit der Tätigkeiten von Tutor:innen und Studienassistent:innen folgt der Beschreibung von Newton und Ender (2010, S. 3): So vermitteln studentische Peers nicht nur Informationen und institutionelles Wissen, sie bieten Orientierung, sprechen Empfehlungen aus und bieten konkrete Hilfestellung in einem sicheren Raum in der Interaktion mit Studierenden. Dazu kommen häufig zusätzlich organisatorische Aufgaben in den drei Bereichen „Lehre“, „Verwaltung“ und „Forschung“. Dabei verschwimmen die Zuständigkeitsbereiche nicht selten, und es wird deutlich, wie wichtig es ist, studentischen Mitarbeitenden auch das Setzen von Grenzen zu vermitteln – und sie gleichzeitig darin abzusichern, dass sie deshalb ihren Job nicht verlieren werden. Für sie ist es besonders wichtig, zu verstehen, dass sie Grenzen ziehen *dürfen* und dies Teil professionellen Handelns ist.

⁶ Bisläng hängt von den jeweiligen Studienrichtungen ab, wie viel der Qualifizierung Tutor:innen und Studienassistent:innen im Rahmen ihrer Arbeitszeit möglich ist. Das „Basispaket“ beläuft sich auf acht Stunden inkl. Vor- und Nachbereitung.

In der Interaktion mit Lehrenden und Fakultäten erfüllen Tutor:innen und Studienassistent:innen häufig die Aufgabe des „Sprachrohrs“, um eine Studierendenperspektive einzubringen, oder stellen eine niederschwellige Ansprechstelle für Studierende dar. Dadurch, dass sie häufig zusätzlich die Beurteilung unterstützen, gerät allerdings die Peer-Ebene ins Wanken. Dem kann einerseits durch eine Diskussion mit Vertreter:innen der Studienrichtungen, was die Aufgaben von Tutor:innen und Studienassistent:innen konkret beinhalten, und andererseits durch die konkrete Arbeit mit Tutor:innen und Studienassistent:innen entgegengewirkt werden.

Gerade in Österreich ist es wichtig, auf die Vielfalt der Tätigkeiten einzugehen, da sich die gelebte Praxis der Tätigkeit als Tutor:in oder Studienassistent:in sehr stark ausdifferenziert. Dieser Breite zu begegnen ist eine Herausforderung für Schulungen. Unsere Erfahrung zeigt, dass eine flexible Struktur aus einem Basisangebot und flexiblen variablen Workshops sich gerade für diese Vielfältigkeit bewährt.

Der Kartierungsversuch zeigt: Die Tutorienarbeit in Österreich ist anders als in Deutschland: das liegt an anderen Voraussetzungen, anderen Finanzierungen, auch an einer anderen gelebten Praxis. Vieles entwickelt sich noch: Schulungen wie die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen fördern das Selbstverständnis der Zielgruppen, gewährleisten zugleich Qualität und schaffen eine gemeinsame Basis, auf der man aufbauen kann. Dadurch können Tätigkeitsprofile geklärt und nachgeschärft werden, damit sich Studierende nicht mehr wie ich damals fragen: „Was mach' ich hier eigentlich?“.

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle herzlich bei meinen Kolleginnen Isabella Ollinger und Marcela Hubert (CTL, Universität Wien) sowie Elisabeth Engberding (CULT, Universität Klagenfurt) für den Austausch und das Feedback zu diesem Artikel bedanken.

Literatur

Betriebsrat für wissenschaftliches Personal (BR-WUP): Universität Wien. <https://brwup.univie.ac.at/> (04.06.2024).

Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). [BGBl. I Nr. 120/2002](#) (04.06.2024).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Qualitätspakt Lehre. 2022. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html> (04.06.2024).

Dreo, Klara: Die QuaM! an der Universität Wien Qualifizierung studentischer Multiplikator*innen als Querschnittsthema. Treffen des Netzwerks für Tutorienarbeit an Hochschulen, Universität Wien, 16.-17.11.2023.

Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD): Kollektivvertrag Universitäten. 13. Aktualisierte Auflage. 2024. https://unigewerkschaft-bv16.goed.at/fileadmin/BV16/Broschuere_KVUni_2023_23052023_web.pdf (04.06.2024).

Hofhansl, Angelika: Erfolgsfaktoren bei der Implementierung eines Mentoring-Programms für Studierende. In: Mallich-Pötz, Katharina/Gutiérrez-Lobos, Karin (Hrsg.): Karriereentwicklung an Universitäten durch Coaching, Mentoring und Co. Medizinische Universität Wien 2013, S. 55-66.

Newton, Fred B./Ender, Steven C.: Students Helping Students. A Guide for Peer Educators on College Campuses. San Francisco 2010, 2. Aufl.

OEAD: Maßnahmensammlung. Dialog zur hochschulischen Lehre. 2023a. https://oead.at/fileadmin/Medien/oead.at/KIM/Veranstaltungen/2023/20231024_Dialog_zur_hochschulischen_Lehre/A0_Dialog_zur_hochschulischen_Lehre_Aller_Anfang_ist_schwer-3.pdf (04.06.2024).

OEAD: Nachlese. Dialog zur hochschulischen Lehre. Aller Anfang ist schwer. 2023b. <https://oead.at/de/aktuelles/artikel/2023/11/nachlese-dialog-zur-hochschulischen-lehre-aller-anfang-ist-schwer> (04.06.2024).

Reiß, Stefan/Leen-Thomele, Eline/Tulis, Maria/Möller, Julius/Moser, Anna/Zerle, Georg/Jonas, Eva: Das Community-Programm mit dem „Mehr“ für Studierende und ihr Studium: PLUSTRACK – Connecting you! In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 18 (Sonderheft Hochschullehre). 2023, S. 199-222. <https://doi.org/10.3217/zfhe-SH-HL/11> (04.06.2024).

Schmoelz, Alexander/Peterson, Birgit: Mentoring in Circumstance. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9(1). 2014, S. 118-132. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-9-01/12> (04.06.2024).

Universität Wien: Gleichstellungsbericht. 2024. URL: <https://gleichstellungsbericht.univie.ac.at/wup-anteile.html> (04.06.2024).

Universität Wien: Qualifizierung für studentische Multiplikator:innen. Center for Teaching and Learning (CTL) der Universität Wien. <https://ctl.univie.ac.at/angebote-fuer-studierende/qualifizierung-fuer-studentische-multiplikatorinnen/> (04.06.2024).

Unabhängiges Tutoriumsprojekt: Das TutPro. 13. April 2017a. <https://www.tutpro.at/das-tutpro/> (04.04.2024).

Unabhängiges Tutoriumsprojekt (TutPro): ÖH Schafft TutPro Als Selbstverwaltungsprojekt Ab! 15. Mai 2017b. URL: <https://www.tutpro.at/oh-schafft-tutpro-als-selbstverwaltungsprojekt-ab/> (04.04.2024).

