

O. Zitzelsberger, T. Trebing, G. Rößling, S. General,
A. Glathe, J. Gölz, H. Heil, T. Rudolph, B. Stefanovska,
M. Sürder (Hg.)

eBook
inklusive



Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive



THEMA 135 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

Olga Zitzelsberger, Thomas Trebing, Guido Rößling,
Sabine General, Annette Glathe, Jacqueline Gölz,
Henrike Heil, Tina Rudolph, Biljana Stefanovska,
Michael Sürder (Hg.)

Qualifizierung von Fachtutor*innen in interdisziplinärer Perspektive



THEMA (135) Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik

wbv

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Biljana Stefanovska

Bestellnummer: 6004664
ISBN (Print): 978-3-7639-6044-6
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6045-3
ISBN (E-Pub): 978-3-7639-6046-0

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort zur Blickpunktreihe	9
Einleitung	11
<i>Sabine General, Jacqueline Gölz, Thomas Trebing, Olga Zitzelsberger</i>	
1 Tutorielle Lehre im deutschen Hochschulkontext	15
1.1 Zur historischen Entwicklung von Tutorien an Hochschulen	15
1.2 Struktureller Vergleich von Modellen der Tutor*innenqualifizierungen	19
1.2.1 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Technische Universität Hamburg	20
1.2.2 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Goethe-Universität Frankfurt am Main	21
1.2.3 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Technischen Universität Darmstadt	22
1.3 Vergleich der Qualitätsstandards für Tutor*innenqualifizierung	23
1.3.1 Qualitätsstandards des Netzwerks Tutorienarbeit	23
1.3.2 Qualitätsstandards im KIVA-Teilprojekt Tutorielle Lehre	25
1.3.3 Vergleich der Qualitätsstandards	28
1.4 Zusammenfassung	29
<i>Felix Broj, Sonja Frey, Annette Glathe, Bärbel Kühner-Stier</i>	
2 Professionstheoretische Zugänge	35
2.1 Strukturtheoretischer Zugang	39
2.2 Berufsbiografischer Zugang	41
2.3 Kompetenzorientierter Zugang	43
2.4 Zusammenfassung	45

*Felix Broj, Sonja Frey, Sabine General, Annette Glathe,
Jacqueline Gölz, Henrike Heil, Ralf Lehnert, Biljana Stefanovska,
Thomas Trebing, Olga Zitzelsberger*

3	Relevante Grundlagen für die Qualifizierung von Tutor*innen	51
3.1	Begriffsverständnis: Bildung – Lernen – Kompetenz – Lehren/ Vermittlung	52
3.1.1	Bildung	52
3.1.2	Lernen	55
3.1.3	Kompetenz	58
3.1.4	Lehren und Vermittlung	61
3.1.5	Fazit	62
3.2	Lernpsychologische Grundlagen aus pädagogischer Sicht	63
3.2.1	Lernpsychologische Grundlagen	64
3.2.2	Lernendenzentrierung als didaktisches Design	68
3.3	Allgemein-didaktischer Bereich	70
3.3.1	Strukturierung der Lehr-Lernsituation	71
3.3.2	Klare Kommunikation	80
3.3.3	Begleitung von Gruppenprozessen	83
3.3.4	Motivation der Studierenden	86
3.3.5	Umgang mit Heterogenität	91
3.4	Überfachlich-personaler Bereich	97
3.4.1	Reflexion	98
3.4.2	Rollenidentität und Leiter*innenidentität	101
3.5	Fachlicher Bereich	105
3.5.1	Kontext (Fachkultur, Universität als Organisation)	105
3.5.2	Fachkompetenz	108
3.6	Fachdidaktischer Bereich	109
3.6.1	Diagnose (Aufgaben und Lernstand)	109
3.6.2	Lernunterstützung: Prinzip der minimalen Hilfe	112
3.6.3	Fachliches Erklären	115
3.7	Zusammenfassung	117

Annette Glathe, Guido Rößling, Biljana Stefanovska, Thomas Trebing

4	Spezifische Methoden	129
4.1	Einsatz von E-Learning-Elementen	129
4.1.1	Unterstützung von Tätigkeiten durch ein Learning- Management-System	130
4.1.2	Selbstlerneinheiten	144

4.1.3	Einsatz eines Smartpens	154
4.1.4	E-Portfolio	156
4.2	Simulationen	159
4.2.1	Rollenspiele	159
4.2.2	Einsatz von Spielkarten	165
4.2.3	Lehrfilm	167
4.3	Effekte von Tutor*innenqualifizierung und deren Evaluation	172
4.4	Zusammenfassung	179
 <i>Felix Broj, Sabine General, Jacqueline Gölz, Henrike Heil, Guido Rößling, Tina Rudolph, Biljana Stefanovska, Michael Sürder, Thomas Trebing, Olga Zitzelsberger</i>		
5	Fachbezogene Anforderungen und Anwendungsbeispiele	185
5.1	Pädagogik	186
5.1.1	Prozessbegleitung	188
5.1.2	Aufbau des Basiselements	190
5.1.3	Themen und Inhalte des Basiselements	193
5.1.4	Blickpunkt: Teamteaching	197
5.1.5	Ausblick	199
5.2	Germanistik	200
5.3	Politikwissenschaft und Soziologie	202
5.3.1	Soziologie: Statistische Datenanalyse	203
5.3.2	Politikwissenschaft: Orientierungsmodul	205
5.4	Biologie	206
5.4.1	Basisqualifizierung der Praktikumsbetreuer*innen	207
5.4.2	Blickpunkt: Widerstände	215
5.5	Mathematik	218
5.5.1	Qualifizierungselemente	219
5.5.2	Blickpunkt: Schulungsleiter*innen in der Mathematik	221
5.5.3	Ausblick	223
5.6	Physik	223
5.6.1	Aufbau der Tutor*innenschulung	224
5.6.2	Inhalte der Basisqualifizierung	225
5.6.3	Blickpunkt: Simulation	227
5.6.4	Prozessbegleitung	228
5.7	Architektur	228
5.7.1	Basisqualifizierung	229
5.7.2	Blickpunkt: Bewertung von Entwürfen	230

5.8	Informatik	234
5.8.1	Inhalte und Aufbau der Schulungen	235
5.8.2	Blickpunkt: Umgang mit Plagiatsverdachtsfällen	238
5.9	Materialwissenschaft und Geowissenschaft	240
5.9.1	Materialwissenschaft: Laborpraktika	241
5.9.2	Geowissenschaften: Übung zur Gesteinsbestimmung	246
5.9.3	Geowissenschaften Proseminar: Angewandte Geowissenschaft	249
5.9.4	Blickpunkt: Protokollkorrektur und Feedbackgespräch in der Laborbetreuung	251
5.9.5	Blickpunkt: Raum	252
5.10	Elektrotechnik und Informationstechnik	253
5.11	Maschinenbau	255
5.12	Bauingenieurwesen	256
5.13	Zusammenfassung	259

*Sabine General, Annette Glathe, Henrike Heil, Thomas Trebing,
Olga Zitzelsberger*

6	Rahmenbedingungen an Hochschulen	265
6.1	Institutionelle Verankerungen	265
6.1.1	Institutionelle Verankerung am Beispiel der TU Darmstadt	267
6.1.2	Meilensteine der Implementierung in die spezifischen Rahmenbedingungen	267
6.1.3	Fragen und Widerstände	269
6.2	Interdisziplinarität und interdisziplinäre Vernetzung	270
6.2.1	Interdisziplinarität: Eine Annäherung an den Begriff	270
6.2.2	Was ist eine Disziplin?	271
6.2.3	Was ist Interdisziplinarität?	272
6.2.4	Interdisziplinarität als universitäre Realität	274
6.2.5	Interdisziplinarität bei Fachsprache und Fachkultur	275
6.2.6	Interdisziplinäre Vernetzung und der Austausch zur tutoriellen Arbeit an der TU Darmstadt	277
6.3	Unterstützung bei der Anleitung von Tutor*innen	280
6.3.1	Workshops für betreuende Mitarbeiter*innen (z. B. Mathematik, Biologie, Architektur)	282
6.3.2	Austauschtreffen betreuender Mitarbeiter*innen (Physik)	284
6.3.3	Einzelcoaching (Architektur, Physik, Informatik)	285

6.3.4	Teilnahme von Mitarbeiter*innen an Tutor*innenschulungen (Physik, Informatik)	285
6.3.5	Gewinnung wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen für das Thema	286
6.4	Herausforderung Generationswechsel	286
6.5	Zusammenfassung	290
	Ausblick	295
	Autor*innenverzeichnis	301

Vorwort zur Blickpunktreihe

Ein Thema mit langer Geschichte und vielen Variationen, gleichzeitig mit anhaltender Spannung: Die Qualifizierung studentischer Tutor*innen. Wir freuen uns sehr, dass das vorliegende Werk des „Blickpunkts Hochschuldidaktik“ die Qualifizierung dieser Zielgruppe fokussiert. Als Qualifizierung aktueller und künftiger Lehrender ist sie integraler Bestandteil der Hochschuldidaktik. Die folgenden Absätze sollen dies verdeutlichen:

Wozu und wofür soll geschult werden? Sie erfahren, über welche Kompetenzen Fachtutor*innen verfügen sollten, um ihre Aufgabe fundiert erfüllen zu können. Neben den fachlichen Kompetenzen sind insbesondere die überfachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen wichtig. Im vorliegenden Band wird dies ausführlich dargestellt und an Beispielen aus der TU Darmstadt illustriert.

