



Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre

Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12039 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

IMPRESSUM

Herausgeberin

Die Rektorin der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald

Redaktion

Stabsstelle Integrierte Qualitätssicherung in Studium und Lehre
BMBF-Projekt *interStudies* (Qualitätspakt Lehre)
Walther-Rathenau-Str. 47 in 17489 Greifswald
Erscheinungsweise halbjährlich; im Mai und November
Erscheinungstermin November 2016

editorial board

Prof. Dr. Johanna Eleonore Weber, Universität Greifswald
Yvonne Bindrim, Universität Greifswald
Tilo Freitag, Universität Greifswald
Dr. Andreas Fritsch, Universität Greifswald
Almuth Klemenz, Universität Greifswald
Dr. Martha Kuhnhenh, Universität Greifswald
Karoline Rambaum, Universität Greifswald
Birke Sander, Universität Greifswald

reviewer board

Ulrike Bruhn, Universität Rostock
Linda Brüheim, Universität Lübeck
Adrienne van Wickevoort Crommelin, Universität Greifswald
Ivonne Driesner, Universität Greifswald
Michaela Fuhrmann, Universität Potsdam
Gesche Keding, Universität Lüneburg
Dr. Jana Koerth, Universität Kiel
Ursula Schnurpel, Universität Oldenburg

Layout & Gestaltung Dorothea Liesenberg

Cover Dorothea Liesenberg

Besonderer Dank gilt Ulrike Haußner und Stephanie Lemke für die umsichtige Unterstützung des Lektorats.

ISBN 978-3-86006-449-8

Druckerei DRUCKHAUS PANZIG, Greifswald

www.uni-greifswald.de/gbzh

Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre
Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre

INHALT

VORWORT

Johanna Eleonore Weber	4
------------------------------	---

GRUNDLEGUNG ZU QUALIFIZIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG FÜR POLYVALENTE LEHRE

<i>Kompetenzen Lehrender in der polyvalenten Hochschullehre</i> Andrea Adis, Angela Kromer, Lilian Sophie Maier, Edith Kröber	6
--	---

GUTE PRAXIS

<i>Die Summer School für Hochschuldidaktik an der Universität Greifswald – polyvalente Lehre erlernen, erleben und reflektieren</i> Helga Hänsler	18
--	----

<i>Studentische Tutoren in der Community Medicine – ein Erfahrungsbericht</i> Ines Buchholz, Miriam Gerlich, Wolfgang Hoffmann, Thomas Kohlmann	28
--	----

ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

<i>Schon wieder ein Plagiat? – Gute Lehre kann helfen</i> <i>Ein hochschuldidaktisches Konzept für plagiatspräventive Lehre</i> Ansgar Schäfer, Julia Münzinger	44
---	----

<i>Polyvalenz von Anfang an – Tutorienarbeit an Hochschulen</i> Marko Heyner, Susanne Wesner	54
---	----

<i>Fachübergreifende Kollegiale Beratung für Tutorinnen und Tutoren – ein Beitrag zu guter polyvalenter Lehre</i> Emmelie Heinsen, Giovanna Putorti	66
--	----

<i>Qualifikation für Diversität in der Lehre</i> <i>Diversitätsorientierte Didaktik im Seminar „Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten“</i> Kateryna Zarev, Kati Lüdecke-Röttger	76
---	----

<i>Serviceseiten</i>	89
----------------------------	----

<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	93
------------------------------------	----

<i>Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre</i>	94
---	----

VORWORT GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

Eine Möglichkeit, den vielfältigen Herausforderungen polyvalenter Lehr-Lernsettings zu begegnen, ist die gezielte Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrenden in unterschiedlichsten Formaten. So können die vielschichtigen Vorteile polyvalenter Lehrsituationen für alle Beteiligten besser zugänglich gemacht werden. Der siebte Band der Schriftenreihe „Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre“ betrachtet Polyvalenz aus der Qualifizierungs- und Professionalisierungsperspektive und widmet sich unter anderem den folgenden Fragestellungen:

Wie kann die Qualität akademischer Lehrtätigkeit speziell in Bezug auf polyvalente Lehre gefördert werden? Welche Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen benötigen Hochschullehrende für polyvalente Lehrveranstaltungen und wie können diese erworben werden? Welche Beobachtungen und Erkenntnisse können Lehrende, die über einen großen Erfahrungsschatz in polyvalenter Lehre verfügen, an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben?

Die vorliegende Ausgabe präsentiert einen grundlegenden Beitrag und konkrete Praxisbeispiele für unterschiedliche Qualifizierungs- und Professionalisierungsansätze an Hochschulen. Sie bieten sowohl Lehrenden als auch Qualitätsbeauftragten, Programmentwickelnden sowie Akteurinnen und Akteuren der operativen Ebene Anregungen zur Diskussion und zum Transfer.

Andrea Adis, Angela Kromer, Lilian Sophie Maier und Edith Kröber vom Zentrum für Lehre und Weiterbildung der Universität Stuttgart eröffnen den Band mit einem grundlegenden Beitrag zum Thema. Sie beleuchten den aktuellen Forschungsstand zur Frage, welche Kompetenzen Lehrende für eine professionelle Hochschullehre benötigen, und stellen Thesen auf, welche speziellen zusätzlichen Kompetenzen für eine polyvalente professionelle Hochschullehre erworben werden sollten.

Erprobte Qualifizierungs- und Professionalisierungsansätze der Universität Greifswald zum Umgang mit polyvalenter Lehre eröffnen sich unter der Rubrik „Gute Praxis“. Helga Hänsler stellt die Summer School vor, in der polyvalente Lehre gelernt, erlebt und reflektiert wird. Im zweiten Artikel dieser Rubrik präsentieren Ines Buchholz, Miriam Gerlich, Wolfgang Hoffmann und Thomas Kohlmann die Ergebnisse einer Befragung von Tutorinnen und Tutoren zur Qualifizierung für den Umgang mit Polyvalenz im Rahmen des Lehrkonzepts der Community Medicine.