Links zur Selbstdarstellung von Tutoring- und Mentoringprogrammen

Erstsemestrigentutorium. Universität für Bodenkultur (BOKU).

<https://boku.ac.at/boku4you/themen/erste-schritte-ins-studium/erstsemestri-gen-tutorium> (04.04.2024).

Mentoring – Förderung und Austausch. Medizinische Universität Wien (MedUni). 2024.

<https://www.meduniwien.ac.at/web/studierende/service-center/studierendenberatung/mentoringprogramm/> (04.04.2024).

Mentoring. Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS).

<https://plustrack.at/mentoring/> (04.04.2024).

Servicestelle Tutoring & Mentoring. Universität Klagenfurt.

<https://www.aau.at/tutoring-mentoring/> (04.04.2024).

Tutoriumsprojekt (TutPro). Österreichische Hochschüler:innenschaft.

<https://etut.oeh.ac.at/richtlinie/> (04.04.2024).

Silke Bock & Meike Hölscher, Technische Hochschule Mittelhessen

„Ersch nachm Tutorat bisch würckli parat“ Kooperationen von Hochschulen in der Tutorien- arbeit am Beispiel Deutschland – Schweiz

Agile Hochschuldidaktik – Akademische Personalentwicklung – Binationale Kooperation – Tutor:innenqualifizierung

Entstehungsprozess binationale Kooperation und Pilot „Tutor:innen-Qualifizierung“ 2020

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, dass es sich lohnt, im Bereich Tutorienarbeit über Institutionen und Ländergrenzen hinweg zusammenzuarbeiten, so wie es das Netzwerk Tutorienarbeit seit 15 Jahren vorlebt. Als ein Beispiel, aber ausdrücklich nicht als Blaupause, wollen wir hier über unsere Erfahrungen aus dem Entwicklungsprojekt der seit 2019 laufenden Hochschulkooperation zwischen der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) mit der Hochschule für Life Sciences der Fachhochschule Nordwestschweiz (HLS FHNW) im Bereich Tutor:innen-Qualifizierung berichten.

Wir möchten a) den Prozess und die Rahmenbedingungen der binationalen Kooperation nachzeichnen, b) die Durchführung der Winterschool unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten beleuchten, c) den Ansatz des Cognitive Apprenticeship für internationale Kooperationsvorhaben vorschlagen, um dann d) Gelingensfaktoren und Learnings zu diskutieren.

Im Rahmen einer einwöchigen Winterschool am Studienort Muttenz (Schweiz) wurden im Februar 2020 erstmals 20 angehende FHNW-Tutor:innen unterschiedlicher MINT-Fächer durch Mitarbeiter:innen der Tutor:innenqualifizierung im Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen (ZekoLL) der THM angeleitet und durch das Schweizer Lehrteam als Kooperationspartner des ZekoLL sowie erfahrene THM-Tutor:innen unterstützt. Im März 2021 wurde

die „Tutor:innen-Basis-Qualifizierung“ im Curriculum der Schweizer Fachhochschule verstetigt, bei der das Lehrteam der HLS FHNW die Schulung im digitalen Setting übernahm. Im Anschluss etablierten die Schweizer Kolleg:innen die Ausbildung von Tutor:innen an der School of Life Science und ein Tutor der THM (siehe „Stimmen von Tutor:innen XIV“) wurde als Mitarbeiter im Tutorenprogramm angestellt.

Der gemeinsame Entwicklungsweg begann mit einem Besuch einer Delegation der HLS FHNW, die 2019 deutschlandweit nach möglichen Kooperationspartner:innen für hochschuldidaktische Projekte suchte, an der THM. Im Zuge eines sehr konstruktiven Austauschs wurde so das Interesse insbesondere an einer Zusammenarbeit im Bereich der Ausbildung von Tutor:innen deutlich: ein Angebot, das es zu der Zeit an der HLS FHNW noch nicht gab. Insgesamt war der Einsatz von Studierenden in lernbegleitenden tutoriellen Formaten an der HLS FHNW noch Neuland. Den finanziellen Rahmen ermöglichte ein Vertrag des Swiss-European-Mobility-Programms (SEMP) (vgl. Movita 2024).

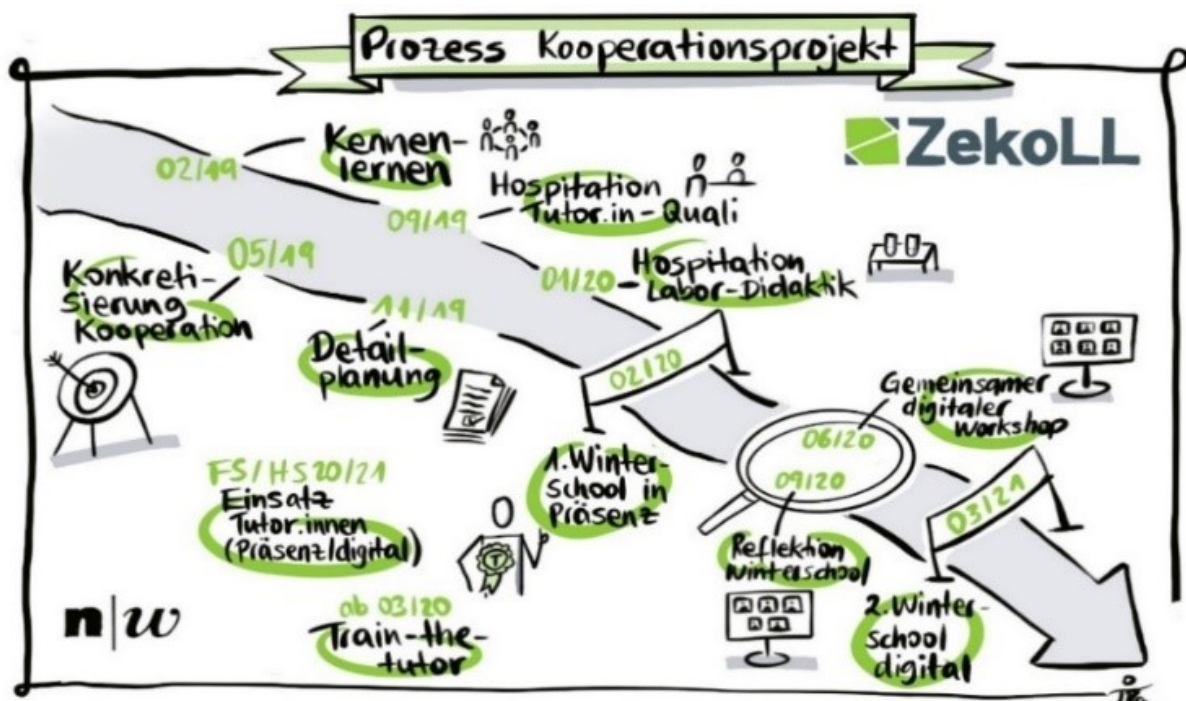


Abb. 1: Visualisierung Kooperationsprozess (Hölscher et al. 2022, S. 144)¹

¹ Abb. 1 visualisiert die Schritte und Orte des Kooperationsprozesses zwischen der THM und der HLS FHNW (ein besonderer Dank gilt hier Prof. Dr. Julia Rausenberger, die den Prozess visualisiert hat).