Was soll gelernt werden? Die Inhalte einer Tutor*innenqualifizierung hängen von den formulierten Zielen ab. Natürlich sind fachliche und fachdidaktische Kompetenzen in der Mathematik andere als in der Pädagogik. Andererseits sind überfachliche Kompetenzen wie die Leitung von Gruppen, die Vermittlungskompetenz und damit die psychologisch-didaktischen Grundlagen weitgehend dieselben.

Wie sollen Qualifizierungen stattfinden? Hierfür scheint die Fachkultur entscheidend, da Tutor*innen insbesondere die Sozialisation der Studierenden in die Fächer unterstützen sollen. Dazu gehören erfassbare Fähigkeiten ebenso wie der Habitus in Form der in den Fächern üblichen Umgangsweisen. Der Band beleuchtet neben diesen Fragen auch curriculare Fragen zu Qualifizierungen.

So denken auch wir, dass Tutorien gerade wegen der vielfältigen Lernprozesse aller beteiligten Personengruppen zentraler Bestandteil einer hochschuldidaktischen Diskussion sein sollten. Möge dieser Band den Wert dieser Diskussion und der systematischen Qualifizierungen studentischer Tutor*innen weiter fördern.

Wir danken den Herausgeber*innen und Autor*innen des vorliegenden Bandes für ihr Engagement und die Gründlichkeit, mit der sie die Arbeit an der TU Darmstadt für eine breite Zielgruppe aufbereitet haben. Und auch in diesem Fall danken wir wbv Media für die kompetente und kooperative Zusammenarbeit.

Berlin & St. Gallen, im Februar 2019

Sabine Brendel & Robert Kordts-Freudinger

Einleitung

Ausgehend von einer intensiven interdisziplinären Zusammenarbeit in der ersten Förderphase von *KIVA – Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an* im Teilprojekt Ausbau der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren entstand die Idee zu diesem Buch. Der selbst empfundene Mangel an passender Literatur zu einer fachnahen Qualifizierung von Tutor*innen sollte durch eine Systematisierung vorhandenen Materials und die Veröffentlichung von entwickeltem Material behoben werden. Das Ziel dieses Buches ist es daher, ein forschungsbasiertes und forschungsgetriebenes Buch zur Tutoriellen Lehre¹ vorzulegen, das ein Nachschlagewerk für die Praxis und zugleich mehr als ein Handbuch oder eine Methodensammlung ist. Das KIVA-Modell an der TU Darmstadt zeichnet sich insbesondere durch die fachnahe Qualifizierung der Tutor*innen aus. Die Qualifizierung wird durch Fachkolleg*innen in den jeweiligen Disziplinen durchgeführt. Durch die intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrenden der Sozial-, Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaften² sowie Kolleg*innen der Hochschuldidaktik konnte über die letzten Jahre ein großer Fundus an Material und theoretischen Fundierungen generiert werden, den wir nun in einem kompakten Werk zur Verfügung stellen möchten.

Ansprechen möchten wir mit diesem Buch neben Hochschuldidaktiker*innen, die bedarfsgerechte Angebote konzipieren wollen, Fachwissenschaftler*innen in Sozial-, Geistes-, Ingenieur- und Naturwissenschaften, die vor der Herausforderung stehen, Tutor*innen für ihre Veranstaltung bzw. die Veranstaltung der Organisationseinheit zu betreuen.

Das KIVA-Modell der Fachtutor*innen-Qualifizierung an der TU Darmstadt hat seit Anfang der 1970er Jahre eine kontinuierliche Tradition. Im Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik wurde seit 1972 ein Konzept zur Qualifizierung der Tutor*innen für die Pädagogische Begriffsbildung etabliert, 1974–1979 im Bauingenieurwesen das Planspiel GPEK, durch qualifizierte Fachtutor*innen unterstützt. Mit der Gründung der Hochschuldidakti-

1 Wenn im Folgenden „Tutorielle Lehre“ großgeschrieben ist, möchten die Autor*innen damit auf den besonderen Charakter von Tutorieller Lehre als Arbeits- und Forschungsfeld hinweisen.

2 In der 2. Förderphase sind 7 von 13 Fachbereichen der TU Darmstadt im Projekt versammelt: Informatik, Physik, Biologie, Pädagogik, Architektur, Mathematik und Material- und Geowissenschaften.

schen Arbeitsstelle und der Besetzung der Stelle mit einem promovierten Chemiker (Dr. Michael Deneke) wurde ab 1987 eine fachnahe Konzeption zur Schulung von Tutor*innen, beginnend in der Mathematik, realisiert. Die fachorientierte Tutor*innenschulung wurde in den Folgejahren zu einem Markenzeichen in der Tutoriellen Lehre in verschiedenen MINT-Fachbereichen. Somit fand sich eine besonders günstige institutionelle Situation für die Antragstellung im Qualitätspakt Lehre, um ein umfangreiches Teilprojekt zur Übertragung dieser Konzepte tutorieller Lehre auf weitere Fachbereiche der TU Darmstadt einzubringen. In der ersten Förderphase 2012–2016 des Qualitätspakts nahmen die Fachbereiche Mathematik, Informatik, Physik, Architektur und das Institut für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik (Fachbereich Humanwissenschaften) sowie die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle am Projekt teil. Diese hatten in der Antragsphase des Qualitätspakts Lehre Interesse am Thema *Tutorielle Lehre* und deren Ausbau gezeigt. In der zweiten Förderphase kamen die Fachbereiche Biologie und Geo- und Materialwissenschaft hinzu. Somit sind sieben von dreizehn Fachbereichen der TU Darmstadt mit Personal im Fachbereich am Projekt beteiligt. Die anderen Fachbereiche decken die Qualifizierung der Tutor*innen mithilfe der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle oder des Instituts für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik ab.

In der Umsetzung lag den Lehrenden zu Beginn der ersten Förderphase sehr wenig veröffentlichtes (schriftlich fixiertes) Material vor, um zielgruppennahe Schulungen und Praxisbegleitung für studentische Fachtutor*innen zu konzipieren. Die Potentiale der Tutoriellen Lehre, besonders in der Studieneingangsphase, sind unbestritten, und doch fehlte es an einer systematisch-wissenschaftlichen Verortung der unterschiedlichen Ansätze zur Unterstützung und Reflexion von Lehrenden an Hochschulen, die *innerhalb der Disziplinen* mit der Betreuung von studentischen Fachtutor*innen betraut sind. Diese Lücke soll mit dem vorliegenden Buch geschlossen werden.

Das KIVA-Modell der Fachtutor*innenqualifizierung zeichnet sich aus durch die

- Prozessorientierung der Qualifizierung: Die Qualifizierung der Tutor*innen endet nicht nach Seminaren bzw. Workshops zur Vorbereitung auf die Tätigkeit, sondern hat dort ihren Anfang und geht nahtlos in eine reflexive Praxisbegleitung über,
- fachnahe und fachorientierte Qualifizierung der Fachtutor*innen, die dezentral in den Fachbereichen erfolgt,

- Kombination von dezentralen und zentralen Angeboten zur Tutor*innenqualifizierung durch KI²VA und HDA,
- Interdisziplinarität des Austausches über die Qualifizierung³.

Das KIVA-Modell der Qualifizierung der Tutor*innen verbindet technologische Rationalität der MINT-Disziplinen mit hochschuldidaktischer und pädagogischer Professionalität, um den Anforderungen moderner Lehre adäquat zu begegnen. Im Fokus der Bemühungen stehen die Tutor*innen. Nicht nur ihr Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden ist relevant, sondern auch die individuelle Förderung zukünftiger Fachwissenschaftler*innen in und außerhalb der Universität. Zentral sind dabei zum Beispiel die Nachwuchsförderung und Identifizierung mit Disziplin und Universität und der Erwerb von überfachlicher Qualifizierung in beruflichen und akademischen Tätigkeitsbereichen.

Nicht nur die Entwicklung der Tutor*innen und mittelbar der Lehre, sondern auch das KIVA-Modell selbst befinden sich in einer kontinuierlichen Entwicklung. Das Modell profitiert vom Selbstverständnis der beteiligten Fachwissenschaftler*innen, als Expert*in für die eigene Disziplin ernst genommen und gehört zu werden. Dadurch werden interdisziplinäres Lernen und die Professionalisierung Tutorieller Lehre möglich. Die gemeinsame Begründungs- und Entwicklungsarbeit des KIVA-Modells liefert ein Konzept von Tutorieller Lehre, das theoretisch fundiert ist, sich in der Praxis bewährt hat, die positive Entwicklung von Lehre vorantreibt und anschlussfähig für Sozial-, Geistes-, Ingenieur- und Naturwissenschaften ist.

Inhalte des Buches

Zunächst wird die Tutorielle Lehre in den deutschen Hochschulkontext eingeordnet. Dabei wird eine historische Entwicklung entlang der internationalen Tradition der Peer-Instruction und der langen Tradition des Einsatzes von erfahrenen Studierenden in der Lehre in Deutschland beschrieben. Es folgt ein struktureller Vergleich von Modellen der Tutor*innenqualifizierungen in Deutschland sowie von Qualitätsstandards für Tutor*innenqualifizierung.