Unter der Rubrik „Über den Ryck geschaut“ zeigen Autorinnen und Autoren anderer Hochschulen in ihren Beiträgen unterschiedliche Zugänge, Ansätze und Formate zur Qualifizierung und Professionalisierung in Hinblick auf polyvalente Lehre auf und regen zur Diskussion dieser an. Ansgar Schäfer und Julia Münzinger von der Universität Konstanz stellen sich dem oftmals vernommenen Ausruf „Schon wieder

ein Plagiat?“ In ihrem Artikel geben sie einen Einblick in die hochschuldidaktischen Fortbildungsangebote des Projekts „Refairenz“ zum Umgang mit Plagiaten bzw. deren Prävention. Mit der Qualifizierung und Professionalisierung für tutorielle Lehre beschäftigen sich die beiden folgenden Artikel. Marko Heyner und Susanne Wesner von der Universität Hamburg fokussieren in ihrem Artikel auf Tutorien als Prototypen polyvalenter Lehre und stellen das Hamburger Tutorienprogramm* als gelungenes Beispiel der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren für polyvalente Lehrsettings vor. Der Beitrag von Emmelie Heinsen und Giovanna Putorti der Universität Kiel betrachtet das Potenzial der fachübergreifenden kollegialen Beratung in der Tutorenqualifizierung zur professionellen Gestaltung polyvalenter Lehre. Weitere Einblicke der Kieler Universität bieten Kati Lüdecke-Röttger und Kateryna Zarev in ihrem Erfahrungsbericht, der erste Erkenntnisse eines Seminars zur Qualifizierung von Studierenden für diversitätsorientierte Lehre, konkret zur Gestaltung von Deutschkursen für Geflüchtete, vorstellt.

Die abschließenden Serviceseiten laden mit Literaturhinweisen und Informationen über Veranstaltungen zur weiteren Beschäftigung mit der Thematik des Bandes ein.

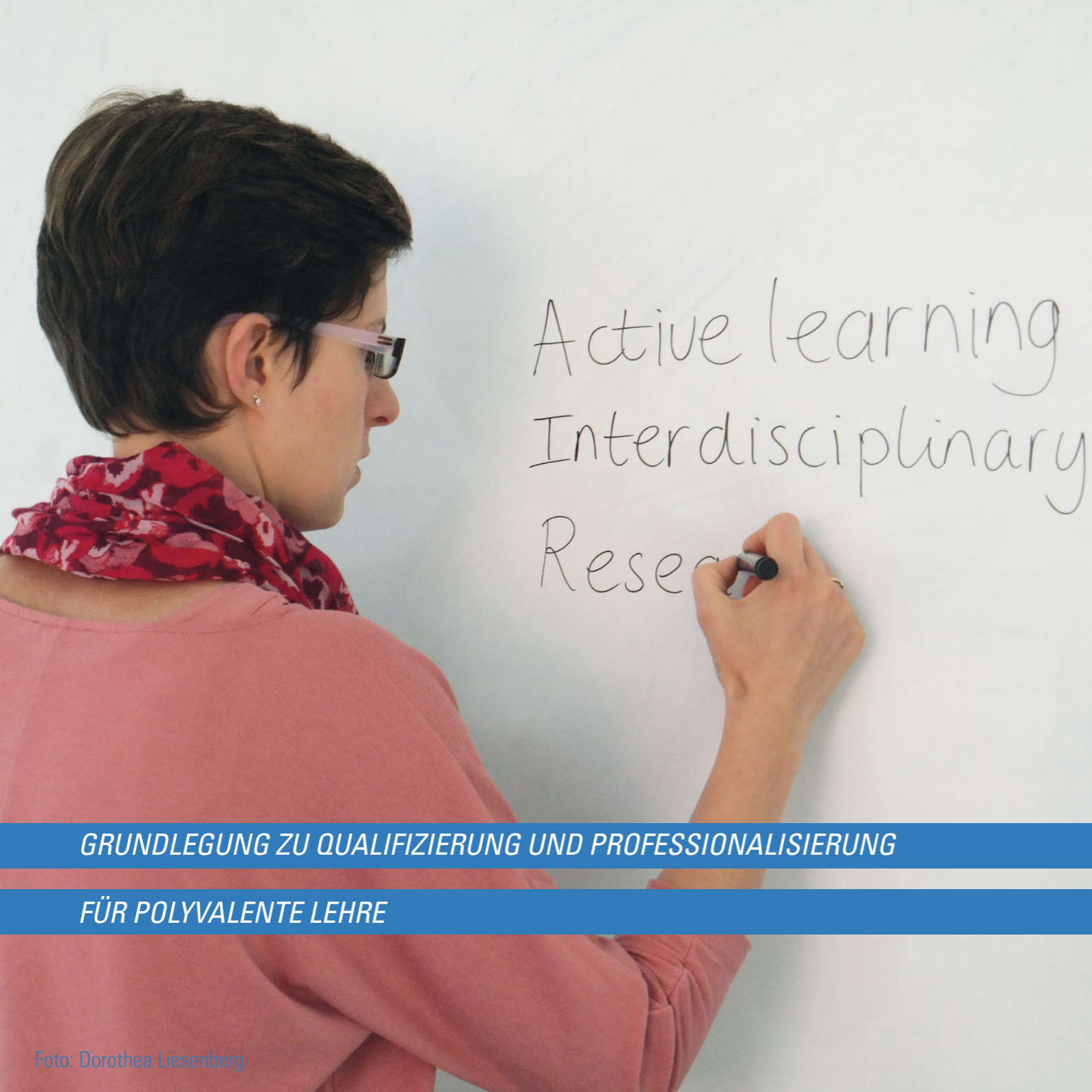
Die für Frühjahr 2017 erwartete achte Ausgabe der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre wird sich der „Gute(n) Lehre in der Lehrerbildung“ widmen. Eine Übersicht der geplanten Themen ist auch unter www.uni-greifswald.de/gbzh zu finden.

Mein Dank geht an das editorial board sowie an das reviewer board für die Auswahl und umsichtige Betreuung der Beiträge sowie natürlich an die Autorinnen und Autoren.

Ich wünsche Ihnen eine inspirierende Lektüre zum Thema „Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre“.



Prof. Dr. Johanna Eleonore Weber
Rektorin
Ernst-Moritz-Armdt-Universität Greifswald



GRUNDLEGUNG ZU QUALIFIZIERUNG UND PROFESSIONALISIERUNG

FÜR POLYVALENTE LEHRE

Foto: Dorothea Liesenberg

KOMPETENZEN LEHRENDER IN DER POLYVALENTEN HOCHSCHULLEHRE

ANDREA ADIS, ANGELA KROMER, LILIAN SOPHIE MAIER UND DR. EDITH KRÖBER
UNIVERSITÄT STUTTGART
ZENTRUM FÜR LEHRE UND WEITERBILDUNG (zlw)

ABSTRACT Die polyvalente Lehre als interdisziplinäre und intergenerationelle Lehrform spielt in der Hochschullehre eine immer größere Rolle, zumal gesellschaftliche und globale Herausforderungen oft nur aus der Perspektive mehrerer Disziplinen und unter Einbezug mehrerer Generationen bearbeitet werden können. Für polyvalente Lehre brauchen Lehrende eine Reihe von Kompetenzen, die noch zu benennen sind.