Nach dem Auftakttreffen im Februar 2019 wurde die Kooperation konkretisiert und – u. a. im Rahmen von Hospitationen – gemeinsam die Detailplanung einer Tutor:innen-Ausbildung am Studienort Muttenz/Basel entwickelt. Der erste große Meilenstein war eine einwöchige Winterschool der Tutor:innen-Basisqualifizierung, die im Februar 2020 stattfand. Federführend war bei dieser Durchführung das Team der THM, das durch das Lehrteam der HLS FHNW eng begleitet und durch erfahrene Tutor:innen der THM unterstützt wurde. Die Studierenden der HLS FHNW konnten u. a. mit einer Mikro-Teaching-Einheit von Simulationen von Laborübungen und Tutoraten vor Ort erfolgreich auf ihren Einsatz im Frühlingssemester 2020 vorbereitet werden (vgl. Rausenberger et al. 2021, HLS FHNW Videodokumentation 2020). Die Woche zeichnete sich neben einem kooperativen und agilen Charakter (vgl. Arn 2017) auch dadurch aus, dass sowohl Studierende als auch Dozierende offen für Rollen- und Perspektivwechsel waren und sich auf neue Inhalte und Methoden einließen, so dass auf dieser Grundlage eine gemeinsame Lehr-/Lernkultur entstehen konnte. Ein besonderes Highlight bestand zudem darin, dass drei erfahrene Tutor:innen der THM als Peers authentisch die künftigen Tutor:innen der HLS FHNW begleiteten und im Sinne eines didaktischen „Doppeldeckers“ (Wahl 2002, S. 234, in Anlehnung an Geissler 1985; siehe auch Hempel/Wiemer in diesem Band) gemeinsam mit den Moderator:innen der Woche die enge Kooperation im Teamteaching vorlebten. Einer dieser Tutoren (siehe „Stimmen von Tutor:innen XV“) wurde im Jahr 2020 als Mitarbeiter für das Tutor:innenprogramm an der School of Life Science der FHNW in Muttenz eingestellt.

Didaktisches Design Winter School

Das Programm für die Woche (vgl. Moderationsplan in Tab. 1) wurde bewusst offen gehalten, um Raum zu geben für gruppendynamische Prozesse, damit einhergehende Reflexionen und für den Einbezug aller Akteursperspektiven. Die im Vorfeld formulierten Erwartungen wurden im Prozess immer wieder abgeglichen und das kooperative Miteinander bewusst in den Fokus gerückt.

Einen besonderen Stellenwert hatte der erste Morgen der Woche, bei dem das Kennenlernen der unterschiedlichen Akteur:innen und die Arbeitsweise der Woche im Fokus stand. Dabei wurde die agile Arbeitsweise und das

kooperative Miteinander expliziert und für alle nachvollziehbar visualisiert. Nicht geplant, aber als besonders wertvoll stellte sich die Anwesenheit aller Akteur:innen (auch der Lehrenden und zukünftigen Fachbegleitungen der Tutor:innen) an diesem Auftaktmorgen heraus: ein gemeinsames Commitment zur Arbeitsweise und den Zielen der Woche zu erarbeiten, hat letztlich den Erfolg dieser hochgradig interaktiven Qualifizierungswoche ausgemacht.

Das zweite „Herzstück“ waren die Simulationen und Reflexionen der tutoriellen Settings am dritten Tag, die insbesondere durch die Vorbereitung und Begleitung der späteren Schweizer Fachbetreuer:innen und Dozent:innen zu einer sehr frühen Identifikation der Teilnehmenden mit ihrer Rolle als Tutor:innen führte. Das Gießener Tutor:innenteam gab im gesamten Prozess auf der Basis eigener Erfahrungen authentisches, wertvolles Peer-Feedback. Besonders ihr Einbezug als Sparring-Partner:innen erwies sich für das Gelingen des Pilotprojekts und den hohen Identifikationsgrad der angehenden Tutor:innen als wichtige Säule des Erfolgs.

Auch wenn der Zugewinn an interkultureller Kompetenz auf beiden Seiten aufgrund des ähnlichen kulturellen Hintergrunds und der relativ niedrigen Sprachbarriere nicht den Schwerpunkt des gemeinsamen Lernens darstellte, gab es vielfältige „Aha-Effekte“ und überraschende Erkenntnisse. In der Verständigung und im gemeinsamen Erleben wurde so erfahrbar, welche sprachlichen Hürden es trotz der Prämisse „deutsch“ zu überwinden galt oder welche systemischen Unterschiede zwischen den beiden Hochschulsystemen vorherrschen.

| TAG 1 | TAG 2 | TAG 3 | TAG 4 | TAG 5 |
|--|--|---|---|--|
| VORMITTAG | | | | |
| Ankommen in der Gruppe/ Kennenlernen | Lernprozesse | Peer-Feedback geben und nehmen | Labor-Tutorat-Simulation | Herausforderungen und Schwierige Situationen |
| Ablaufplan und Orga Arbeitsweise und Commitment | Kommunikation | Micro-Teaching | Simulation in 2er-Gruppen für Mathe/Physik/IT | Fachliche Fragen |
| Einstieg in die tutorielle Lehre | Fragetechniken | | | Konkrete Planung der Tutoreneinsätze im Sommersemester |
| Erwartungen | Minimale Hilfe | Vorbereitung des Lernprojekts | | |
| NACHMITTAG | | | | |
| Tutorenrolle | Wahlthema (Visualisierungen GbL oder E-Learning) | Simulationen in den unterschiedlichen Settings mit Feedback | | Checkliste und Evaluation |
| Gruppendynamik und Motivation | | | | Offene Fragen |
| Aktivierende Lehre und Methoden | | | | Abschluss der Woche |

Tab. 1: Wochenplan Winter School Tutor:innenqualifizierung 2020

Cognitive Apprenticeship als Ansatz des ZekoLL für internationale Entwicklungsvorhaben

Die hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit im ZekoLL der THM ist ein aktiver Beitrag zur Organisationsentwicklung im Kontext von Studium und Lehre sowie ein integraler Bestandteil der akademischen Personalentwicklung (vgl. Bock 2016). Die Qualifizierung von Tutor:innen wird als Einstiegsstufe in die

Professionalisierung für Lehrtätigkeiten an Hochschulen betrachtet (vgl. Kröpke et al. 2012, S. 131). Die Hochschuldidaktik verfolgt eine partnerschaftliche, konzeptionelle und impulsgebende Ausrichtung zur Begleitung von Entwicklungsprozessen, wobei eine Haltung als *Critical Friend* gegenüber den Akteur:innen wahrgenommen wird (vgl. Balthasar 2011). Im ZekoLL wird der Ansatz des kooperativen Lernens (vgl. Konrad/Traub 2012) verfolgt, basierend auf einem gemäßigt konstruktivistischen Lehr-/Lernverständnis mit dem situieren Lernen als zentralem Gestaltungsprinzip (vgl. Behr et al. 2009).