Das zweite Kapitel stellt drei professionstheoretische Ansätze vor – strukturelltheoretisch, berufsbiografisch und kompetenzorientiert – und akzentuiert sie für die Anschlussfähigkeit in den unterschiedlichen Disziplinen.

Das dritte Kapitel erläutert zunächst zentrale Begrifflichkeiten wie Bildung, Lernen und Kompetenz. Daran anknüpfend folgt eine Darlegung lern-

3 An der TU Darmstadt wird große, mittlere und kleine Interdisziplinarität unterschieden, siehe Kapitel 6.

psychologischer Grundlagen, bevor die unterschiedlichen Kompetenzaspekte der Tutor*innentätigkeit und entsprechende Grundlagen beleuchtet werden. Die Struktur des Kapitels ab 3.3. orientiert sich an den zentralen Themen des kompetenztheoretischen Professionalisierungsansatzes, wie er in der Dissertation von Glathe (2017) im Rahmen des KIVA-Projektes entwickelt wurde.

In Kapitel 4 finden sich spezifische Methoden, die in den Qualifizierungen der Fachbereiche Anwendung finden. Besonderes Augenmerk der Autor*innen liegt hier auf Learning-Management-Systemen sowie auf einer im Rahmen des Projekts entstandenen Selbstlerneinheit, welche die Übung zu Differenzkategorien *Wie im richtigen Leben* in einen digitalen Kontext überführt.

Aufbauend auf den disziplinübergreifenden Aspekten widmet sich das fünfte Kapitel, fachlich eng geführt und exemplarisch, den Möglichkeiten der Anwendung in einzelnen Disziplinen, erarbeitet durch die und aus der Perspektive der für die Qualifizierungen verantwortlichen Fachwissenschaftler*innen. Neben den sieben in KI²VA – Tutorielle Lehre beteiligten Fachbereichen finden sich hier noch schlaglichtartig einige Formate Tutorieller Lehre aus den Fächern Germanistik, Politikwissenschaft, Soziologie, Elektro- und Informationstechnik sowie Maschinenbau.

Abschließend werden in Kapitel 6 die besonderen Strukturen der TU Darmstadt und die gelebte Interdisziplinarität in der Tutoriellen Lehre vorgestellt.

Die Vielfalt der Ansätze schlägt sich auch in der ausgewiesenen Autor*innenschaft der einzelnen Kapitel nieder, die in der Regel von einer*m bis drei Autor*innen in disziplinübergreifender Zusammenarbeit entstanden sind. Wo kein*e Autor*in ausgewiesen steht, wurde das Kapitel von der Herausgeber*innengruppe verfasst.

Danken möchten wir unserer Kollegin Judith Meuer, die in der Anfangsphase der Buchentstehung impulsgebend beteiligt war, sowie allen anderen Kolleg*innen, die sich mit Einzelbeiträgen beteiligt haben.

Unser besonderer Dank gilt Ann Schirin Mirsanaye für die Geduld bei der souveränen Erstellung der Druckfassung und Jutta Reuss für das gründliche Lektorat.

Wir wünschen all unseren Leser*innen eine anregende Lektüre und hoffen, zu einer Verbreitung und Verbesserung der Tutoriellen Lehre beitragen zu können.

Darmstadt, Januar 2019

Die Herausgeber*innen

1 Tutorielle Lehre im deutschen Hochschulkontext

Die Tutorielle Lehre hat im deutschen Hochschulkontext eine lange Tradition, aber auch ganz unterschiedliche Ausprägungen bzw. Strukturen. Vor diesem Hintergrund wurde eine Einordnung der Tutoriellen Lehre an der TU Darmstadt in den deutschen Kontext vorgenommen mit Blick auf die historische Entwicklung in Abschnitt 1.1, bezogen auf Strukturmodelle in Abschnitt 1.2 sowie die Qualitätsstandards der Tutor*innenqualifizierungen in Abschnitt 1.3.

1.1 Zur historischen Entwicklung von Tutorien an Hochschulen¹

VON OLGA ZITZELBERGER

“Make your friends your teachers, and mingle the pleasures of conversation with the advantages of instruction” (Baltasar Gracian, 2011, S. 1)

Student*innen, die sich vor anderen dadurch auszeichnen, dass sie etwas gut verstehen und deswegen aufgefordert werden, jüngere Studierende zu unterweisen und zu unterrichten, gab es schon früh in der akademischen Tradition. Vielleicht stellt es sogar ein Grundmerkmal akademischer Lehre dar, dass Anfänger*innen von fortgeschrittenen Studierenden beim Erwerb von Orientierungswissen, methodischen Kenntnissen oder in einem spezifischen fachwissenschaftlichen Bereich unterstützt werden.

Historisch finden sich Beispiele, die weit in die Geschichte zurückreichen. Beispiele lassen sich sowohl in der Antike, später bei den Madrasas (islamische Gelehrtenschulen), bei den ersten Universitätsgründungen in Europa beginnend im 12. Jahrhundert mit Bologna und Paris und bei der zweiten Gründungswelle ab dem 14. Jahrhundert in Prag oder Heidelberg finden (vgl. Gramsch-Stehfest, 2019, S. 185). Sehr gut ausformuliert finden sich historische Zeugnisse zum Einsatz von Tutor*innen bei der École Polytechnique in Paris sowie an den neu gegründeten Universitäten im 19. Jahrhundert.

¹ Der Text ist eine Erweiterung des historischen Aspektes, basierend auf dem Beitrag von Olga Zitzelsberger (2015).

Die akademische Lehre war immer auch heftiger Kritik ausgesetzt und es wurden entsprechend Vorschläge für eine Verbesserung vorgetragen. So konnte sich Wilhelm von Humboldt mit seiner Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchsetzen. Hierbei war auch ein verändertes Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden vorgesehen. Im Gegensatz zu den damaligen Akademien legte Humboldt insbesondere auf die gemeinsame Forschungstätigkeit in Seminaren und Vorlesungen Wert. „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben.“ (Humboldt, 1809/10, S. 230). Für das Verhältnis Lehrenden zu Studierenden lässt sich hieraus ableiten, dass sie im Forschungsprozess vereint sind, beide „sind für die Wissenschaft da“ (ebd., S. 230).

Der nächste Kritik- und Reformschub stand zu Beginn des 20. Jahrhunderts an. Ein wesentlicher Aspekt ist damals (wie heute!) das schlechte Zahlenverhältnis von Lehrenden und Studierenden gewesen. Karl Lamprecht, der für die USA ein Verhältnis von einem Lehrenden zu sechs Studierenden zu Beginn des 20. Jahrhunderts konstatierte, forderte mehr lehrendes Universitätspersonal, um auch für Deutschland eine bessere Relation von Lehrenden und Studierenden zu erreichen. Ähnliche Vergleiche und Argumente trug auch die 1910 gegründete Deutsche Gesellschaft für Hochschulpädagogik vor (vgl. Gestrich, 2003). Gleichwohl, mahnte Gestrich (2003) in seinem Beitrag,

„dürfe man bei solchen Anleihen nicht übersehen, dass Versatzstücke aus anderen Ausbildungssystemen nicht implementiert werden könnten, ohne die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Dazu gehöre die Staatsnähe bzw. Staatsferne der Hochschule oder der unterschiedliche Zeitpunkt der Institutionalisierung der historischen Disziplin, die in Deutschland früh, in den USA spät erfolgt sei.“ (Gestrich 2003).

Eine Forderung nach einer Aufstockung von Tutor*innen ist für diesen Zeitraum zumindest nicht belegt, sondern es wurde mehr professionell ausgebildetes Lehrpersonal gefordert.

Mögen die Betreuungsrelationen in Deutschland bereits zu Beginn des Jahrhunderts deutlich ungünstiger als beispielsweise in den USA gewesen sein, so war im Rahmen der Ausweitung von Studiengängen in den 1970er Jahren und der Neugründung zahlreicher Fachhochschulen und (Gesamt-)Universitäten die Relation schnell auf 1:40 angestiegen. Im Lehrbetrieb wurde daher „aufgrund des notwendigen Lehrangebots, welches durch das wissenschaftliche Personal nicht leistbar ist, verstärkt auf Tutor_innen gesetzt“ (Kühner & Zitzelsberger, 2009, S. 52). Diese scheinen in vielfacher Hinsicht eine lohnende Investition zu sein.

tion zu sein, die die „wirtschaftliche Effizienz der Bildung“ (Koneffke, 1969, S.407) steigert.

Wurden zu Beginn des Jahrhunderts eher Lehrende mit Universitätsabschluss gefordert, rückten mit der Studierendenbewegung die Tutor*innen in den Mittelpunkt des Interesses. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass nun nicht nur das Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden kritisiert wurde, sondern auch die Lehr- und Forschungsinhalte. Insbesondere die Studierenden wollten mit Tutor*innen auch neue Lehrinhalte in anderen didaktischen Formaten realisiert sehen. *Der Muff von tausend Jahren unter den Talaren* sollte durch Tutorien verschwinden und eine demokratischere und verbesserte Lehre sollte an Hochschulen Einzug halten. Ein der Zeit vorausweisendes Beispiel ist sicherlich die FU Berlin, die nach dem Krieg an angloamerikanischen Vorbildern orientierte Tutor*innen schon ab 1951 einsetzte (vgl. Berendt, 1969). An der FU Berlin wurde insbesondere die soziale Integration an der Universität als Ziel von Tutorien in den Blick genommen und der Erfahrungsaustausch der Tutor*innen zu didaktischen Fragen wurde früh gefördert.