Über die Frage, welche Kompetenzen Hochschullehrende benötigen, um als professionell bezeichnet werden zu können, gibt es in der Hochschuldidaktik seit einigen Jahren einen produktiv geführten, internationalen Diskurs, der brauchbare Modelle hervorgebracht hat. In diesem Artikel wird ein Modell für die Lehre in den Fachdisziplinen vorgestellt, das theoretisch fundiert und empirisch erprobt wurde. Dieses Modell wird um den Aspekt der Lehrkonzeptionen erweitert und damit vervollständigt. Polyvalente Lehrformen, die interdisziplinär und oft inzwischen auch intergenerationell (Rückkehrende an die Hochschule, Weiterbildungsteilnehmende und Gasthörer) angelegt sind, erfordern jedoch spezielle inhaltliche und didaktische Kompetenzen.

WAS IST UNSER KOMPETENZBEGRIFF FÜR DIE LEHRENDEN IM BEREICH DER HOCHSCHULDIDAKTIK?

Um die Lehrkompetenzen für polyvalente Lehre zu bestimmen, nehmen wir zuerst eine für diese Zwecke geeignete Definition des Kompetenzbegriffs vor. Der Begriff Kompetenz wird in Abhängigkeit von Disziplin, wissenschaftlicher Ausrichtung und Praxisbereich eines Faches definiert. Daher existiert kein allgemein anerkannter

Kompetenzbegriff. Diesem Beitrag liegt ein handlungsorientiertes Verständnis von Kompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 14) zugrunde. Dieses

Verständnis von Kompetenzen beinhaltet, dass das handelnde Individuum sich seines Handelns bewusst ist und dieses reflektiert. Außerdem ist das Handeln intentional und daher mit den Haltungen und Werten idealerweise in Übereinstimmung. Professionalität, sowohl in einem Fach als auch in der Hochschullehre, wird nicht als Zustand verstanden, der erreicht werden kann, sondern als eine immer wieder neu zu realisierende und zu aktualisierende „situative Kompetenz“ (Tietgens, 1988, S. 37; Schrader, 2009, S. 300 f.).

Auch der Kompetenzbegriff bei Weinert (2001) umfasst Elemente des Wissens, des Könnens sowie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit des Individuums, das in „variablen Situationen“ diese Kompetenzen nutzt, realisiert und aktualisiert (vgl. auch Bender, 2003, S. 4; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 73 f.; Peters, 2014, S. 125 f.; Hof, 2002, S. 85). Kompetenz kann also immer als „Relation zwischen Person und Umwelt“ festgestellt werden (vgl. Peters, 2014, S. 125). Kompetenzen werden als Dispositionen verstanden, die prozessorientiert aktiviert, entwickelt und erprobt werden und zur verantwortungsvollen Auseinandersetzung mit und zur adäquaten und erfolgreichen Bewältigung von konkreten komplexen Situationen und Aufgaben befähigen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 73 f.; Lerch, 2013, S. 27; Bender, 2003, S. 4 f.; Hof, 2002, S. 82 ff.; Schrader, 2013).

Folglich werden Kompetenzen auch nicht linear, sondern in einem längerfristigen und dynamischen Prozess entwickelt, der auch die Erprobung unterschiedlicher Lösungswege und deren Einübung erfordert. Ebenso ist die Reflexion nicht erfolgreicher Lösungswege dabei relevant.

Zudem impliziert dieses Verständnis von Handlungskompetenzen, dass sich das handelnde Individuum seines Handelns bewusst ist und dieses – vor dem Hintergrund verfügbaren impliziten Wissens – reflektieren und begründen und so in explizites Wissen überführen kann (vgl. Reischmann, 2003, S. 5).

Diese Definitionen und Beschreibungen von Kompetenz gelten auch für Lehrkompetenzen in der polyvalenten Hochschullehre oder was in der Diskussion um die Professionalisierung von Hochschullehre festgehalten wurde. Professionalität ist allgemein erst einmal die „Fähigkeit, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können oder umgekehrt betrachtet: In eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken.“ (Tietgens, 1988, S. 37)

Nittel (2000) erweitert diese Definition um die Fähigkeit zur Betrachtung eines Gegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven und den selbstständigen und souveränen Umgang mit „divergierenden, ja widersprüchlichen Wissens- und Urteilsformen“ (vgl. Nittel, 2000, S. 82).

Zentrale Grundlage von Professionalität ist für akademische Lehrtätigkeiten folglich wissenschaftliches Wissen und Können, welches mit berufspraktischen Anforderungen und Herausforderungen in der Lehre in Beziehung gesetzt werden muss. Professionelle Lehrende können daher individuelle und gesellschaftliche Interessen in ihrer Lehre erkennen und berücksichtigen, ihre berufsspezifischen Rollen und Funktionen reflektieren und Asymmetrien der Interaktion zwischen

Lehrenden und Lernenden so handhaben, dass bei Studierenden ebenfalls der Grundstein für die Entwicklung von Professionalität gelegt wird (Peters, 2014, S. 163).

Professionalität, sowohl in einem Fach als auch in der Hochschullehre, wird also nicht als Zustand verstanden, der erreicht werden kann, sondern als eine immer wieder neu zu realisierende und zu aktualisierende „situative Kompetenz“ (Tietgens, 1988, S. 37; Schrader, 2009, S. 300 f.).

Schrader (2010) benennt die Elemente von professioneller Kompetenz in der Erwachsenenbildung und in der Hochschullehre – anknüpfend an die oben aufgeführte Definition von Kompetenz – als Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, professionelles Können als zeitliche, sachliche und soziale Strukturierung von Lehr-Lernprozessen, motivationale Orientierungen, Überzeugungen/Werthaltungen und selbstregulative Fähigkeiten (vgl. auch Peters, 2014, S. 126). Nach Kröber (2010) umfasst professionelle Handlungskompetenz hochschuldidaktisches Wissen wie Theorien über akademische Lehr-Lernprozesse, Erfahrungswissen und Erfahrungen, die u. a. durch die Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lernprozessen in der Hochschullehre und durch die Beratung von hochschulpädagogischen bzw. -didaktischen Akteuren erworben werden, sowie eine bestimmte Lehrhaltung, auch Lehrkonzeption genannt, die die Grundlage für Professionalität in der Hochschullehre bildet (Kember, 1998; Biggs, 2003; Kröber, 2010). Bei Peters (2014, S. 141) werden die o. g. Dimensionen ähnlich gesehen, wobei das hochschuldidaktische Fachwissen u. a. ebenfalls die Disziplinen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft

umfasst (vgl. Peters, 2014, S. 131).

Fuhr (2009, S. 1252 ff.) betont die ethische Dimension von Professionalität in der Lehre. Und von Hentig (2003) schlägt für Lehrberufe ein analoges Verfahren wie den sokratischen Eid vor. Als notwendige Selbstverpflichtung und Selbstregulierung (vgl. Schrader, 2014, S. 25) der Lehrenden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Hochschulbildung muss die ethische Haltung als zentrales Element von Professionalität angesehen werden (vgl. Peters, 2014, S. 164 f.).