Die Mitarbeiter:innen des ZekoLL haben in den letzten Jahren diverse (internationale) Vernetzungs-, Kooperations- und Transfervorhaben realisiert, insbesondere im E-Learning-Kontext und in der Tutor:innenqualifizierung. Die eigene lernende Haltung und der Anspruch, die individuelle und institutionelle Weiterentwicklung voranzutreiben, bilden eine wichtige Grundlage, die auch für das Kooperationsvorhaben mit der HLS FHNW von zentraler Bedeutung war. Die Kooperationsanfrage aus der Hochschule in Muttenz wurde als Gelegenheit genutzt, die eigene Praxis im Bereich der Tutor:innenqualifizierung zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Seit über zehn Jahren werden an der THM jährlich etwa 200 Tutor:innen fachbereichsübergreifend qualifiziert, ermöglicht durch ca. 40 Workshop-Angebote pro Jahr, die ganzjährig vom ZekoLL realisiert werden. Die Basisqualifizierung für neue Tutor:innen beinhaltet die Klärung der Tutor:innenrolle, didaktisch-methodische Planung von Lehr-/Lerneinheiten und die Einführung des Prinzips der Minimalen Hilfe (vgl. Zech 2019). Vertiefende Aufbauqualifizierungen und ein Wahlpflichtmodul ermöglichen eine differenzierte Weiterentwicklung je nach tutoriellem Setting. Bei der Kooperation mit der HLS FHNW wurden die dortigen Rahmenbedingungen daher bewusst als Ausgangspunkt genommen, um auf Basis von Unterschieden und Gemeinsamkeiten Projektziele und Arbeitsweisen zu vereinbaren.

Das Vorgehen des hochschuldidaktischen Teams der THM im Rahmen des Kooperationsprozesses orientiert sich – wie zahlreiche im ZekoLL durchgeführte Lehrentwicklungsvorhaben – am Ansatz des Cognitive Apprenticeship (vgl. Collins et al. 1987 und Abb. 3). Dabei folgt im Verlauf der Durchführung von

Pilotvorhaben entsprechend den Phasen des Modeling – Coaching – Scaffolding – Fading ein zunehmendes Sich-Zurücknehmen in der Expert:innenrolle. Entsprechend sind die Anleitung und die Prozessmoderation darauf ausgerichtet, den Partner:innen im Lernprozess zunehmend die Übernahme der Handlung zu ermöglichen und so in die neue Aufgabe «hineinzuwachsen». Die Rolle des ZekoLL besteht in diesem Verständnis darin, zunächst das neue Konzept im konkreten Setting vorzuleben. Anschließend werden die Lernenden im eigenen Handeln gecoacht, und in einer abschließenden Phase wird nur noch bedarfsorientiert begleitet, ggf. gemeinsam reflektiert, was die Lernenden – in diesem Fall das Lehrteam und die Tutor:innen der HLS FHNW – schließlich in Theorie und Praxis selbst umsetzen können. Im hier beschriebenen Kooperationsvorhaben hat sich die Anleitung bzw. Durchführung der Tutor:innenqualifizierung im Rahmen der Winterschool an der HLS FHNW auf diese Weise von einer federführenden Rolle der Expertinnen im ZekoLL über die Begleitung des weiteren Prozesses innerhalb von Reflexionsgelegenheiten für die Tutor:innen und die Lehrenden bis hin zu einer inzwischen dritten Tutor:innenqualifizierung in eigener Regie des Lehrteams der HLS FHNW entwickelt. In einem Zwischenschritt erfolgte bei der zweiten Durchführung eine Beratung und Begleitung aus der Distanz.

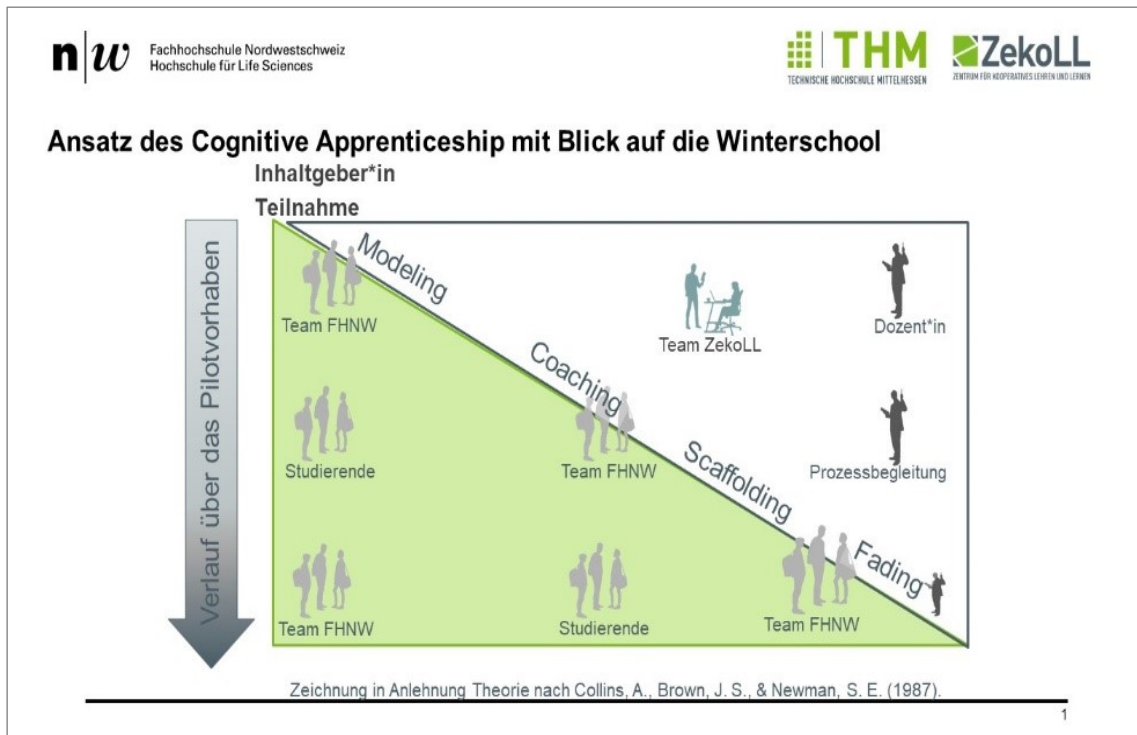


Abb. 2: Cognitive Apprenticeship mit Blick auf die binationale Kooperation zwischen THM und HLS FHNW (Hölscher et al. 2022, S. 145)

Mit ihrer kontextsensiblen Begleitung sowohl hinsichtlich der Konzeptentwicklung als auch mit Blick auf die vorhandene Lehr-/Lernkultur an der HLS FHNW haben die ZekoLL-Mitarbeiterinnen den Weg geebnet für die Erprobung und Einführung der Tutor:innenqualifizierung im Sinne einer Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahme. Dies kann auch für andere Kooperationsvorhaben als Beispiel dienen und lässt sich auf vielfältige Hochschulkontexte bzw. Hochschulentwicklungsprozesse rund um die Organisations- und Personalentwicklung im Bereich Studium und Lehre übertragen.