Lange Zeit wuchsen die Studierenden in ihre Rolle als Tutor*in im Laufe des Studiums ohne Qualifizierung hinein. Dozierende sahen in einzelnen Studierenden z. B. nach sehr guten Hausarbeiten oder Klausurergebnissen Potenzial aufgrund des erworbenen Fachwissens und ermöglichten in der Folge diesen Studierenden, ihr Wissen als Tutor*in zur Verfügung zu stellen. Wenig bedacht wurde hierbei der Unterschied zwischen einem*r Fachexpert*in und einer*m guten Vermittler*in/Begleiter*in zum Erwerb von Expert*innenwissen. Mögen hier auch manche als Naturtalent erscheinen; in der Regel bedeutet es einen langwierigen Weg der Aneignung von Didaktik, Methoden, einer eigenen Lehrhaltung, der Fähigkeit zur Selbstreflexion usw., um ein*e gute*r Tutor*in zu werden (vgl. z. B. Kühner-Stier, 2015; Nieke, 2017 bezogen auf Lehrkräfte). Und auch dieser Band stellt sich genau dieser Frage, „Wie können Fachtutor*innen gut qualifiziert werden?“

Dem politisch-demokratischen Interesse, Tutor*innen einzusetzen (vgl. Berendt, 1969), entsprach die Motivation, Bildungsprozesse zu unterstützen, wie sie auch der Deutsche Bildungsrat 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen formulierte. Reflektierend formuliert einer der Unterstützer von Tutorien an der TU Darmstadt, Prof. H.-J. Gamm, dies in einem Interview mit Studierenden 2004:

„Es ist etwas sehr Entscheidendes, etwas sehr Universitäres für unsere TU, dass wir glauben, die Studierenden sollen untereinander sehr früh – eben schon in den Tutorien – in stabilisierende Gespräche kommen, um sich selbst zu festigen

und ihre grundgesetzliche Freiheit wahrzunehmen. Sie sind von Koneffke Anfang der 70er-Jahre entwickelt worden und jetzt seit über 30 Jahren in Arbeit. Es zeigt sich immer wieder, dass diejenigen, die durch die Tutorien gegangen sind, schon in das Studium hinein gewisse konstruktive Kräfte entfalten“ (Cankar & Haueis, 2007, S. 8 f.).

Daher gelten die Effizienzgründe von Koneffke nur zum Teil, es gibt auch zahlreiche, inhaltlich gut begründete Argumente für den Einsatz von Tutor*innen in der universitären Lehre. Zu nennen sind hier vorrangig: biografische Nähe der Tutor*innen im Hinblick auf die Fragen von Studierenden zu Beginn des Studiums (Orientierungswissen), Ermutigung zur Selbständigkeit (Prinzip der minimalen Hilfe, fachliche Enkulturation) und das Fehlen der professoralen Autorität. Darüber hinaus vertiefen Tutor*innen ihre eigenen Fachkenntnisse und erwerben Vermittlungskompetenzen. Diese Argumente finden sich sehr ausdrücklich auch im internationalen hochschuldidaktischen Kontext, in welchem dieses System als peer tutoring oder supplemental instruction (Arendale, 1997; Burmeister, Kenney & Nice, 1996) bezeichnet wird. Dabei definieren Goodlad und Hirst peer tutoring als "a system of instruction in which learners help each other and learn (themselves) by teaching" (Goodlad & Hirst, 1989).

Heute wird auch die Fachorientierung verstärkt bedacht. Der Blick richtet sich nicht mehr ausschließlich pädagogisch, didaktisch oder hochschuldidaktisch auf Tutorien, sondern erfolgt auch fachlich sensibilisiert. Dies betrifft auch andere Lehrformen – Praktika und Übungen –, die dadurch in den Fokus rücken. Gefragt und gefordert sind dabei auch Ansätze wie das domänenspezifische oder situierte Lehren und Lernen (vgl. Lave & Wenger, 1991; Mandl et al., 1997), z. B. in Lernstrategien oder Denk- und Arbeitsformen.

Nach unserer Beobachtung führen die veränderten Studienanforderungen durch die Studienreform gestufter Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengang) dazu, dass Studierende sich im Vergleich zu den vorherigen Jahrzehnten weniger Zeit nehmen, um sich ins Studium einzufinden, sich Fachkompetenz anzueignen und dann weitere Jahre mit einer tutoriellen Tätigkeit zu verbringen. Vielmehr gilt bei vielen das Motto, den Bachelor wenn möglich in sechs Semestern zu absolvieren und nur weitere vier Semester für den Master aufzuwenden. Dabei bleibt nur noch wenig Zeit für Aktivitäten, die nicht unmittelbar studienrelevant sind, sondern eher studienzeitverlängernd wirken. Die Gruppe der Studierenden hat sich auch insgesamt verändert: Sie ist heterogener, Studierende haben ihren Lebensmittelpunkt häufig nicht mehr an der Universität oder verdienen ihren Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit usw. (vgl. Middelhoff et al., 2017). Bei einer differenzierten Analyse unterschiedlicher Studien-

gänge können sich hierbei sicherlich auch andere Ergebnisse einstellen (vgl. z. B. Schulmeister, 2014). Dies führt dazu, dass heute das Gewinnen von Tutor*innen oft aufwändig ist, viele Tutor*innen nur ein bis zwei Semester zur Verfügung stehen und diese Tätigkeit auch zur Sicherung des Lebensunterhalts der Tutor*innen dient.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Konzept *Tutor*in* an der Hochschule immanent zu sein scheint (vgl. Heyner et. al., 2017). Die Ansprüche an die Funktionen von Tutorien changieren in ihrer Gewichtung über die Zeit immer wieder zwischen Orientierung bieten, soziale Integration an der Hochschule, fachliche Unterstützung bei den Eingangshürden und gemeinsamen Forschens.

Unverändert bleibt die Entlastungsfunktion für das wissenschaftliche Personal. Was sich in den 2010er Jahren deutlich verändert hat, ist die zunehmende Einsicht an Hochschulen, dass eine didaktische Qualifizierung für die Tutor*innentätigkeit wesentlich ist (vgl. Heyner, 2014; Heyner et. al., 2017).

1.2 Struktureller Vergleich von Modellen der Tutor*innenqualifizierungen

VON SABINE GENERAL, JACQUELINE GÖLZ UND THOMAS TREBING

In der universitären Landschaft gibt es verschiedene Strukturmodelle zur Organisation und Durchführung von Tutor*innenqualifizierungen. Diese reichen von zentraler Einrichtung für die Tutor*innenausbildung und -qualifizierung bis hin zu völlig dezentraler Verortung in den jeweiligen Fachdisziplinen oder Instituten. Diese Modelle sind abhängig von der Quantität der zu qualifizierenden Tutor*innen, der Diversität der Lehrformen Tutorieller Lehre und der Bedeutung Tutorieller Lehre im Curriculum der jeweiligen Disziplin. Es wurden an dieser Stelle zwei Beispiele gewählt, die verschiedenen Ansätze dazu darstellen, um das Spektrum möglicher Strukturmodelle zu illustrieren. Die Technische Universität Hamburg ist dabei geprägt durch ein zentral organisiertes Konzept als Service für die Fächer, während die Goethe-Universität Frankfurt am Main ein eher dezentrales Konzept mit Fachzentren verfolgt. Die Technische Universität Darmstadt verortet sich zwischen diesen beiden Polen des Spektrums und favorisiert eine Kombination der Modelle, um Quantität und Diversität Rechnung zu tragen. Im Folgenden werden diese zwei Beispiele aus der Perspektive Außenstehender dargestellt und dienen als Stellvertreter für die

Möglichkeiten struktureller Organisation. Das Strukturmodell der Technischen Universität Darmstadt wird im Anschluss dementsprechend eingeordnet.

1.2.1 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Technische Universität Hamburg

Ein Beispiel, Tutor*innen in einer zentralen Einrichtung für Übungen zu qualifizieren und dabei mit Expert*innen aus den Fächern zu kooperieren, stellt das Modell der Tutor*innenqualifizierung der Technischen Universität Hamburg (TUHH) dar.

Die Tutor*innenqualifizierung erfolgt an der TUHH im Zentrum für Lehre und Lernen (ZLL). Den „großen und stetig steigenden Beitrag zur Lehre“ (Zentrum für Lehre und Lernen, 2019, S. 1), den die vielen Tutor*innen leisten – es gibt „ca. 1120 Tutor/innen pro Jahr“ (ebd., S. 1) –, würdigt die Universität mit einem spezifischen Qualifizierungsangebot für sie. Im Fokus stehen – neben dem Format Problembasiertes Lehren z. B. für Projektarbeiten in Kleingruppen – Übungen, besonders im für eine Technische Universität typischen MINT-Bereich, etwa in „Mechanik, Elektrotechnik oder Informatik“ (Rohde & Stahlberg, 2019, S. 3). Dabei besteht das „Hauptziel der Schulung (...) darin, die Tutor/-innen zu einer aktivierenden Lehrgestaltung zu befähigen und anzuregen“ (ebd., S. 4.) Ein weiteres Ziel der Tutor*innenqualifizierung ist der Erwerb überfachlicher Kompetenzen und arbeitsmarktrelevanter Zusatzqualifikationen. Dem Selbstverständnis der TUHH nach leistet die Qualifizierung zudem einen Beitrag zur langfristigen Nachwuchsförderung, z. B. in der akademischen Karriere.