MODELLE ZUR ENTWICKLUNG HOCHSCHULDIDAKTISCHER KOMPETENZEN

Ausgehend von den oben beschriebenen Vorstellungen von Kompetenzen, Professionalität und Lehrprofessionalität möchten wir nun, basierend auf den Arbeiten von Olsson, Martensson und Roxa (vgl. Ryegard, Apelgren & Olsson, 2010, S. 125 f.) und Biggs (2003) die Elemente von Lehrkompetenz für die polyvalente Lehre beschreiben. Olsson u.a. entwarfen ein Modell für die *Entwicklung von Lehrkompetenz*, mit dessen Hilfe der Stand der Lehrkompetenz diagnostiziert und anhand dessen Professionalität in der Lehre beschrieben werden kann. Die Vorstellung von Lehrkompetenz bzw. Professionalität in der Lehre basiert inhaltlich auf drei Kriterien:

1. Eine Fokussierung der Lehrenden auf das Lernen ihrer Studierenden

Lehrende beziehen ihre pädagogische Arbeit auf das Lernen der Studierenden im jeweiligen Fach und nutzen ihr didaktisches Wissen, um ihre Lehre weiterzuentwickeln.

**2. Eine klare und kontinuierliche Entwicklung/
Professionalisierung**

Lehrende sind bestrebt, bewusst und systematisch die Lernenden zu unterstützen, damit diese einen guten Lernprozess durchlaufen und bestmögliche Lernergebnisse erzielen können. Zudem haben sie Ideen und Vorgehensweisen, wie sie dies in ihrer Lehre integrieren können. Sie sehen die Lehrkompetenzentwicklung als eine dauerhafte Aufgabe und als Teil ihres eigenen lebenslangen Lernprozesses.

3. Eine reflektierte, wissenschaftliche Haltung

Lehrende reflektieren ihre Lehrpraxis an didaktisch relevanten Modellen und Theorien. Sie initiieren und beteiligen sich am Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen über ihre Lehrerfahrungen und über den Zusammenhang zwischen Lehrpraxis und theoretischem Wissen über Hochschullehre. Sie stärken die Zusammenarbeit und Interaktion zwischen den Lehrenden und entwickeln hierbei eine pädagogische Haltung, die als Grundlage für ihre professionelle Lehrtätigkeit unerlässlich ist.

Olsson u.a. (2010) haben den Aufbau der Lehrkompetenz, also das Erreichen der o. g. Kriterien, in einem Modell mit zwei Achsen dargestellt (Abbildung 1). Das Modell erfährt praktische Umsetzungen u. a. bei der Identifizierung von „Excellent Teaching Practitioners“ oder in Beurteilungsverfahren für Hochschullehrende an schwedischen Hochschulen. Die erste Achse beschreibt die Stufen des Kompetenzaufbaus des theoretischen hochschuldidaktischen Wissens (y-Achse). Die zweite Achse beschreibt die Stufen der Entwicklung der hochschuldidaktischen Praxis (x-Achse). Beide stellen die Hauptbereiche der Entwicklung

des Lehrenden dar, die durch hochschuldidaktische Weiterbildungen und Beratungen unterstützt werden und die sich gegenseitig beeinflussen.

Jede Achse umfasst drei Entwicklungsstufen: Die unterste Ebene in der Entwicklung des *theoretischen Verständnisses* über Hochschullehre ist die Ebene des „fragmented knowledge“, also Bruchstücke hochschuldidaktischer Modelle oder Theorien, die jedoch nur eingeschränkt in der Lehrpraxis nutzbar sind, weil sie keinen kohärenten Rahmen bieten. Auf der zweiten Stufe („structured knowledge“) sind Lehrende in der Lage, die relevanten hochschuldidaktischen Theorien und Modelle wiederzugeben, sie zueinander in Bezug zu setzen und anzuwenden. Auf der höchsten Stufe („integrated knowledge“) sind Lehrende in der Lage, Zusammenhänge zwischen Modellen und Theorien zu benennen und sich und ihre Lehrpraxis klar in diesem Wissen zu verorten.

Bei der *pädagogischen Praxis* (x-Achse) steht die stetige und reflektierte Weiterentwicklung der Lehrpraxis im Vordergrund. Der Prozess hierbei verläuft von einer unreflektierten, intuitiven Praxis („unreflective and intuitive practice“) über „informed and partially reflective practice“, noch ohne den systematischen Austausch von Wissen und Lehrerfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen. Erst auf der dritten Ebene („advanced reflective practice – with exchange of knowledge and experience with others“) wird die eigene Lehrerfahrung durch die kontinuierliche Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen geführt und die Ergebnisse des Austauschs verändern nicht nur die eigene Lehrpraxis, sondern die gesamte Lehr-Lernkultur an einem Institut, einer Fakultät oder in einem Fachbereich. Von Professionalität in der Lehre kann dann gesprochen werden, wenn Lehrende auf beiden Ach-

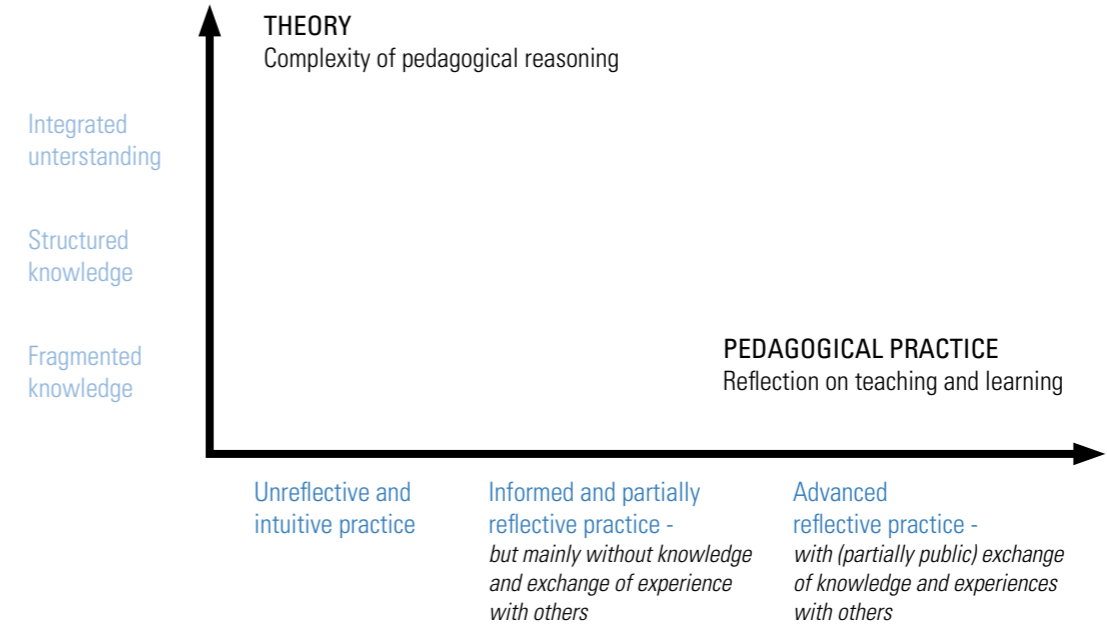


Abbildung 1 Overall assessment model nach Åsa Ryegård (2010)