Gelingensfaktoren und Learnings

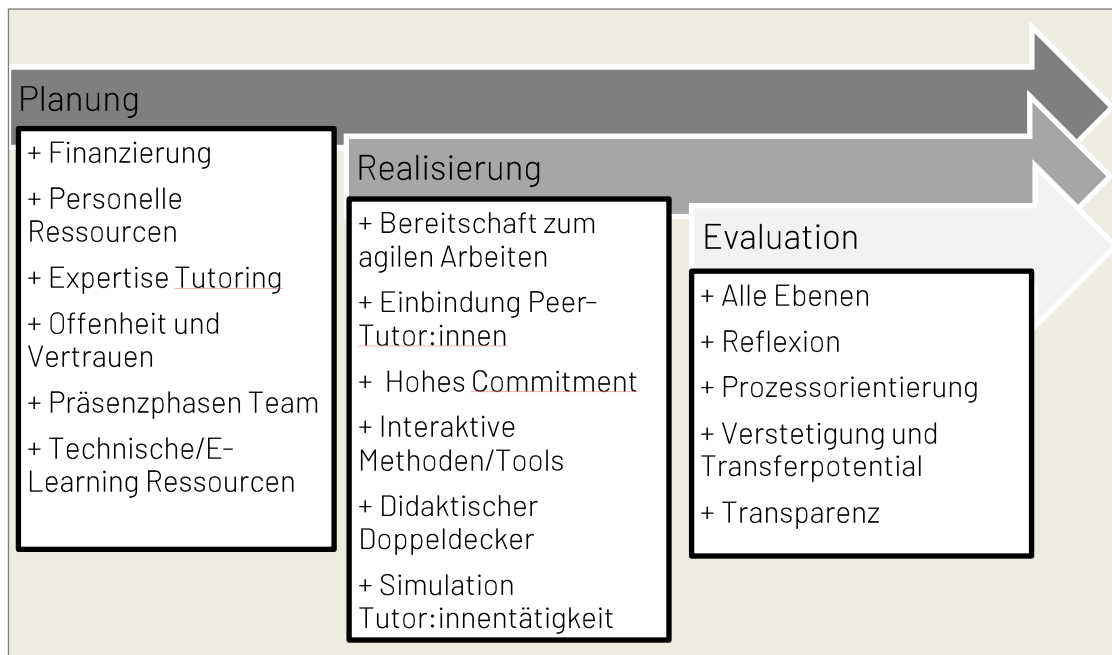


Abb. 3: Gelingensfaktoren und Learnings (eigene Darstellung)²

Im Hochschulkontext ist es nach wie vor eher unüblich, sich gegenseitig beim Lehren und Lernen „über die Schulter zu schauen“. Erfolgreich kann eine solche Zusammenarbeit gelingen, wenn es neben persönlichem Engagement und dem Mut, sich auf neue, ungewohnte Wege zu begeben, auch persönliche Austausch- und Entwicklungsmöglichkeiten gibt. In der konkreten Kooperation mit der HLS FHNW trug das SEMP hierzu bei, indem ein finanzieller Rahmen für den Austausch zur sorgfältigen Entwicklung und Vorbereitung des neuen Konzepts geschaffen wurde. Aus Sicht der THM mit ihrer langjährigen Erfahrung im Bereich der Tutor:innenqualifizierung war zudem das für eine solche Kooperation notwendige Selbstverständnis vorhanden, die eigenen entwickelten Konzepte, Arbeitsweisen, Materialien und vor allem Erfahrungen offen zu legen und die Expertise in der Gestaltung nachhaltig angelegter Lehrentwicklungsvorhaben einzubringen. Zugleich war gegenseitiges Vertrauen erforderlich, um gemeinsam die Erfahrungen zu reflektieren und für beide Partner:innen wesentliche Impulse zur Weiterentwicklung des jeweils eigenen Angebots daraus abzuleiten. Als besonders relevant hat sich für das binationale Lehrteam der Mut zum Ausprobieren neuer agiler Methoden und Arbeitsweisen herausgestellt, der nicht nur, aber besonders für die Realisierung

der digitalen Tutor:innen-Basisqualifizierung entscheidend war.² Auch der Einbezug erfahrener Tutor:innen in Entwicklungs- und Realisierungsprozesse sowie die Bereitschaft zur kritischen Reflexion der Projektschritte war von großer Bedeutung. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden auf Augenhöhe war hierfür eine Grundvoraussetzung. Sie basiert auf einer entsprechend kooperativen Lehr-/Lernhaltung, wie sie das Lehrendenteam des ZekoLL konsequent vorlebt. Abb. 3 listet die für beide Pilotprojekte im Bereich Tutor:innenausbildung relevantesten Faktoren des Gelingens im Kooperationsprozess auf, bei dem es letztlich um eine iterative und kontinuierliche Verständigung geht. Die Erfahrung zeigt, dass es sich in vielfacher Weise lohnt, „über den eigenen Tellerrand zu schauen“ und sich gerade im Bereich der Tutorienarbeit – auch international – noch stärker zu vernetzen. Auch wenn die Sprache in Deutschland und der Schweiz ähnlich ist, sind kulturelle und sprachliche Nuancen vorhanden, die oft erst sichtbar werden, wenn ein Austausch über Lehren und Lernen im jeweiligen Kontext und damit die Explikation der Gegebenheiten erfolgen kann. Der gemeinsame Entwicklungsweg trug zum interkulturellen Austausch bei, denn: „Ersch nachm Tutorat bisch würckli parat.“

Dank

Danke den Tutor:innen der ersten und zweiten Durchführung sowie namentlich den erfahrenen, aktiven, studentischen Tutor:innen Markus Chou (THM und HLS), Aaron Colombo (HLS), Marie Rachel Garal (THM), Hannah Meineke (THM) und Raphael Thater (HLS). Dem Team an der HLS: Julia Rausenberger, Oliver Mülken, Anna Weston, Lilian Gilgen, Angelo Gössi, Frank Pude; dem Team an der THM: Marion Heiser, Lydia Pfeiffer, Katharina Thülen.

² Vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie war es notwendig, umzudenken und sich aus bekannten Settings heraus zu wagen. Diese Bereitschaft aller Akteur:innen, sich schnell auf veränderte Gegebenheiten einzulassen, bleibt auch nach der Pandemie grundlegend für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen verschiedenen (binationalen) Hochschulpartner:innen.

Literatur

Arn, Christof: Agile Hochschuldidaktik. München 2017.

