

Und, wird sich die/der kritische Leser/in nun fragen, konnte die Schwundquote im ersten Semester durch die Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren gesenkt werden? Darüber liegen derzeit zwar keine empirischen Befunde vor, ich gehe aber davon aus – soweit mir dies meine Einblicke in die Fakultät Informatik erlauben, dass das nicht der Fall ist. Das kann aber nicht den hoch engagierten Tutorinnen und Tutoren zur Last gelegt werden. Sie bemühen sich auch unter den veränderten Bedingungen eines Bachelorstudiengangs sehr, die Studierenden zu unterstützen. Die mit der Umstrukturierung verbundene Verdichtung der Lehrinhalte wirkt sich auch auf die Übungsgruppen negativ aus: die wenigen Freiräume, die die Tutorinnen und Tutoren bislang noch hatten wurden weiter beschränkt. Hochschuldidaktische Schulungen können dieses Problem nicht allein lösen.

Abschließend lässt sich feststellen, dass diese Art der hochschuldidaktischen Kooperation ein empfehlenswertes Modell auch für andere Fakultäten sein kann. Die intensive Zusammenarbeit, das zeitweilige Eintauchen in die jeweils andere Fachkultur erbringt Synergieeffekte, die für alle

Beteiligten von Vorteil sind, für die Fakultäten, die Studierenden und nicht zuletzt für die Hochschuldidaktik.

Die Autorin:

Dipl.-Ing. Petra Selent ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im HDZ.

¹ Über die Zahlen hinaus. Fach- und Lehrkultur als Resistenzfaktor und Studienvariable für das Studienwahlverhalten junger Frauen und Männer unter der Leitung von Prof. Metz-Göckel. Laufzeit: 2006-2007, gefördert vom BMBF

² Der Studiengang Elektro- und Informationstechnik wurde ebenfalls untersucht.

³ Die Schulung ist insoweit verpflichtend als das der Arbeitsvertrag der studentischen Hilfskräfte, die als Tutoren und Tutorinnen eingesetzt werden, einen Monat länger läuft als die der anderen Hilfskräfte. Bestandteil dieses Arbeitsvertrages ist die Teilnahme an dem hochschuldidaktischen Workshop und dem Reflexionstag.

Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en

Susanne Gotzen

Die hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutor/inn/en entwickelt sich zu einer festen Größe der hochschuldidaktischen Weiterbildung – auch weil die tatsächliche Verbesserung der Studiensituation und Unterstützung des Lernens der Tutoriumsteilnehmer/innen dadurch erfolgen kann, dass die Tutor/inn/en selbst die dafür notwendigen Kompetenzen erworben haben (vgl. Reimpell/Szczyrba 2007).

An der TU Dortmund ist die Einbindung von Tutorenqualifizierungen in das Studium beispielsweise in den Lehramtsstudiengängen des Modellversuchs im Studienbereich Bildung und Wissen möglich – so auch die Praxisbegleitung und Supervision von Tutor/inn/en. Es sind Lehramtsstudierende, die im Studienbereich Bildung & Wissen eine Lehrveranstaltung zu Beratung & Vermittlung besuchen. Diese besteht für sie darin, an einer Tutorenqualifizierung teilzunehmen (Basisqualifizierung) und bei der anschließenden Durchführung des Tutoriums ihre Praxis miteinander (kollegiale Beratung) und unter hochschuldidaktischer Begleitung su-

pervidiert zu reflektieren (Vertiefung).

Die Kernidee der hochschuldidaktischen Praxisbegleitung besteht darin, den Kompetenzerwerb der Tutor/inn/en durch Reflexion zu befördern. Dazu bedarf es zunächst einmal der Fähigkeit so zu reflektieren, dass der Lernprozess und der Kompetenzerwerb tatsächlich dadurch unterstützt werden.

Wie aber wird der Kompetenzerwerb der Tutor/inn/en im Rahmen der hochschuldidaktischen Maßnahme ermöglicht und welches Vorgehen kann sich dabei als besonders fruchtbar erweisen? Zur Einführung in die Tutorentätigkeit ist ein hochschuldidaktisches Tutorentaining die erste wichtige Maßnahme, um die Tutor/inn/en für die lernerorientierte Lehre zu qualifizieren. Doch wie werden die im Training aufgebauten Wissensbestände über Lernprozesse, Methoden, studentisches Lernen, zielorientierte Sitzungsplanung etc. zu tatsächlicher Vermittlungskompetenz?

Unter Kompetenzen werden „die bei Individuen

verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27) verstanden. Die beiden Aspekte, dass Kompetenzen „erlernbar“ sind und dass die verfügbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten „in variablen Situationen“ genutzt werden können, sind Grundlage für die Qualifizierung von Tutor/inn/en.