sen die dritte Ebene erreicht haben. In unserem Ansatz kombinieren wir das Modell der Entwicklung der Lehrkompetenz mit einer dritten Dimension, ohne die Professionalität nicht möglich ist. Es geht um die Haltung gegenüber den Studierenden, dem eigenen Fach, insbesondere die epistemologischen Überzeugungen, dem Selbstbild und den eigenen Rollenüberzeugungen. Diese Haltung nennen wir mit Biggs (2003) und Kember (1998) und vielen anderen Forschern Lehrkonzeptionen. Zahlreiche Studien zu den Lehrkonzeptionen haben erbracht, dass diese einen großen Einfluss auf die Lehrstrategien, also das konkrete Lehrhandeln haben (vgl. z. B. Gibbs & Coffey, 2004). Biggs (2003, S. 20 ff.) hat ebenfalls ein deskriptives Modell der Lehrkonzeptionen vorgelegt, das wir in das Modell von Olsson u.a. integrieren (Abbildung 2). Auch bei den Lehrkonzeptionen werden drei charakteristische Stufen beschrieben. Auf der ersten Stufe „what the student is“ oder noch provokanter „blame the student“, sehen die Lehrenden den Lernerfolg der Studierenden als eine Funktion ihrer Motivation und ihrer intellektuellen Fähigkeiten. Dementsprechend sehen sie ihre eigene Aufgabe darin, Lerninhalte gut zu kennen, um diese klar darlegen zu können. Ob und was Studierende mit dem Stoff dann anfangen, bleibt ihnen überlassen. Die bevorzugte Lehrstrategie, die aus einer solchen Haltung resultiert, ist eine inhaltsorientierte Vorgehensweise, die auf der Aktivität der Lehrenden beruht. Die Übertragung von Informationen durch Vorträge ist die bevorzugte Methode. Auf Seiten der Studierenden kann eine solche Lehrkonzeption, insbesondere wenn sie bei zahlreichen Lehrenden in einem Fachbereich zu finden ist, zu einer Vorstellung von Lernen als Ansammlung von Wissen führen und zur Folge

haben, dass eher oberflächlich gelernt wird. Mit dieser Ansicht rückt sich der Lehrende in ein recht komfortables Licht, da er keine Verantwortung für nicht zufriedenstellende Lernergebnisse trägt. Die Lehrperson hingegen, welche die zweite Stufe „focus on what the teacher does“ oder auch „blame the teacher“ genannt, erreicht hat, sucht die Defizite, welche zu Lernmisserfolgen bei den Studierenden führen können, bei sich selbst und in seinem Handeln. Er sieht somit ein großes Ausmaß des Erfolges eines Lernprozesses in der Verantwortung seiner Person. Zudem ist ihm auf dieser Stufe bewusst geworden, dass es verschiedene Möglichkeiten bei der Gestaltung des Lehrens gibt und diese durchaus je nach Situation zu einem besseren Lernergebnis führen können. Diese Einsicht ist bei der persönlichen Entwicklung der Lehrkonzeption ein großer Fortschritt, da die Lehrkompetenzen erweitert werden können. Lehrende auf dieser Stufe investieren viel Zeit in die Lehre, setzen auf abwechslungsreiches methodisches Vorgehen, perfekte Präsentationen etc. Die Verantwortung für den studentischen Lernprozess sehen Lehrende mit dieser Lehrkonzeption sehr stark bei sich. Leider fördert die Übernahme von zu viel Verantwortung gleichzeitig die Konsumhaltung der Studierenden. Die Lehrperson, deren Lehrkonzeptionen der dritten Stufe „focus on what the student does“ zugeordnet werden können, besitzt damit die notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingung für Professionalität in der Lehre. Lehrende auf der dritten Stufe verfolgen das Ziel, die Stärken der Lernenden herauszufinden und diese zu unterstützen. Dies impliziert auch eine Auffassung von Lehre, in der das Lernen nicht als Anhäufung von Fakten gesehen werden kann,