Balthasar, Andreas: Critical Friend Approach. Policy Evaluation Between Methodological Soundness, Practical Relevance, and Transparency of the Evaluation Process. German Policy Studies 7 (3), 2011, S. 187-231.

<https://spaef.org/article/1321/Critical-Friend-Approach-Policy-Evaluation-Between-Methodological-Soundness-Practical-Relevance-and-Transparency-of-the-Evaluation-Process> (14.06.2024).

Behr, Ingo/ Bock, Silke/ Weimar, Peter: Didaktik im Labor – Eine Kunst für sich. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke E.5.1. Stuttgart 2009.

Bock, Silke: Kooperatives Lernen im System Hochschule – konzeptionelle und praktische Zugänge. In: Augustin, Elisabeth/Salmhofer, Gudrun/Scheer, Lisa (Hrsg.): Option Kooperation! Voneinander und miteinander lernen in der Hochschule. Grazer Beiträge zur Hochschullehre Band 7. Graz 2016, S. 17-37.

Collins, Allan/ Brown, John Seely/ Newman, Susan: Cognitive Apprenticeship. Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics. BBN Laboratories. Cambridge, MA 1987.

HLS FHNW: Summer School „Tutor*innen Basis-Qualifizierung“. Videodokumentation Winter School <https://www.youtube.com/watch?v=NTiXb4sZAXg> (13.02.2024).

Hölscher, Meike/Weston, Anna/Mülken, Oliver/Bock, Silke/Rausenberger Julia: Aspekte und Kriterien erfolgreicher binationaler Zusammenarbeit im Bereich Tutor/innenqualifizierung. In: Kammasch, Gudrun/Keil, Sophia/Winkler, Daniel (Hrsg.): Produktions- und Dienstleistungsstrukturen der Zukunft im Fokus – Wege zu technischer Bildung. Zittau/Görlitz 2022, S. 141-148.

Konrad, Klaus/ Traub, Silke: Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2012.

Kröpke, Heike/Szabo-Batancs, Melanie/Bock, Silke: Investition in die Qualität der Lehre. Einsatz studentischer Tutorinnen und Tutoren am Beispiel zweier Fachhochschulen in Deutschland. In: Zimmermann, Tobias/Zellweger, Franziska (Hrsg.): Lernendenorientierung. Studierende im Fokus. Bern 2012, S. 112-142.

Movetia: Mobilität auf Tertiärstufe: Swiss-European Mobility Programme (SEMP). <https://www.movetia.ch/programme/europa/schweizer-programm-zu-erasmus/tertiaerstufe/mobilitaet> (17.06.2024).

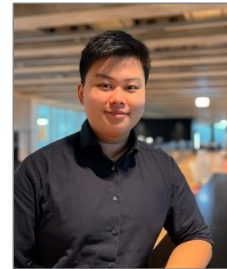
Rausenberger, Julia/Gilgen, Lilian/Mülken, Oliver/Feiler, Stefanie/Burkhard, Roger/Erb, Nico/Luther, Anna/Hölscher, Meike/Bock, Silke/Pude, Frank: How to Strengthen Today's Math Skills of Tomorrow's Engineers – Practical Experiences with Agile Approaches to Innovative University Math Lectures. In: Hloch, Sergej/Klichová, Dagmar/Pude, Frank/Krolczyk, Grzegorz M./Chattopadhyaya, Somnath (Hrsg.): Advances in Manufacturing Engineering and Materials II. Basel 2021, S. 3-11.

Wahl, Diethelm: Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2). 2002, S. 227-241.

Zech, Friedrich: Grundkurs Mathematikdidaktik. Weinheim und Basel 2002, 10. Aufl.

Stimmen von Tutor:innen XV: Kooperation von Hochschulen

von Markus Chou, 25 Jahre
Biomedizinische Technik (TH Mittelhessen)
Life Sciences, Specialization Biomedical Engineering
(Fachhochschule Nordwestschweiz)



Tutor in den Praktika Steuer- und Regelungstechnik, Systemtheorie und Regelungstechnik sowie in den Übungen Analysis I und II, Grundlagen Physik, Erweiterte Mathematische Grundlagen, Statistik und Wahrscheinlichkeitsrechnung

„Ich war an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) für drei Semester Tutor in den Praktika von Elektrotechnik-Modulen. Anfang 2020 durfte ich Meike Hölscher im Rahmen des Pilotprojekts Tutor:innen Basisqualifizierung in die Schweiz zur Hochschule für Life Sciences (HLS) an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) begleiten.

Nach dieser erfolgreichen Woche wollte ich mein Masterstudium an der HLS absolvieren und erhielt kurze Zeit später das Angebot, neben dem Masterstudium eine Teilzeitstelle in der Abteilung Aus- & Weiterbildung anzufangen. Gern nahm ich das Angebot an, denn so konnte ich beim Auf- und Ausbau des Tutor:innen-Programms mitwirken und mir gleichzeitig mein MSc-Studium im Ausland finanzieren. Auf der anderen Seite profitierte die HLS von meinen Erfahrungen als Tutor, der das etablierte Tutor:innenprogramm der THM erlebt und dazu beigetragen hat.

Dank meiner Arbeit als Tutor an der HLS konnte ich neue Verbindungen knüpfen, mich weiterentwickeln und Wissen vertiefen, was die Grundlage für das Thema meiner Masterarbeit bildete. Am wichtigsten ist jedoch, dass ich nur wegen meiner Arbeit als Tutor meinen Weg in die Schweiz gefunden habe und dafür bin ich sehr dankbar. Ich habe mich in das Land und die Natur verliebt und bin nach dem Studium hiergeblieben. Aktuell unterstütze ich als wissenschaftlicher Assistent an der HLS die Lehre und arbeite an Forschungsprojekten im Bereich der Medizintechnik und -informatik.“

Verzeichnis der Autor:innen und Herausgeber:innen

Silke Bock (Prof.) ist Professorin für anwendungsorientierte Hochschuldidaktik und akademische Personalentwicklung im Fachbereich Management und Kommunikation an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM). Sie leitet das Zentrum für kooperatives Lehren und Lernen (ZekoLL) der THM, in dem auch die Tutorienarbeit angesiedelt ist. Seit 2008 werden an der THM studentische Lernbegleitungen für Tutoring- und Mentoringaufgaben didaktisch qualifiziert und in ihrer praktischen Tätigkeit begleitet, was u. a. im Rahmen von Wahlpflichtmodulen geschieht, für die Silke Bock Modulverantwortliche ist. Zu ihren Aufgaben an der Hochschule gehört zudem die Leitung des Masterstudiengangs „Methoden und Didaktik in angewandten Wissenschaften_Higher Education (MEDIAN_HE)“.