Die Qualifikation der Tutor*innen erfolgt nach einer Vorbereitung an vier Terminen, zwischen denen Phasen des Selbststudiums liegen:

- Rollenklärung, didaktische Grundlagen und Methoden,
- Simulationen,
- Supervision, Aufgabenanalyse, Fehlvorstellungen und
- Austausch zwischen Tutor*innen und Betreuer*innen.²

Um eine Fachnähe herzustellen, erfolgt die Qualifizierung in Zusammenarbeit mit erfahrenden Tutor*innen und verantwortlichen Betreuer*innen der Tutor*innen, das sind Professor*innen oder wissenschaftliche Mitarbeiter*innen. Die Vorbereitung erfolgt gemeinsam mit Betreuer*innen, z. B. als Abstimmung auf einen Übungsmodus als Kleingruppen- oder Vorrechenübung. Beim ers-

2 Vgl. Zentrum für Lehren und Lernen, 2018.

ten, zweiten und vierten Termin sind erfahrene Tutor*innen aus den Fächern mit dabei. Beim vierten Termin am Semesterende, der dem resümierenden *Austausch zwischen Tutor*innen und Betreuer*innen* dient, nehmen die Betreuer*innen teil. Beim dritten Termin gestaltet den Qualifizierungsteil zum Thema *Fehlvorstellungen* von Studierenden ein Professor für die Fachdidaktik für Ingenieurwissenschaften. Dieses spezifisch fachdidaktische Thema der Präkonzepte oder Fehlvorstellungen ist besonders im MINT-Bereich relevant, z. B. bei den Begriffen Kraft und Geschwindigkeit aus der Physik oder Maschen- und Knotenregel aus der Elektrotechnik (vgl. Kautz, 2001). Didaktisch ist das Ziel, diese Fehlvorstellungen zu kennen, zu diagnostizieren und damit im Tutorium umzugehen.

1.2.2 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Das Qualifizierungsprogramm für Tutor*innen der Goethe-Universität Frankfurt am Main wird im Rahmen des Programms *Starker Start ins Studium* von studiumdigitale, einer zentralen Einrichtung der Universität, koordiniert. An den Trainings können alle (angehenden) studentischen Tutor*innen der Goethe-Universität teilnehmen. Die Grundlagentrainings werden jedes Sommer- und Wintersemester angeboten. Neben dem Angebot für einzelne Fächergruppen gibt es auch fachübergreifende Grundlagentrainings.

Mit der Unterstützung der zentralen Koordination des Tutor*innenprogramms werden Lehrende in den Fachzentren Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften ausgebildet, um die fachspezifischen Vertiefungen anzubieten. Auch die Grundlagentrainings sollen auf die fachspezifischen Bedürfnisse der Übungsleiter*innen und Praktikumsassistent*innen zugeschnitten sein (vgl. Bender et al., 2015, S. 54 ff.). Daneben gibt es weitere fachspezifische Schulungen, z. B. in der Medizin oder in Jura.

Inhalte der Grundlagenqualifizierung sind (Goethe-Universität Frankfurt am Main, 2018):

- Rolle und Selbstverständnis
- Didaktische und fachdidaktische Grundlagen
- Methodisch/didaktische Planung und Gestaltung
- Visualisierung und Präsentation
- Umgang mit Gruppen
- Umgang mit schwierigen Lehr-Lernsituationen
- Transfer

Die Vertiefungstrainings behandeln vielfältige Themen, sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch. Tutor*innen und Tutoren, die das Grundlagentraining sowie mindestens ein Vertiefungstraining besucht haben, können das *Frankfurter Tutorenzertifikat* erwerben. Dieses wird zentral vergeben und ist von allen Bereichen anerkannt.

1.2.3 Modell der Tutor*innenqualifizierung der Technischen Universität Darmstadt

In allen Fachbereichen finden sich, insbesondere in der Studieneingangsphase des Bachelors, studentische Tutor*innen, die mit Studierenden, Einzeln oder in Gruppen, entweder das erworbene Wissen nacharbeiten, festigen und vertiefen oder die Orientierung für spezielle Themen geben.

Die TU Darmstadt zeichnet ein kombiniertes Modell der Tutor*innenqualifizierung aus: Es werden dezentral von in den Fachbereichen angestellten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen Fachtutor*innen qualifiziert (KI²VA – Tutorielle Lehre). Darüber hinaus gibt es zentrale Angebote zur Tutor*innenqualifizierung für verschiedene Formen Tutorieller Lehre, die durch die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle durchgeführt werden (Qualifizierung für Tutorielle Lehre). Ziel ist es, einen hohen Fachbezug der Angebote Tutorieller Lehre zu gewährleisten. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Abschnitt 6.1 zu institutionellen Verankerungen an der TU Darmstadt.

Es hat sich an der TU Darmstadt herausgestellt, dass für eine möglichst fach- und praxisnahe Arbeit eine Zusammenarbeit der qualifizierenden Mitarbeiter*innen mit den Mitarbeiter*innen, die Tutor*innen im Fach einsetzen, wichtig ist; nicht zuletzt, da die Akquise und Auswahl der zukünftigen Tutor*innen in deren Verantwortlichkeit liegt und nicht zentral erfolgt. Die Zusammenarbeit sollte direkt durch die Kombination aus zentralem Angebot mit Wissen und Erfahrungen aus den dezentralen Einheiten, wie an der TUHH, erarbeitet werden und in der jeweiligen Fachdisziplin geschehen. In den jeweiligen Fachdisziplinen befinden sich die entsprechenden Fachpersonen, die didaktisch qualifizieren (ähnlich der Goethe-Universität). An der TU Darmstadt ist in Teilen ein dezentrales Konzept etabliert: Es tauschen sich die qualifizierenden Mitarbeiter*innen im Projekt KI²VA – Tutorielle Lehre in den beteiligten Fachbereichen direkt mit den Mitarbeiter*innen, die Tutor*innen einsetzen, aus. So wird ein möglichst hoher Fachbezug der Qualifizierungen sichergestellt. In den im Projekt nicht beteiligten Fachbereichen erfolgt dieser Austausch über die zentrale Stelle der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle, vergleichbar mit der ZLL der TUHH. Aufgrund der vielfältigen, an den Bedarf der

Fachgebiete und Institute angepassten, Qualifizierungsformate ist bisher ein zentral vergebenes Tutor*innen-Zertifikat, im Unterschied zur Goethe-Universität, nicht etabliert. Über die im Folgenden beschriebenen Qualitätsstandards ist eine gemeinsame Basis formuliert.

1.3 Vergleich der Qualitätsstandards für Tutor*innenqualifizierung

VON SABINE GENERAL UND JACQUELINE GÖLZ

Tutor*innen durch Qualifizierungen in ihrem Handeln zu unterstützen ist eine wichtige Aufgabe, die sich an Qualitätskriterien orientieren muss. Seit 2016 führt das Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen eine Akkreditierung von Programmen zur Tutor*innenqualifizierung durch. „Es handelt sich dabei um ein Verfahren der Qualitätssicherung, das gewährleistet, dass diese Programme den im Netzwerk erarbeiteten Mindeststandards entsprechen. Das Verfahren bietet darüber hinaus die Chance, Anregungen und Rückmeldungen zu Konzepten von Expert*innen zu erhalten und in einen professionellen Austausch zu treten“ (Kröpke & Heyner, 2018, S. 1). Dies wird auf Basis von Qualitätsstandards vorgenommen, die gemeinsam im Netzwerk entwickelt wurden. An der TU Darmstadt wurden im Rahmen des KIVA-Projekts ebenfalls Qualitätsstandards für die gemeinsame Arbeit aller Beteiligten in Kooperation mit der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle entwickelt. Im Folgenden werden beide Qualitätsstandards dargestellt und so exemplarisch ein Vergleich des zu Grunde liegenden Qualitätsverständnisses ermöglicht.

1.3.1 Qualitätsstandards des Netzwerks Tutorienarbeit

Im Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen wurden unter der Federführung von Heike Kröpke und Marko Heyner (Netzwerksprecher*innen) gemeinsame Standards zur Qualitätssicherung für die Tutorielle Lehre an Hochschulen und Universitäten formuliert (s. auch Abschnitt 6.2). „Tutor*innenausbildungskonzepte, die [diesen] entsprechen oder diese übertreffen, erhalten das Siegel des bundesweiten Netzwerkes Tutorienarbeit“ (Kröpke & Heyner, 2018, S. 1).

Die Standards sind als Leitlinie formuliert, an welcher sich „Ausbildende und Betreuende von studentischen Tutor*innen bei der Konzeption von Weiterbildungsmaßnahmen und bei der Reflexion und Weiterentwicklung bestehender Programme orientieren können“ (Kröpke & Heyner, 2018, S. 1). Die Basis

bilden drei übergreifende Prinzipien, die in der Ausbildung studentischer Tutor*innen unabhängig von Inhalten und Formaten berücksichtigt werden sollen (entnommen Kröpke & Heyner, 2018):

- Die Angebote sind teilnehmerorientiert zu gestalten.
- Die Angebote sind prozessorientiert zu gestalten.
- Die Angebote sind methodisch kongruent zu ihren Inhalten zu gestalten.