Kompetenzen werden durch Wissen plus Training erworben (vgl. Reis/Ruschin 2008). Insbesondere die Reflektion dessen, was man in der Praxis, also im Training erfährt, führt dazu, dass man tatsächlich Kompetenz erwirbt, also seine Fähigkeiten und Fertigkeiten in flexiblen Situationen nutzen kann.

Das, was nach Koch-Priewe (2002) bei der Entstehung von Routinen bei der Professionalisierung von JunglehrerInnen zu beachten ist, liefert für einen Kompetenzerwerb bei Tutor/inn/en wichtige Anhaltspunkte. Wenn wir uns schnell entscheiden müssen, was in Vermittlungssituationen meist der Fall ist, sind Routinen handlungsleitend. Demnach ist es wichtig bei der Qualifizierung von Tutor/inn/en die Entstehung von Routinen bewusst zu begleiten. Folgt man der Annahme, dass Routinen unterschiedlich entstehen, haben solche, die bewusst gelernt werden, den Vorteil, dass sie flexible Handlungsmuster enthalten und leichter veränderbar sind, während solche, die aus unbewusster Übernahme entstehen, starr sind und nur schwer veränderbar sind – da sie kaum dem Bewusstsein zugänglich sind. Das heißt, wenn handlungsleitende Routinen bewusst erworben oder zumindest bewusst gemacht werden, bleiben diese auch weiter flexibel, was die Handlungsfähigkeit in verschiedenen Situationen ermöglicht und nicht nur ein stereotypes Handeln.

Wie aber können Routinen bewusst gemacht bzw. bewusst erworben werden? Ein durch Forschung begründetes und in der Praxis erfolgreich eingesetztes Konzept finden wir bei Korthagen (1999). Nach ihm übernimmt die Reflektion die Schlüsselaufgabe nützliche Routinen zu entwickeln, auch wenn sich hier andere Begrifflichkeiten finden. Er verwendet den umfassenderen Begriff der Gestalt, um die handlungsleitenden Aspekte bei Lehrenden zu bezeichnen. Damit wird die Gesamtheit von Bedürfnissen, Gefühlen, Werten, Bedeutungszuschreibungen und Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Situation ausgelöst werden, bezeichnet. Und eben diese Gesamtheit, bzw. Gestalt steuert in der Interaktion unser Verhalten (vgl. Korthagen 1999, S. 9). Um nun Ver-

mittlungskompetenz zu entwickeln, die über das Handeln auf Grundlage unserer unbewussten Gestalten hinausgeht, ist Reflektion der eigenen Praxis notwendig. Aus der Reflektion der eigenen handlungsleitenden Routinen oder besser Gestalten, können die Tutor/inn/en der Frage nachgehen, was ihr eigenes Verhalten steuert – dadurch ist die Ausbildung bewusster zugänglicher Schemata möglich, die durch weitere Reflektion mit theoretischem Wissen verknüpft werden können. Zuletzt wird das bewusst gemachte, bzw. erweiterte Wissen und seine Anwendung in der Praxis zu einer neuen Gestalt oder Routine, die aber flexibler ist, weil sie in einem bewussten Lernprozess erworben wurde.

Vermittlungskompetenz entsteht demnach durch

1. eine reelle Praxis, die man reflektiert,
2. das Erkennen der eigenen Gestalten durch die Reflektion,
3. die Entstehung von Fragen durch die Reflektion der Praxis, und Antworten aus der Theorie, die verknüpft und wiederum reflektiert werden,
4. neue Gestalten hervorbringen, die für das Vermittlungshandeln besser geeignet sind (vgl. Korthagen 1999, S. 10).

Tutor/inn/en müssen also ihre Praxis reflektieren, um Vermittlungskompetenz zu erwerben. Aber wie kann diese Reflektion befördert werden? Bei Knauf (2006) wird der Lernprozess, den Tutor/inn/en durch eine Praxisbegleitung – hier in Form von Coaching – durchmachen, mit den treffenden Begriffen „Vom Frosch zum Adler“ bezeichnet. Solange Tutor/inn/en damit beschäftigt sind, vorgegebene Handlungsmuster, Methoden etc. zu übernehmen, agieren sie aus Froschperspektive. Durch eine begleitende Supervision oder ein Coaching können die Tutor/inn/en ihr Handeln reflektieren, aus einem anderen Blickwinkel betrachten – und damit die Adlerperspektive einnehmen. Durch eine hochschuldidaktische Praxisbegleitung in Form von Coaching oder Supervision oder beispielsweise mit Elementen des Peer Consulting lernen die Tutor/inn/en reflektieren.