Inês Gamelas (Dr.) wurde 2020 an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und an der Universidade de Aveiro (Portugal) in Literatur- und Kulturwissenschaften promoviert. Während ihrer Promotion war sie zum ersten Mal Tutorin an der JLU und ließ sich von der Tutorienarbeit im deutschen akademischen Kontext faszinieren. Von 2021 bis 2024 war sie dort Referentin für die Tutor:innenqualifizierung in der Hochschuldidaktik und Mitarbeiterin des Verbundprojekts Network for Impactful Digital International Teaching Skills (NIDIT), in dem sie für die Qualifizierung deutschsprachiger und internationaler Tutor:innen zuständig war. Sie ist Forschungsmitglied des Centro de Línguas, Literaturas e Culturas der Universidade de Aveiro und Hochschuldozentin für germanistische Literaturwissenschaft an der gleichen Universität.

Sabine General ist die Koordinatorin Tutorieller Lehre des Fachbereichs Elektro- und Informationstechnik an der Technischen Universität Darmstadt und leitet dort ebenfalls das Programm mentorING. Sie ist seit über 15 Jahren in verschiedenen Bereichen der Tutoriellen Lehre und des Mentorings an der TU Darmstadt tätig und engagiert sich ebenso im Netzwerk Tutorienarbeit, insbesondere für den Tag der Tutorienarbeit.

Sonja Hahn (Dr.) ist Psychologin und arbeitet am Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Sie war während ihres Studiums als Tutorin im Bereich Statistik und Forschungsmethoden tätig, hat Tutor:innen an mehreren Hochschulen in verschiedenen Kontexten begleitet und auch die im Beitrag vorgestellte Tutor:innenqualifikation mit aufgebaut. Zentral war dabei, Tutor:innen eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Hochschule einzuräumen, um deren Rolle als ein wichtiges Bindeglied zwischen Studierenden und Lehrenden gerecht zu werden.

Michael Hempel (Dr.) ist seit 2009 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Tutoring-Kollegs der Universität Leipzig und seit 2021 Personalrat für das wissenschaftliche Personal, u. a. für studentische Beschäftigte. Er studierte Erwachsenenpädagogik und Sportwissenschaften (M. A.), absolvierte Weiterbildungen zum Qualitätsmanagement für Bildungsinstitutionen (DIN EN ISO 9000 ff.) und zum Digital Changemanagement in der Lehre (Hochschuldidaktik Sachsen), machte eine Ausbildung zum Fachinformatiker (IHK) und wurde im Bereich „Qualifizierung studentischer Tutor:innen“ promoviert.

Marko Heyner ist Diplom-Pädagoge und Bildungsmanager (MBA) im Team Studieneinstieg der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg und seit 2009 in der Tutorienarbeit tätig. Zunächst an der Leibniz-Universität Hannover, dann an der Universität Hamburg und seit 2018 an der HAW Hamburg. 2015-2020 war er Netzwerksprecher im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. Er ist Mitherausgeber mehrerer Publikationen zum Thema Tutorienarbeit.

Meike Hölscher ist Mitarbeiterin im Team Tutoring/Mentoring des Zentrums für kooperatives Lehren und Lernen der Technischen Hochschule Mittelhessen. Sie ist seit über 10 Jahren in der Tutorienarbeit tätig und ebenso lange Mitglied des Netzwerks Tutorienarbeit, in welchem sie Sprecherin der AG Fachtutorien ist. Sie ist Diplom-Fremdsprachenlehrerin.

Heike Kröpke ist Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Leiterin des Tutorenprogramms im Hochschulzentrum für Lehre und Lernen (HLL) an der Hochschule Niederrhein. Sie ist Gründerin und Spre-

cherin des Netzwerk für Tutorienarbeit an Hochschulen sowie Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e. V. Zu ihren Hauptarbeitsbereichen gehören die Qualifizierung und Zertifizierung von Tutor:innen, die Angebote zur Förderung von Schlüsselkompetenzen sowie Seminare im Bereich der Hochschuldidaktik und Rhetorik für Frauen.

Olga Kunina-Habenicht (Prof.) ist Professorin an der Technischen Universität Dortmund und vertritt das Fachgebiet Psychologische Diagnostik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische Lehrer:innenbildung, Struktur und Entwicklung des bildungswissenschaftlichen Wissens, Evaluation der Lehr-Lern-Labore im MINT-Bereich und Mess- und Skalierungsmodelle in der empirischen Bildungsforschung. An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe leitete Sie das Projekt zur Qualifizierung von Tutor:innen in den empirischen Forschungsmethoden.

Martina Oster (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Clausthal und arbeitet am dortigen Studienzentrum als Referentin für Lerncoaching. Seit 2011 ist sie in der Tutorienarbeit tätig, bis 2020 als Leiterin des Tutorienprogramms der HAWK Hildesheim, Holzminden, Göttingen, von 2020 bis 2023 als Leiterin der Schreibwerkstatt der TU Clausthal. Seit 2011 ist sie im Netzwerk Tutorienarbeit aktiv, seit 2015 Koordination der Akkreditierungskommission.

Petra Panenka (Dr.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Methodenlabor für sozial-/kulturwissenschaftliche Forschung an der Hochschule Fulda. Sie ist Ethnologin und Bildungswissenschaftlerin mit den Forschungsschwerpunkten Anthropologie der Bildung, kompetenzorientierte Lehre (Forschendes und Partizipatives Lernen), Skilled Practice und soziokulturelle Praktiken, Mensch-Umwelt-Beziehungen, qualitative Forschung mit Fokus auf Ethnografie und Grounded-Theory-Methodologie. An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konzipierte und begleitete sie das Qualifikationsprogramm für Tutor:innen in den empirischen Forschungsmethoden.

Lydia Pfeiffer ist Mitarbeiterin (Medienwissenschaftlerin (B. A.), Erwachsenenbildnerin (M. A.), Train-the-Trainer) im Bereich Tutoring/Mentoring des Zentrums für kooperatives Lehren und Lernen der Technischen Hochschule Mittelhessen. Seit über 10 Jahren ist sie in der Tutorienarbeit tätig. Seit 2013 ist sie Mitglied des Netzwerks Tutorienarbeit, in welchem sie Sprecherin der AG Fachtutorien ist. Außerdem ist sie Mitglied der Planungsgruppe der halbjährigen #netzwerktreffen-Austauschrunden.

Farina Rensinghoff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Hochschuldidaktik, Tutor:innenqualifizierungen und Schlüsselkompetenzförderung im Zentrum für Kooperation in Lehre und Forschung der Westfälischen Hochschule. Sie ist seit 2012 in der Tutorienarbeit aktiv und seit 2017 auch in der Qualifizierung von Tutor:innen. Seit 2018 ist sie Mitglied im Netzwerk für Tutorienarbeit, leitet dort die AG Orientierungs- und Erstsemestertutorien und hat 2021 den Arbeitskreis Studienstart mitbegründet. Nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin hat sie ihren M. Sc. in Biologie mit dem Schwerpunkt Neurologie gemacht und studiert seit 2023 berufsbegleitend im Master of Higher Education an der Universität Hamburg.

Sandra Rieger (Dr.) arbeitet an der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle der Technischen Universität Darmstadt. Sie ist dort seit 2019 u. a. in verschiedenen Bereichen der Tutoriellen Lehre tätig. Sie engagiert sich im Netzwerk Tutorienarbeit ist dort u. a. im AK Studienstart aktiv.