Das Konzept ist für ein zweistufiges Ausbildungssystem ausgelegt. So könnte das erste Modul einem *Basiszertifikat*, das zweite Modul einem *Erweiterungszertifikat* mit jeweils 30 Arbeitseinheiten (AE; 1 AE = 45 Minuten) entsprechen. Für die Erfüllung der hier formulierten Standards gelten 30 AE als Mindestwert. Dabei muss ein angemessener Anteil von mindestens 20 AE der 30 AE pro Modul in Präsenzveranstaltungen abgeleistet werden.

Die folgenden Themen sollten im Basismodul (Basiszertifikat) erfasst werden. Dabei gilt, dass bedarfsorientiert Inhalte dazukommen oder im Einzelfall ausgelassen werden können. Die Themen *Gender und Diversity* sind entweder Modulbausteine oder Querschnittsthemen, die parallel dazu thematisiert und berücksichtigt werden sollten.

1. Rolle und Selbstverständnis
2. Didaktische und fachdidaktische Grundlagen
3. Methodisch-didaktische Planung und Gestaltung
4. Visualisierung und Präsentation
5. Umgang mit Gruppen
6. Umgang mit schwierigen Lehr-Lernsituationen

Im Erweiterungsmodul können alle Themen aus dem Basismodul aufgegriffen und vertieft werden. Die 30 AEs können sich aus den folgenden Formaten zusammensetzen und beliebig kombiniert werden:

- Veranstaltungen (Workshops, Seminare, ...)
- Hospitationen
- Selbstlernphasen oder Online-Phasen
- Beratungsangebote (z. B. kollegiale Fallberatung, Einzelberatung)
- Schriftliche Ausarbeitung des Lehrkonzeptes
- Schriftliche Ausarbeitung der persönlichen Reflexion der Tutorentätigkeit
- Weitere Formate nach Absprache

1.3.2 Qualitätsstandards im KIVA-Teilprojekt Tutorielle Lehre

Im Rahmen von KIVA IV *Ausbau der Tutor*innentrainings* (2014) wurden Qualitätsstandards für die Durchführung von Tutor*innenqualifizierungen in den beteiligten Fachbereichen zusammen mit der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle erarbeitet. Diese wurden in der zweiten Projektphase KI²VA Tutorielle Lehre (2018) von den Mitarbeiter*innen der beteiligten Fachbereiche überarbeitet. Die Tabellen 1 und 2 zeigen die erarbeiteten Qualitätsstandards für die *Qualifizierungselemente* und *Praxisbegleitung*. Zur Sicherung der Qualität der Basiserschulung werden nach Donabedian (1980, S. 8-11) für drei Rubriken *Strukturqualität*, *Prozessqualität* und *Ergebnisqualität* Kriterien unterschieden. Für die Praxisbegleitung werden dieselben Rubriken verwendet. Zusätzlich wurden Rahmenbedingungen für die Tutorielle Lehre erarbeitet:

- Die Teilnahme an der Qualifizierung ist für alle Erst-Fachtutor*innen verpflichtend und sollte vor oder begleitend zum ersten Einsatz erfolgen.
- Die Teilnahmebedingungen (Inhalte, Dauer, Einsatzbereich) werden vorher, spätestens zu Beginn der Basisqualifizierung, bekanntgegeben.
- Art und Umfang der Anrechnung der Zeit für die Basisqualifizierung wird den Fachtutor*innen frühzeitig mitgeteilt, idealerweise bei Ausschreibung bzw. Akquise.
- Lehrende werden über Fachtutor*innenqualifizierung und Qualitätsstandards durch den Fachbereich informiert und erhalten die Gelegenheit, ihren konkreten Bedarf einzubringen.
- Mitarbeiter*innen mit Verantwortung für die (veranstaltungsbezogene) Anleitung von Fachtutor*innen werden unterstützt (z. B. Kollegiale Beratung).
- Erwartet wird, dass sich alle beteiligten Akteure veranstaltungsbezogen (z. B. hinsichtlich Leistungsanforderungen, Bewertung, Veranstaltungs-/Übungskonzept) untereinander abstimmen.

1. Basisqualifizierung

Die Basisqualifizierung soll auf die zukünftige Tätigkeit als Tutor*in vorbereiten. Sie erfolgt fachbereichsspezifisch, veranstaltungs- oder formatspezifisch.

Prozessqualität

- Eine Dokumentation der Basisqualifizierung (Ziele, Konzept, Ablauf) ist für die Leiter*innen der Basisqualifizierung verfügbar (z. B. bei Wechsel der Verantwortlichen oder zur Weiterentwicklung).
- Im Fachbereich gibt es einen Materialkorpus (z. B. Foliensätze, Flipchartvorlagen, Handouts, Methodensammlung), den die Leiter*innen der Basisqualifizierung nutzen können.

- Wesentliche Unterlagen für die Basisqualifizierung werden für die Teilnehmer*innen bereitgestellt, z. B. als Arbeitsblatt oder als Ergebnisprotokoll, in Moodle, als Handout oder Dokumentation im Internet.
- Für Konfliktfälle im Rahmen der Basisqualifizierung bestimmt der Fachbereich eine*n veranstaltungsunabhängige*n Ansprechpartner*in, z. B. Studiendekan*in.

Strukturqualität

*Kompetenz der Leiter*innen der Basisqualifizierung*

Die Leiter*innen der Basisqualifizierung verfügen über allgemein-pädagogische, didaktische und überfachliche Kompetenzen. Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen unter anderem eine hohe Kommunikations- und Selbstreflexionsfähigkeit. Sie haben sich mit den Grundlagen der Fachsprache der Zielgruppe vertraut gemacht und besitzen Kenntnisse über fachspezifische Rahmenbedingungen, Lehrkultur und Lernziele.

Durchführung der Basisqualifizierung

Je nach den Tätigkeitsgebieten der Tutor*innen liegt der in Arbeitseinheiten (AE) zu je 45 Minuten gemessene Mindestumfang der Basisqualifizierung

- bei der Betreuung von Übungs- oder Laborgruppen bei 8 AE
- bei anderen Formen (z. B. Kurzeinsatz oder geringer Lehranteil) bei 4 AE
- Zur Etablierung der Tutoriellen Lehre im Fachbereich kann der Umfang für 1–3 Semester 4 AE betragen

Es sollten nicht mehr als 14 Personen pro Basisqualifizierung teilnehmen, um eine konstruktive und lernförderliche Zusammenarbeit zu ermöglichen. In curricular verankerten Seminaren kann die Teilnehmer*innenzahl bis zu 30 Personen betragen.

Ergebnisqualität

- Regelmäßige begleitende Evaluationen von Qualifizierungen (z. B. durch mündliches Feedback oder Fragebögen) erheben die Qualität und werden in die Qualitätsentwicklung mit einbezogen.
- Bei Ergebnissen der Evaluation sind neben der Erfassung der Betreuungsqualität derzeit folgende Items von besonderem Interesse:
- Tutor*innen fühlen sich gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet, z. B. sicherer, kompetenter.
- Tutor*innen verfügen über ein erweitertes Verhaltens- oder Handlungsrepertoire für gruppenspezifische und individuelle Bedürfnisse von Teilnehmer*innen in Lehr-/Lernsettings.

- Tutor*innen sind sensibilisiert für Gender- und Diversity-Aspekte³.
- Bei der Evaluation der Fachtutorien wird bei Items zur Betreuungsqualität im Mittel ein gutes Ergebnis oder eine deutliche Verbesserung angestrebt.

2. Praxisbegleitung

Jede*r Tutor*in wird bei der Praxisbegleitung parallel zum tutoriellen Praxiseinsatz durch ein Reflexionsgespräch/eine Hospitation unterstützt.

Prozessqualität

- Die Rahmenbedingungen der Praxisbegleitung werden vorher bekanntgegeben, spätestens im Rahmen der Basisqualifizierung.
- Zur Schärfung der Beobachtungsperspektive wird die Hospitation kriteriengeleitet (z. B. entlang eines Beobachtungsbogens oder über Videoaufzeichnung) durchgeführt und dokumentiert. Die Dokumentation ist die Basis für ein zeitnahes konstruktives Rückmeldegespräch.
- Für Konfliktfälle⁴ im Rahmen der Praxisbegleitung gibt es veranstaltungsunabhängige geeignete Ansprechpartner*innen.
- Relevante Rückmeldungen zu Veranstaltungsinhalten/-modalitäten werden zeitnah an die Veranstaltungsleiter*innen weitergegeben. Falls Tutor*innen solche Rückmeldungen nicht geben können oder wollen, übernehmen die Qualifizierungsverantwortlichen Mittler*innenfunktion.

Strukturqualität

Kompetenz der Hospitierenden

- Die Hospitation wird von den Verantwortlichen der Qualifizierung oder anderen angemessen qualifizierten Personen (z. B. studentische Hilfskräfte oder Peer-Hospitierende) durchgeführt. Letztere stehen im engen Austausch mit den Verantwortlichen der Qualifizierung.
- Die hospitierende Person besitzt Kenntnisse über fachspezifische Rahmenbedingungen, Lehrkultur und Lernziele. Sie hat sich mit den Grundlagen der Fachsprache der Zielgruppe vertraut gemacht. Sie besitzt allgemein-pädagogische oder hochschuldidaktische und überfachliche Kompetenzen.