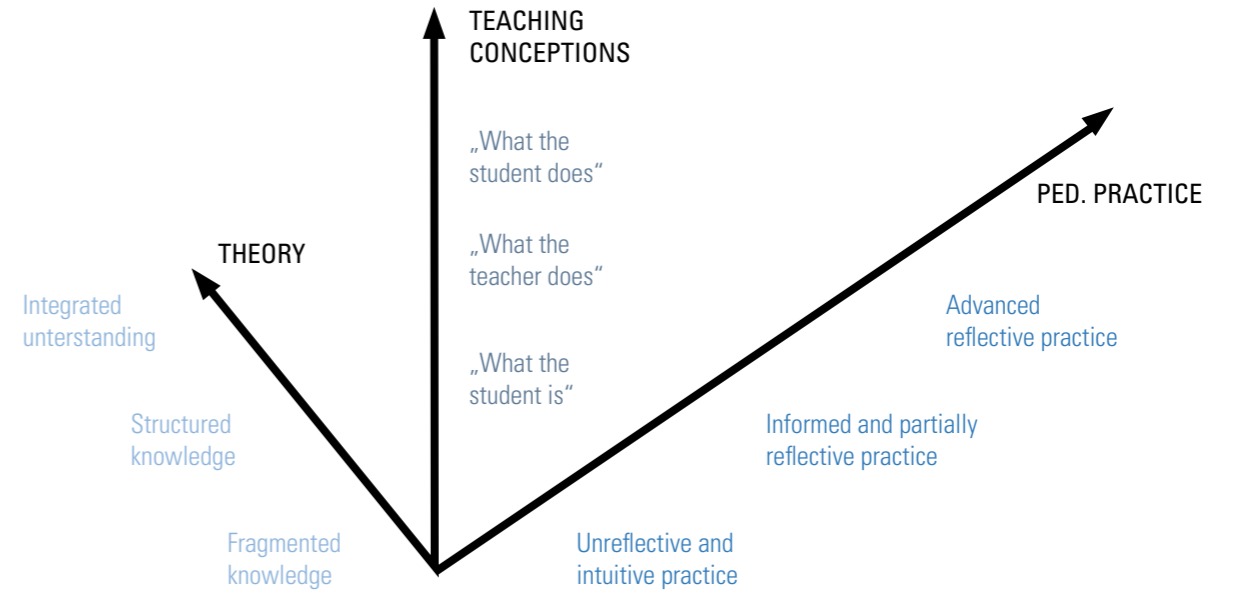


Abbildung 2 Professional Teaching Competencies, eigene Darstellung

sondern auch ein Prozess des ständigen Hinterfragens der Lehrinhalte ist. Lehrende mit dieser Lehrkonzeption überlegen sich, welche Kompetenzen bei den Lernenden hervorgerufen werden sollen und welche Hilfsmittel und Aufgaben gestellt werden müssen, damit das angestrebte Kompetenzniveau erreicht werden kann (Biggs, 2003). Professionelle Hochschullehre in diesem Sinne beinhaltet die „Entwicklung und Veränderungen von Wissensstrukturen“ (Viebahn, 2004, S. 71) auf Seiten des Lernenden durch die Lehrperson. Dieses Ziel, bezogen auf die didaktische Entwicklung, geht dann davon aus, dass die Lehrperson in der Lage ist, den Studierenden bei der Entwicklung zu selbstständig agierenden Personen und dem Erwerb von neuen Konzepten, Vorgehensweisen und Routinen zu unterstützen (vgl. Viebahn, 2004, S. 71; S. 10 ff.).

HOCHSCHULDIDAKTISCHE KOMPETENZEN IN BEZUG AUF INTERDISZIPLINÄRE UND INTERGENERATIONELLE LEHRE

Im folgenden Abschnitt werden Thesen zu Lehrkompetenzen formuliert.

Aufgrund der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse unserer interdisziplinären und intergenerationalen Seminare lassen sich einige Thesen formulieren, die jedoch noch einer empirischen Überprüfung unterzogen werden müssen. Hier exemplarisch einige dieser Thesen, mit der Einordnung in das vorgeschlagene Modell:

These 1

Lehrende müssen in der Lage sein, Teilnehmende unterschiedlicher Altersgruppen einzubinden und gleichzeitig ihre Redebeiträge so zu moderieren,

dass ein Gleichgewicht entsteht und alle Altersgruppen gleichermaßen zu Wort kommen.

Dafür benötigen Lehrende sehr gute Kommunikationsfertigkeiten, Moderationsfertigkeiten und ein großes Methodenrepertoire, das sie spontan einsetzen können. Für das Modell bedeutet dies, dass sie auf der Dimension *Theory* Wissen über Gruppendynamik, Moderationsmethoden, Kommunikation und über Charakteristika unterschiedlicher Generationen haben sollten. Für die Dimension *Pedagogical Practice* benötigen sie Lehrerfahrungen aus unterschiedlichen hochschulischen Lehrkontexten, mit altersgemischten Gruppen und/oder Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung, die sie mit anderen Lehrenden reflektieren.

These 2

Lehrende müssen aufgrund der interdisziplinären Zusammensetzung die erkenntnistheoretischen Grundannahmen unterschiedlicher Disziplinen oder zumindest Fachrichtungen kennen und diese transparent machen können.

Auf der Dimension *Theory* bedeutet das, dass sie sich mit Erkenntnistheorie unterschiedlicher Fachrichtungen auskennen und deren Implikationen für Forschung, Lehre und Gesellschaft überblicken.

Auf der Dimension *Pedagogical Practice* sollten sie in interdisziplinären Kontexten gelehrt haben, am besten auch im Teamteaching mit Lehrenden anderer Fachrichtungen.

These 3

Lehrende müssen sich mit alternativen Prüfungsformen, wie z. B. der Erstellung von Lernportfolios oder Reflexionsberichten, auskennen und dies sowohl in der Anleitung als auch in der Bewertung dieser Leistungen.

Theoretisch und praktisch müssen sie sich mit der Formulierung von Leitfragen und mit der Bewertung von Texten nach klaren Kriterien auskennen.

Bei den drei exemplarischen Thesen spielt die Lehrkonzeption eine ausschlaggebende Rolle, da die Haltung des Lehrenden die beiden anderen Dimensionen *Theory* und *Pedagogical Practice* beeinflusst.

WEITERFÜHRENDE GEDANKEN ZUR MODELLBILDUNG

Wie aus den exemplarischen Thesen hervorgeht, sind die Anforderungen an eine professionelle Lehre in polyvalenten Lehrsettings sehr hoch. Trotzdem sind auch die speziellen Kompetenzen für polyvalente Lehre anhand dieses Modells abbildbar. Das entbindet nicht davon, diese speziellen Kompetenzen auszuformulieren, in das Modell einzuordnen und zu benennen, wie diese operational auf Seiten der Lehrenden erfasst werden können. Zusätzlich müsste dieses allgemeine Modell der Lehrkompetenz auch in Zusammenhang mit Modellen der zu erlangenden (Schlüssel-)Kompetenzen der Studierenden gebracht werden.

Zu klären wäre noch die Frage, wie Lehrkonzeptionen in das Konstrukt einer Gesamtpersonlichkeitsbeschreibung wie z. B. in Carl Rogers' Konzept einer *fully functioning person* einzuordnen sind. Wir schlagen vor, zu prüfen, ob nicht die dritte Stufe der Lehrkonzeptionen als ein Element der *fully functioning person* nach Rogers angesehen werden kann. Sein Konzept beschreibt eine psychisch stabile Person, die empathisch und kongruent ist, sich selbst sehr gut kennt, weiß, welches ihre Stärken und Schwächen sind und anderen

Personen und sich selbst mit Neugier und ohne Bewertung begegnet.

Wenn auch bei Studierenden die Ausbildung von (Schlüssel-)Kompetenzen angestrebt wird, dann muss Lehre darauf abzielen, dass auch diese nach einem ähnlichen, dreidimensionalen Modell aufgebaut werden und dass die Kompetenzen eingeübt werden sollten, damit die Studierenden sich selbst als kompetent handelnde Individuen erleben können. Neben den fachbezogenen Kompetenzen spielt in der polyvalenten Lehre auch der Aufbau des eigenen Lernvermögens eine große Rolle, was sich auch in den Veranstaltungen und in den zu erbringenden Prüfungsleistungen widerspiegeln sollte (vgl. zlw, 2015, S. 4). Letztendlich verstehen wir polyvalente Lehre als ein Mittel, um Studierende auf das übergreifende Ziel aller Studiengänge vorzubereiten, nämlich sich lebenslang immer weiter zu qualifizieren und zu bilden, weil lebensbegleitendes Lernen eine Grundlage für politische und soziale Aktivitäten zur Gewährleistung von aktiver Bürgerbeteiligung, d. h. als „Active Citizenship Education“ (vgl. Amann, Amann & Dünser, 2011, S. 13) angesehen werden kann.