Jenny Alice Rohde leitet als Referentin für Weiterqualifizierung im Zentrum für Lehre und Lernen an der Technischen Universität Hamburg u. a. die Qualifizierungen von Fachtutor:innen. In über 12 Jahren Tutorienarbeit hat sie aber auch Erfahrung in der Begleitung von tutoriell geleiteten Orientierungs- und Erstsemesterveranstaltungen gesammelt. Sie ist Diplom-Psychologin und widmet sich auch gerne der Beforschung von Tutorienarbeit.

Tina Rudolph (M. A.) ist seit 2018 Koordinatorin für Tutorielle Lehre am Fachbereich Mathematik der Technischen Universität Darmstadt. Sie leitet die Qualifizierung fachlicher Tutor:innen und unterstützt wissenschaftliche Mitarbeitende

bei der Betreuung und Akquise von Tutor:innen. Sie hat einen Abschluss in Germanistische Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd-/Zweitsprache sowie in Soziologie und ist zertifizierte Schreibberaterin.

Juliane Sommer arbeitet seit 2021 an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Bereich internationaler und digitaler Lehre. Ihr fachlicher Hintergrund liegt in der Politikwissenschaft und Kulturwissenschaft. Seit 2023 ist sie dort als Referentin für die Tutor:innenqualifizierung in der Hochschuldidaktik und Mitarbeiterin des Verbundprojekts Network for Impactful Digital International Teaching Skills (NIDIT) tätig. Sie ist für die Qualifizierung deutschsprachiger und internationaler Tutor:innen zuständig.

Christian Spannagel (Prof.) ist Professor für Mathematik- und Informatikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Er forscht zum Einsatz digitaler Technologien in Schule und Hochschule und ist zweifacher Preisträger des Lehrpreises des Landes Baden-Württemberg zum Einsatz digitaler Werkzeuge in der Hochschullehre.

Erika Unterpertinger ist Mitarbeiterin im Team „Wissenschaftlich Arbeiten und Peer-Learning“ am Center for Teaching and Learning der Universität Wien und hat dort seit 2020 die Basisausbildung für Tutor:innen und Studienassistent:innen aufgebaut. Sie ist studierte Komparatistin (M. A.) und arbeitet aktuell an einer Dissertation zur Frage, wie sich studentische Erkenntnisprozesse beim wissenschaftlichen Arbeiten gestalten.

Max Uzulis ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Fachdidaktik der Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität Hamburg (TUHH). Neben seiner Forschung in der Didaktik der Fluidodynamik und Lehre der Mechanik und Elektrotechnik unterstützt er seit zwei Jahren die Tutorienarbeit an der TUHH. Dabei liegt der Fokus auf der Qualifizierung von Fachtutor:innen. Er ist Physiker (M. Sc.) und widmet sich der Hochschullehre im MINT-Sektor.

Jördis Vassiliou ist Koordinatorin (M. A.) der Qualifizierung für Mentoring und Tutoring an der Freien Universität Berlin. Sie verfügt über langjährige Erfahrung in der Konzeption und Umsetzung fachübergreifender Schlüsselkompetenz-Seminare in der Wirtschaft und im Hochschulkontext sowie im Aufbau

und der Durchführung didaktischer Qualifizierungsbausteine für studentische Tutor:innen und Mentor:innen. Seit 2004 in der Erwachsenenbildung tätig, seit 2021 Netzwerksprecherin im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen und seit 2023 Projektkoordinatorin im Projekt „Tutorienarbeit vernetzt und nachhaltig gestalten“.

Sabine Wanko ist Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Teil des Leitungstandems des Kompetenzzentrums Lehre der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen. Sie leitet seit 2011 das Tutor:innenprogramm der Hochschule und ist ebenso lang Mitglied im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen.

Susanne Wesner ist Diplom-Pädagogin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) der Universität Hamburg tätig. Der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit dort ist die Leitung des HUL-Tutorienprogramms. Seit 2011 ist sie aktives Mitglied im Netzwerk Tutorienarbeit und koordiniert seit 2015 die Akkreditierungskommission.

Stefanie Wiemer ist Erziehungswissenschaftlerin mit Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik (M. A.) und war von 2012 bis 2023 wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Tutoring-Kolleg an der Universität Leipzig. Seit 2008 ist sie in der Tutorienarbeit aktiv, von 2018 bis 2021 Sprecherin der AG Peer Beratung, von 2022 bis 2023 Sprecherin der AG Forschung im Netzwerk Tutorienarbeit. Sie ist Lehrbeauftragte des Tutoring-Kollegs.

Luise Wolff (Dr.) ist seit 2012 schwerpunktmäßig in der Tutorienarbeit an Hochschulen in Schleswig-Holstein tätig und im Netzwerk Tutorienarbeit engagiert. Sie wurde 2016 in englischer Literaturwissenschaft an der Universität Leipzig promoviert. Als Mitarbeiterin am Zentrum für Lernen und Lehrentwicklung der Fachhochschule Kiel ist sie für die Tutoring- und Mentoring-Programme der Hochschule verantwortlich.

Tutorien sind Peer-Learning-Formate von Studierenden für Studierende, welche größtenteils durch Mitarbeitende der Hochschulen organisiert und koordiniert werden.

Im Rahmen von Tutorienprogrammen übernehmen diese die hochschuldidaktische Qualifizierung, Begleitung und Betreuung der Tutor:innen und setzen sich darüber hinaus in der Hochschulpolitik für deren Belange ein.

Seit 2009 vernetzen sich die Mitarbeitenden dieser Tutorienprogramme in Deutschland, Österreich und der Schweiz zum thematischen Austausch und zur Weiterentwicklung, gegenseitigen Stärkung und Qualitätsentwicklung ihrer Arbeit im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen.

Seit dem ersten Treffen mit zehn Beteiligten ist das Netzwerk Tutorienarbeit auf mittlerweile über 60 aktive Hochschulen von Kiel bis Wien und von Aachen bis Frankfurt (Oder) angewachsen. Didaktische, organisatorische und hochschulpolitische Themen wurden und werden mit gemein-

samer Kraft angegangen und hochschulübergreifend diskutiert, um so neue Impulse in die eigene Arbeit mitzunehmen.

Diese Festschrift ist dem 15-jährigen Bestehen des Netzwerks gewidmet und versammelt netzwerkinterne und -externe Perspektiven sowie Stimmen der Tutor:innen. Die Beiträge spiegeln die vielfältigen Themenbereiche wider, mit der sich die Tutorienarbeit im deutschsprachigen Raum derzeit befasst – von Arbeits- und Rahmenbedingungen der Tutorienarbeit über Qualitätsmanagement und Hochschuldidaktik bis hin zu Future Skills, Diversität, KI oder Internationalisierung. Der Band wurde ermöglicht durch die Projektförderung der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* sowie durch das unermüdete Engagement der Netzwerksprecherinnen.