Die Erfahrungen, die die Tutor/inn/en bei der Durchführung ihrer Tutorien machen, werden bei der hochschuldidaktischen Praxisbegleitung dreifach reflektiert.

Zum einen werden am Anfang Lernziele, -wege, Beobachtungsaspekte festgelegt, mit deren Hilfe die Tutor/inn/en ihren eigenen Lernprozess beobachten und steuern sollen.

Dies wird dadurch unterstützt, dass sie ihren Lernprozess schriftlich dokumentieren müssen. Zweitens findet nach allen Sitzungen kollegiale

Beratung statt – bei Bedarf zur Klärung von Fragen, Lösung von Problemen und vor allem um ein differenziertes Feedback zu erhalten. Und drittens trifft sich die Gesamtgruppe zur Supervision um den Reflektionsprozess der Einzelnen zu unterstützen, Probleme anzusprechen, neue Perspektiven einzubringen. Zusammenfassend dient der dokumentierte Lernprozess am Ende dazu, dass die Tutor/inn/en die erwähnte „Adlerperspektive“ zum eigenen Verhalten einnehmen und erkennen können, welche Werte, Ansichten und Überzeugungen (also welche Gestalten) ihre Wahrnehmung und damit ihr Verhalten steuern.

Die Kernidee besteht darin, den Kompetenzerwerb der Tutor/inn/en durch Reflektion zu ermöglichen. Welche Kompetenzen werden hier befördert?

1. Zum einen wird die Vermittlungskompetenz befördert – durch die Reflektion und Begründung des eigenen Tuns werden hier Grundsteine für Routinen gelegt, die bewusst erworben werden, und damit veränderbar bleiben. Durch die Reflektion bei der Supervision und dem kollegialen Feedback erkennen die Tutor/inn/en ihre handlungsleitenden Gestalten/Routinen, die so mit theoretischem Wissen erweitert werden können und so letztendlich zu neuen Gestalten/Routinen werden können, die eine bessere Vermittlung ermöglichen.

2. Der Erwerb von Reflektionskompetenz selbst wird hier angeregt und befördert. Mit der Übung im differenzierten Wahrnehmen ihres Handelns, dem Einholen von Feedback und der Reflektion des eigenen Lernprozesses sollen die Tutor/inn/en auch für die Zukunft die Fähigkeit haben, ihr Handeln zielorientiert und gewinnbringend zu reflektieren, damit sie in der Lage sind, ihre handlungsleitenden Gestalten / Routinen zu erkennen und verändern zu können.

Es stellte sich bei der Durchführung der Praxisbegleitung heraus, dass die Tutor/inn/en es tatsächlich lernen müssen, zu reflektieren und man diese Fähigkeit keineswegs voraussetzen kann. Auch die Fähigkeit sich gegenseitig hilfreiches Feedback zu geben, das entweder subjektiv die eigene Wahrnehmung nennt oder versucht objektiv zu beschreiben, was man an Verhalten beim Anderen beobachtet hat – ohne dabei eine implizite Bewertung auszusprechen – muss erlernt werden. Das Dokumentieren des eigenen Lernprozesses hat sich für die Förderung – sowohl der genauen Beobachtung als auch für die Möglichkeit, die eigene Beobachtung zu beobachten – als sehr nützlich erwiesen. Darüber hinaus ist eine Einzelberatung oder ein Coaching auf Grundlage des dokumentierten Lernprozesses besonders empfehlenswert, um die Adlerperspektive zu initiieren.

Literatur:

Knauf, H.: Vom Frosch zum Adler. Wie Tutorinnen und Tutoren ihre Arbeit durch Coaching verbessern können. In: Wildt, Johannes/Szczyrba, Birgit/Wildt, Beatrix (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung, Bielefeld 2006, S. 203-214.

Koch-Priewe, B.: Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riecke-Baulecke, Th. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3, Weinheim, München 2002, S. 311-324.

Korthagen, F.A.J./Kessels, J.P.A.M.: Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher* 28 (4) 1999, S. 4-17.

Reimpell, M./Szczyrba, B.: Studierende als Dozierende – Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: Behrendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin 2007, Griffmarke F 6.4.

Reis, O./Ruschin, S.: Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. In: Dany, S./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Bielefeld 2008, S. 45-57.

Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, S. 17-31.

Die Autorin:

Susanne Gotzen, I. und II. Staatsexamen (Lehramt Sek. II), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hochschuldidaktisches Zentrum und im Zentrum für Lehrerbildung an der TU Dortmund.