Als weitere Forschungsdesiderate seien daher hier die genannt, die sich aus den bisherigen Ausführungen ableiten lassen:

- Weiterführende Untersuchung des dreidimensionalen Modells, insbesondere der Wechselwirkungen der drei Dimensionen und deren Entwicklungsverläufe
- Inwieweit und in welcher Form beeinflussen hochschuldidaktische Maßnahmen (Weiterbildung, Beratung und Coaching, Anreizmodelle) die Entwicklung auf den drei Dimensionen des Modells und inwieweit können sie die Professionalisierung in der polyvalenten Lehre vorantreiben?

- Welche Unterschiede gibt es in der Wirksamkeit der Lehre, durchgeführt von Lehrenden auf den unterschiedlichen Entwicklungs-/Professionalisierungsniveaus? Wie sehen diese Unterschiede z. B. in Bezug auf studentische Lernkonzeptionen, Lernstrategien und Lernergebnisse aus?

- Wie sollten gute (objektive, reliable, valide und faire) Prüfungen in polyvalenter Lehre gestaltet sein, um die Kompetenzen im jeweiligen Bereich nachzuweisen? Welche speziellen Kompetenzen brauchen Lehrende zur Gestaltung und Auswertung solcher Prüfungen?

LITERATUR

[1] Amann, A., Amann, K. & Dünser, M. (2011). *Active Citizenship, Produktivität und Bildung im Alter – Bestandsaufnahme und Bedeutungsanalyse*. Verfügbar unter https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/6/2/3/CH2227/CMS1314963502633/eb_28_acitve-citizensh.pdf [05.10.2016]

[2] Bender, W. (2003). *Kompetenzen sind wertvoll – Lerntransfer und Wissensmanagement unter demographischen Gesichtspunkten*. Verfügbar unter http://www.ffwuernberg.de/fileadmin/Bilderpool/Kongresse_Tagungen/PDF_Dateien/Lerntransfer_und_Wissensmanagement.pdf [25.07.2016]

[3] Bender, W. (2003b). Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In H. Loebe & E. Severing (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung* (S. 19-31). Bielefeld: Bertelsmann.

[4] Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: The Society for Research into Higher Education*. United Kingdom: Open University Press.

[5] Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Bildungsforschung, Bd. 1*. Bonn, Berlin. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [26.07.2016]

[6] Fuhr, T. (2009). Ethik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II/2* (S. 1245-1258). Paderborn: Schöningh.

[7] Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of University teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.

[8] Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken*. Weinheim, Basel: Beltz.

[9] Hof, C. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 49, 80-89.

[10] Kember, D. (1998). Teaching beliefs and their impact on students' approach to learning. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Hrsg.), *Teaching and Learning in Higher Education*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

[11] Kröber, E. (2010). *Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen. Eine Evaluationsstudie*. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2003/27362> [26.07.2016]

[12] Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin. Verfügbar unter

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [26.07.2016]

[13] Lerch, S. (2013). Selbstkompetenz – Eine neue Kategorie zur eigens gewollten Optimierung? Theoretische Analyse und empirische Befunde. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36. Jg., 25-34.

[14] Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf> [21.07.2016]

[15] Peters, R. (2014). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/peters0401.pdf> [20.07.2016]

[16] Reischmann, J. (2003). *Weiterbildungs-Evaluation: Lernfolge messbar machen*. Neuwied: Ziel.

[17] Schrader, F.-W. (2010). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: D.-H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 102-108). Weinheim: PVU.

[18] Schrader, J. (2009). Professionalität für die Erwachsenenbildung: Hans Tietgens' Plädoyer als bleibende Herausforderung. In W. Gieseke & J. Ludwig (Hrsg.), *Ein Leben für die Erwachsenenbildung: Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts* (S. 299-303). Berlin: Humboldt-Universität Berlin.

[19] Schrader, J. (2013). *Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Vorlesung Sommersemester 2013*. Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eberhard Karls Universität Tübingen.

[20] Schrader, J. (2014). Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37. Jg., 17-28.

[21] Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28-75). Bad Heilbrunn.

[22] Olsson, T., Mårtensson, K. & Roxå, T. (2010). Pedagogical Competence – A Development Perspective from Lund University. In Å. Ryegård, K. Apelgren & T. Olsson (Hrsg.), *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (S. 121-132). Uppsala: Uppsala University.

[23] Viebahn, P. (2004). *Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre*. Bielefeld: UniversitätsverlagWebler.

[24] Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-33). Weinheim, Basel: Beltz.

[25] Zentrum für Lehre und Weiterbildung I (zlw) (2015). *Bericht zu den Fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen*. Stand – Sommersemester 2015. Universität Stuttgart.



DIE SUMMER SCHOOL FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK AN DER UNIVERSITÄT GREIFSWALD – POLYVALENTE LEHRE ERLERNEN, ERLEBEN UND REFLEKTIEREN

HELGA HÄNSLER

SELBSTSTÄNDIGE TRAINERIN UND COACH IN DEN BEREICHEN HOCHSCHULDIDAKTIK, KOMMUNIKATION UND FÜHRUNG AUCH IM INTERKULTURELLEN KONTEXT, UNTER ANDEREM FÜR DIE UNIVERSITÄT GREIFSWALD

ABSTRACT Im September 2016 hat an der Universität Greifswald zum sechsten Mal die fünftägige Summer School „Lehren lernen – praktisch und kompakt“ stattgefunden. Deren Ziel ist es, Nachwuchslehrenden mit ersten Lehrerfahrungen einen kompakten und praxisorientierten Überblick über die moderne Hochschullehre zu geben, der gleichzeitig mit der Weiterentwicklung eigener Lehrprojekte verbunden wird. Das Thema polyvalente Lehre ist in den Veranstaltungen der Summer School sowohl implizit als auch explizit präsent, indem zum einen polyvalent gelehrt wird und es zum anderen theoretisch und praktisch thematisiert wird. Qualifizierung und Professionalisierung zu diesem Thema finden somit in der Summer School kontinuierlich statt. Im Artikel wird aufgezeigt, wie diese Qualifizierung in einer allgemeinen Grundlagenveranstaltung zur Hochschullehre erfolgen kann. Zunächst wird die polyvalente Zielgruppe der Summer School kurz skizziert. Im Anschluss wird dargestellt, in welcher Weise die vier Prinzipien, auf denen die Summer School fußt, polyvalentes Lehren lernen unterstützen und fördern können und welche Inhalte der Summer School für das Thema Polyvalenz bedeutsam sind. Anschließend wird an einem Beispiel beschrieben, wie dies in der Summer School auf drei Ebenen (erlernen, erleben, reflektieren) umgesetzt wird.