3 Unter Diversity können grundsätzliche Aspekte fallen, wie sie im Diversitätsrad (Hassel & Matheis 2013, S. 2) auftreten, aber auch andere Aspekte wie Lernbeeinträchtigungen, Lerntempo oder heterogenes Vorwissen.

4 Konfliktfälle mit Studierenden, Tutor*innen, Qualifizierungsleitung, Dozent*innen oder Assistent*innen im Rahmen der Tutor*innentätigkeit.

1.3.3 Vergleich der Qualitätsstandards

Die Standards des Netzwerks basieren auf den in Abschnitt 1.3.1 genannten drei übergreifenden Prinzipien, die sich im Konzept, das von der Technischen Universität Darmstadt bei der Tutor*innenqualifizierung verfolgt wird, wiederfinden:

Die Angebote sind *teilnehmerorientiert* zu gestalten: Dies zeigt sich insbesondere in den Qualitätsstandards zur Basisqualifizierung. Das Ergebnis hiervon soll sein, dass sich Tutor*innen gut auf ihre Tätigkeit vorbereitet fühlen. Dies führt dazu, dass die Angebote so ausgerichtet sind, dass sie den Bedarf der Tutor*innen, für die Praxis mit Fachbezug vorbereitet zu sein, decken. Dies zeigt sich insbesondere in der erwünschten Kompetenzerweiterung, der unter dem Punkt Ergebnisqualität aufgeführt ist. Dabei steht die Lehrkompetenz auch im Zusammenhang mit der Sozial- und Selbstkompetenz.

Die Angebote sollen zudem *prozessorientiert* sein: Die grundsätzliche Betrachtung von Basisqualifizierung und Prozessbegleitung macht deutlich, dass Tutor*innenqualifizierungen an der TU Darmstadt prozessorientiert betrachtet werden. So ist die Begleitung der Tutor*innen während ihrer Tätigkeit ein wesentliches Element, um den Prozess der Qualifizierung zu unterstützen.

Die Angebote sind *methodisch kongruent zu ihren Inhalten zu gestalten*: Im Rahmen der Basisqualifizierung finden Vorbereitungstreffen statt, in welchen angehende Tutor*innen eine Auswahl geeigneter Methoden, die auch zur Gestaltung eines Tutoriums selbst eingesetzt werden können, erleben und anwenden, um so ein Verständnis für das, was vermittelt werden soll, zu entwickeln. Sowohl bei den Standards zur Basisqualifizierung als auch zur Hospitation in der Prozessbegleitung sind die Kompetenzen der lehrenden Person aufgelistet, welche die Inhalte gestaltet und auch aufgrund ihrer Kompetenz auf die methodische Kongruenz achtet.

Ein Vergleich der inhaltlichen Standards zu Basismodul bzw. Erweiterungsmodul lässt sich durch die in Kapitel 3 beschriebenen Inhalte der Tutor*innenqualifizierungen der TU Darmstadt vornehmen. Alle sechs vom Netzwerk empfohlenen Themenbereiche finden sich hier wieder. Die im Rahmen der Qualifizierung adressierten Inhalte reichen vom überfachlichen personalen Bereich (insbesondere auch das Rollen- und Leitungsverständnis) bis hin zu fachdidaktischer Kompetenz und Methodenwissen. Ausbildungsinhalte der Basisqualifizierung, wie *schwierige Situationen im Tutorium*, *Gender und Diversity* oder auch der *Umgang mit Plagiatsverdachtsfällen*, können bei Bedarf in Selbsterlernereinheiten vertieft werden. Eine zusätzliche Qualifizierung, vergleichbar zu derjenigen, die im Erweiterungsmodul des Netzwerks vorgestellt wird, in Form

einer schriftlichen Arbeit o. ä., ist bisher nicht in allen Fachbereichen verpflichtend. Die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle bietet freiwillige Zusatzangebote für die Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen an. Die dargestellten Standards zur Qualitätssicherung dienen als Basis für die gemeinsame Arbeit im Bereich Tutorieller Lehre an der Technischen Universität Darmstadt. Wie in Abschnitt 1.2.1 dargestellt, ist das dortige Strukturmodell eine Mischung aus zentraler Einrichtung und auf Fachbereichsebene verorteter Stellen. Umso wichtiger ist, dass die gemeinsam erarbeiteten Standards den im Netzwerk Tutorielle Lehre an Hochschulen propagierten entsprechen, um den deutschlandweit anerkannten Qualitätsstandards zu genügen.

1.4 Zusammenfassung

Tutorielle Lehre hat in der akademischen Lehre eine lange Tradition. Eine Qualifizierung der Tutor*innen war bis in die jüngste Vergangenheit nicht vorgesehen, stattdessen setzten die Hochschulen zum einen auf die Fachkompetenz der ausgewählten Studierenden und wähten sich zum anderen in der Sicherheit, dass gute Fachkenntnisse sich auch in sachgerechtem Vermittlungskönnen niederschlagen würde. In den Ausführungen konnte gezeigt werden, dass in den letzten Jahrzehnten, insbesondere in dieser Dekade, auf eine systematische Qualifizierung der Tutor*innen für ihre Tätigkeit an den Hochschulen Wert gelegt wird. Dieser Trend verstärkte sich durch die Förderung entsprechender Projekte über den Qualitätspakt Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ab 2011.

Bereits zuvor begonnene Qualifizierungsmaßnahmen können seitdem ausgeweitet werden. Durch den Vergleich dreier verschiedener Modelle zur Organisation und Durchführung von Tutor*innenqualifizierungen konnte gezeigt werden, dass diese sich sowohl in der institutionellen Verortung als auch in der Akzentsetzung unterscheiden. Der KI²VA Schwerpunkt Tutorielle Lehre an der TU Darmstadt lässt sich hierbei sehr gut einordnen und facettenreich in seiner Durchführung charakterisieren.

Dieser Facettenreichtum schlägt sich auch im Vergleich der Qualitätsstandards zwischen dem Netzwerk Tutorienarbeit und der TU Darmstadt nieder, wobei die gemeinsamen zentralen Perspektiven dominieren: Teilnehmenden- und Prozessorientierung sowie der Einsatz von den Inhalten angemessenen Methoden. Um die Tutor*innen in ihrer Lehrverantwortung weiter zu unterstüt-

zen, sehen die Qualifizierungsstandards außerdem zusätzliche Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für die Tutor*innen vor.

Literatur

- Arendale, D. (1997). Supplemental Instruction (SI): Review of Research Concerning the Effectiveness of SI from the University of Missouri-Kansas City and Other Institutions from across the United States. *Proceedings of the 17th and 18th Annual Institutes for Learning Assistance Professionals: 1996 and 1997*, (S. 1–25), Tucson, Arizona /USA. Abgerufen von <http://eric.ed.gov/?id=ED457797> [zuletzt geprüft am 28.06.2016]
- Bender, S., Bremer, C., Bühner, B., Kühn, B., Mendzheritskaya, J., Scheel, J., Sommer, J. & Szulganik, E. (2015). Das Tutorenprogramm der Goethe-Universität Frankfurt. In Präsidentin der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Hrsg.). *Starker Start ins Studium* (S. 54–57). Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Berendt, B. (1969). *18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin: Organisation, Erfahrungen, Experimente; Modelle zur Auflockerung großer Lehrveranstaltungen*. Hamburg: Himmelheber Verlag.
- Burmeister, S. L., Kenney, P. A. & Nice, D. L. (1996). Analysis of effectiveness of supplemental instruction (SI) sessions for college algebra, calculus, and statistics. *CBMS Issues. Mathematics Education*, 6, 146–154.
- Cankarpusat, A. & Haueis, G. (2007). Mut zur Kritik: ein Gespräch mit Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm über die Darmstädter Pädagogik. In H. Bierbaum, P. Euler, K. Feld, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Nachdenken in Widersprüchen: Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik* (S. 13–29). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Gutachten und Studien der Bildungskommission 4, Begabung und Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Donabedian, A. (1980). The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. *Health Administration Press*, 1. Explorations in Quality Assessment and Monitoring, 8–11.
- Gestrich, A. (2003). *Tagungsbericht 2003: Universitäre Lehre im Fach Geschichte im historischen Vergleich, 13.06.2003–14.06.2003 Trier*. Abgerufen von <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-273> [zuletzt geprüft am 02.06.2018]

- Glathe, A. (2017). *Effekte von Tutorenttraining und die Kompetenzentwicklung von MINT-Fachtutor*innen in Lernunterstützungsfunktion* (Dissertation). Darmstadt: tuprints. Abgerufen von <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/6906/> [zuletzt geprüft am 01.02.2019]
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. *Starker Start*. Abgerufen von <http://www.starkerstart.uni-frankfurt.de/53971924/Grundlagentrainings> [zuletzt geprüft am 05.06.2018]
- Goodlad, S. & Hirst, B. (1989). *Peer Tutoring. A guide to learning by teaching*. New York: Nicholas Publishing.
- Gracian, B. (2011). *The Power of Peer Tutoring. UFA Network*. Abgerufen von <https://sarahlburgess.wordpress.com/2011/12/13/the-power-of-peer-tutoring/> [zuletzt geprüft am 30.05.2018]
- Gramsch-Stehfest, R. (2019). *Bildung, Schule und Universität im Mittelalter*. Oldenburg: De Gruyter Verlag.
- Hassel, K., Matheis, I. (2013). Diversität von Studierenden an Hochschulen und deren Bedeutung für die Tutorienarbeit. In H. Kröpke & A. Ladwig (Hrsg.). *Tutorienarbeit im Diskurs. Qualifizierung für die Zukunft* (S. 113–130). Münster: Lit Verlag.
- Heyner, M. (2014). Zur Aktualität historischer tutorieller Konzepte. In Universität Hamburg (Hrsg.). *Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit* (S. 43–59). Hamburg: Eigenverlag der Universität.
- Heyner, M., Kröpke, H., Putorti, G., Blüthmann, N., Wesner, S., Trebing, T., Schostok P. & Heß, K. (2017). Tutorienarbeit an Hochschulen – Überblick und Einblick in die Qualifizierung der Tutor*innen. In R. Kordts-Freudinger, D. Al-Kabbani & N. Schaper (Hg.). *Hochschuldidaktik im Dialog. Beiträge der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 2015* (S. 161–179). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Humboldt, W. v. (1809/10). *Denkschrift über die äußere und innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Abgerufen von <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1> [zuletzt geprüft am 02.06.2018]
- Kautz, C. (2001). *Untersuchung zum konzeptionellen Verständnis des Lehrstoffes bei Studierenden im ingenieurwissenschaftlichen Grundstudium an der Technischen Universität Hamburg*. Abgerufen von https://cgi.tu-harburg.de/~zllwww/fachdidaktik/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=267581&key=MBVKUZVP&content_type=application/pdf [zuletzt geprüft am 10.07.2018]

- Koneffke, G. (1969). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. *Das Argument*, 54, 389–430.
- Kröpke, H. & Heyner, M. (2018). *Mindeststandards (Vollversion)*. Abgerufen von <http://www.tutorienarbeit.de/index.php?id=24> [zuletzt geprüft am 05.06.2018]
- Kühner, B. & Zitzelsberger, O. (2009). Von der Bildung zur Selbstvermarktung? Tutor/innen in der Hochschullehre. In C. Bünger, R. Mayer, A. Messerschmidt & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Bildung der Kontrollgesellschaft. Aktualisierungen kritischer Erwachsenenbildung und Bildungstheorie* (S. 51–57). Paderborn: Schöningh Verlag.
- Kühner-Stier, B. (2015). Das Studium als Bildungsprozess? Zumutungen tutorieller Lehre. In O. Zitzelsberger, B. Kühner-Stier, J. Meuer, G. Rößling & T. Trebing (Hrsg.), *Neue Wege in der tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase: Dokumentation der gleichnamigen Tagung im März 2014 an der TU Darmstadt* (S. 65–77). Münster: WTM Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1997). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 166–178). Weinheim: Verlags-Union.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf [zuletzt geprüft am 02.06.2018]
- Nieke, W. (2017). Lehrersein als Handwerk, Beruf oder Profession – Die Relevanz der reflexiven Persönlichkeitsbildung. In E. Hübner & L. Weiss (Hrsg.), *Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung* (S. 119–143). Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Rohde, J. A., Stahlberg, N. (2019). Welches Lehrverhalten zeigen geschulte Tutor/innen? Eine explorative Analyse selbst- und fremdwahrnehmungsbasierter Reflexionsberichte. In *die hochschullehre Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*. Jahrgang 5 Januar 2019 Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_RohdeStahlberg_Lehrverhalten_von_TutorInnen.pdf [zuletzt geprüft am 11.02.2019].

- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Baden-Baden: Nomos.
- Turpen, C., Dancy, M. & Henderson, C. (2010). *Faculty perspectives on using peer instruction: A national study*. Beitrag bei der Physics Education Research Conference 2010. Portland, Oregon. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/237064063_Faculty_Perspectives_On_Using_Peer_Instruction_A_National_Study [zuletzt geprüft am 02.06.2018]
- Zentrum für Lehre und Lernen der TU Hamburg (2019). *Tutorenschulungen. Übungen*. Abgerufen von <https://www2.tuhh.de/zll/angebot/weiterqualifizierung/tutorenschulungen/> [zuletzt geprüft am 11.02.2019]
- Zitzelsberger, O. (2015). Tutorielle Lehre an Universitäten – Anregungen zur Institutionalisierung. In O. Zitzelsberger, B. Kühner-Stier, J. Meuer, G. Rößling & T. Trebing (Hrsg.), *Neue Wege in der tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase: Dokumentation der gleichnamigen Tagung im März 2014 an der TU Darmstadt* (S. 157–165). Münster: WTM Verlag.

Projektarbeit gestalten

Fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit gestalten

➔ wbv.de/hochschule



- Projektbasiertes Lehren und Lernen (PBL)
- Qualifizierung von Tutor:innen

In dem Praxisband werden Konzepte und praktische Umsetzung von fachbereichsübergreifenden Studienprojekten dokumentiert. Grundlage ist das Know-how aus über 30 interdisziplinären Projekten für 10 000 Studierende an der Technischen Universität Darmstadt. Die Publikation wendet sich an Lehrende, Hochschuldidaktiker sowie Lehr- und Studiengangentwickler.

Das Autorenteam führt in das didaktische Konzept ein und erläutert die Gestaltung interdisziplinärer Wochen-, Semester- und Kleingruppenprojekte. Schwerpunkte der weiteren Kapitel sind die Qualifizierung von Studienprojekt-Tutoren sowie der strukturelle Rahmen für die flächendeckende Einführung von interdisziplinären Studienprojekten. Zahlreiche Übersichten, Checklisten, Beispiele und Vorlagen erleichtern die Umsetzung in die Praxis.

Andrea Dirsch-Weigand, Manfred Hampe

Interdisziplinäre Studienprojekte gestalten

Aus der Praxis für die Praxis

2018, 184 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5917-4

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Lehre an Hochschulen

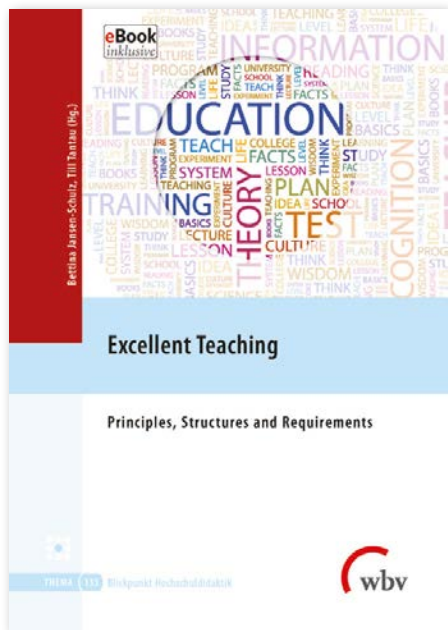
Herausforderungen für die Steuerung
der Organisation Hochschule

➤ wbv.de/dghd

- Exzellente Lehre aus vier Perspektiven
- Praxisbeispiele und Forschungsbefunde

Die Frage, wie die Lehre an Hochschulen zu Exzellenz verbessert werden kann, beantworten die Autorinnen und Autoren des Sammelbands aus vier Perspektiven. Sie betrachten Herausforderungen für die Steuerung der Organisation Hochschule und diskutieren aktuelle Forschungsentwicklungen, insbesondere anhand der Methode „Scholarship of Teaching and Learning“. Außerdem werden gute Beispiele aus der Lehrpraxis präsentiert und Ansätze vorgestellt, um exzellente Lehre sichtbar zu machen.

Der Band richtet sich an Akteurinnen und Akteure aus der Lehr- und Hochschulentwicklung.



Bettina Jansen-Schulz, Till Tantau (Hg.)

Excellent Teaching

**Principles, Structures and
Requirements**

Blickpunkt Hochschuldidaktik, 133
2018, 317 S., Print plus E-Book 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5991-4
Als E-Book bei wbv.de

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Geschäftsbereich wbv Publikation
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Seit den 1980er-Jahren sind Tutorien Bestandteil der Hochschullehre an der TU Darmstadt. Das Projekt *KI²VA IV-Tutorielle Lehre* hat zum Ziel, die Tutor*innenqualifizierung in verschiedenen Fachbereichen der TU Darmstadt weiter auszubauen.

Der Band bietet einen fachnahen, interdisziplinären Blick auf Fachtutor*innenqualifizierung und -unterstützung sowie Anregungen für eine eigene Fachtutor*innenqualifizierung. Er vermittelt im Konzept hochschuldidaktische, pädagogische und fachliche Anforderungen. Entlang praktischer Beispiele und bereits praktisch umgesetzter Konzepte wird Ihnen gezeigt, was fachbezogene Fachtutor*innenqualifizierung bedeutet, was Sie beachten müssen und was Sie von hochschuldidaktischen Standardangeboten übernehmen oder anpassen können. Der Band enthält wissenschaftlich fundierte Übersetzungen und vorgedachte Kompromisse, um interdisziplinär Qualifizierungen zu planen, unabhängig davon, ob Sie aus der Hochschuldidaktik, aus einer Geisteswissenschaft oder einem MINT-Fach kommen.