AUSGANGSSITUATION

Die heterogenen Voraussetzungen und Zielsetzungen sowie die diversen angestrebten Abschlüsse der Studierenden in Hochschulveranstaltungen sind für Dozierende ständig wachsende Herausforderungen. Der hochschuldidaktische Bereich der Universität Greifswald hat diese Lehr- und Lernherausforderung sehr früh erkannt und widmet sich dem Thema „polyvalente Lehre“ sowohl theoretisch als auch praktisch. Deshalb wird dieses Thema auch in der fünftägigen Greifswalder Summer School aufgegriffen und bearbeitet. So

ist sichergestellt, dass die Nachwuchslehrenden nicht nur eine Einführung in moderne Hochschullehre erhalten, sondern auch für den Bereich Polyvalenz qualifiziert werden.

ZIELGRUPPE DER SUMMER SCHOOL

Die Lerngruppen der Summer School sind meist sehr divers zusammengesetzt. Beispielsweise kann die Altersstruktur von Mitte zwanzig bis Ende vierzig reichen. Dementsprechend sind die

beruflichen Erfahrungen und auch die persönlichen Hintergründe insgesamt sehr unterschiedlich. Die Summer School ist für alle Fakultäten offen, woraus sich eine hohe Interdisziplinarität ergibt. Unterschiedliche Hochschulstatusgruppen verbreitern die Diversität zusätzlich. Es bietet sich daher an, viele Lehrinhalte auch selbst in der Summer School anzuwenden, so dass die Teilnehmenden die Wirkweise polyvalenter Lehre an sich selbst erfahren und darüber reflektieren können. Diese Form des reflexiven Lernens vertieft das Wissen und kann zu einer stärkeren Professionalisierung beitragen.

DIE VIER LEHRPRINZIPIEN DER SUMMER SCHOOL

Der didaktische Aufbau der Summer School fußt auf vier Prinzipien: *Umsetzungsorientierung*, *Ressourcenmobilisierung*, *Diversität nutzen* und *reflexives Lernen ermöglichen*. Diese werden im Folgenden kurz skizziert, um zu verdeutlichen, wie sie ermöglichen, dass der Erwerb polyvalenter Lehrkompetenzen auf drei unterschiedlichen Ebenen stattfinden kann. Diese Ebenen umfassen: die Vermittlung von polyvalenten Inhalten, das eigene Erleben derselben während der Summer School sowie die Reflexion über die Lerninhalte und auch das eigene Erleben.

Umsetzungsorientierung: Nach einer kurzen Problematisierung des Themas folgen kurze theoretische Inputs zu den entsprechenden Lerninhalten (ca. 15-20 Min.), um danach den Fokus sofort auf die praktische Umsetzung des Themas zu richten. Dieses Prinzip ist für die polyvalente Lehre aus zweierlei Gründen wichtig, weil erstens dadurch sehr schnell deutlich wird, ob der Input trotz des

verschiedenen Vorwissens aufgenommen werden konnte und zweitens die Teilnehmenden unmittelbar von ihren unterschiedlichen Erfahrungen profitieren können.

Ressourcenmobilisierung: In jeder Lehreinheit wird den Teilnehmenden im Tandem oder in Kleingruppenarbeit die Möglichkeit gegeben, das vorhandene eigene Wissen/die eigenen Kompetenzen zu mobilisieren und auch das Gruppenwissen/die Gruppenkompetenzen zu erkennen und zu nutzen. Auf diese Weise machen die Teilnehmenden erste Erfahrungen mit der Unterschiedlichkeit der individuellen Ressourcen und den Chancen, die in einem Austausch darüber liegen. Ausgebaut wird dies durch das nächste Prinzip.

Diversität nutzen: Die Teilnehmenden werden aufgefordert, die Tandems bzw. Kleingruppen jedes Mal neu divers zu mischen. Auf diese Weise erfahren sie, dass es fruchtbar ist, verschiedene Ressourcen und Gedanken zusammenzutragen, aber auch, dass es schwierig sein kann, miteinander ins Gespräch zu kommen, weil man aufgrund verschiedener Vorerfahrungen manchmal aneinander vorbei redet. Es gilt deshalb zu klären, ob man sich versteht, beispielsweise ob dieselben Definitionen für Begriffe zugrunde liegen. Mit Hilfe der divers gemischten Gruppen wird den Teilnehmenden deutlich, dass die Metakommunikation, der Austausch über die Kommunikation, eine wichtige Kompetenz für gute polyvalente Lehre ist. Nur in didaktisch sinnvollen Situationen, wenn ähnliche Erfahrungen notwendig sind oder zu einem größeren Output führen, z. B. beim Thema Bearbeiten von Texten in Lehrveranstaltungen, sollten homogene Tandems bzw. Kleingruppen gebildet werden, weil der Umgang mit literarischen Texten ein anderer als mit technischen ist bzw.

nicht in jeder Disziplin mit Texten gearbeitet wird. *Reflexives Lernen ermöglichen*: Die Teilnehmenden werden mit Hilfe von Reflexionsfragen angeleitet, die in der Summer School vermittelten und erlebten Methoden hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses, ihrer zukünftigen Lehrendenrolle und in Bezug auf ihre Zielgruppe, die Studierenden, zu reflektieren. Dabei werden auch Reflexionsfragen zu den Erfahrungen mit Polyvalenz auf den unterschiedlichen Ebenen mit eingebaut. Zum Beispiel: „Welche Schwierigkeiten und welche Bereicherungen haben Sie in Ihrer divers zusammengesetzten Arbeitsgruppe erlebt?“, „Nachdem Sie die Lehrmethode nun an sich selbst erlebt haben, welche positiven Auswirkungen können Sie für polyvalente Zielgruppen ableiten?“

INHALTE DER SUMMER SCHOOL

Die Summer School vermittelt die Grundlagen aktueller Hochschullehre. Dementsprechend sind die Themenbereiche sehr vielfältig. Im Folgenden werden die Inhalte dargestellt, die für das polyvalente Lehren von besonderer Bedeutung sind. Als Grundlage werden zunächst die wichtigen Wirkfaktoren des Lehrens und Lernens mit einem konkreten Bezug zur Lehrpraxis vermittelt. Weiter unten wird an einem Beispiel erläutert, welche besondere Bedeutung den Wirkfaktoren für das polyvalente Lehren zukommt. Dabei wird auch aufgezeigt, welche Lehrmethoden hierfür besonders geeignet sind.

Kommunikation ist eine wichtige Schlüsselkompetenz für die Lehre insgesamt und insbesondere für die polyvalente Lehre. Deshalb wird in der Summer School das Kommunikationsmodell nach Schulz von Thun eingeführt. Nach diesem

Kommunikationsmodell enthält jede Äußerung eines Menschen vier unterschiedliche Botschaften: einen Sachinhalt, einen Beziehungshinweis, eine Selbstkundgabe und einen Appell. Schulz von Thun nennt dies das Kommunikationsquadrat. Entsprechend den vier unterschiedlichen Botschaften können Menschen bis zu vier unterschiedliche Aspekte decodieren. Schulz von Thun nennt dies mit vier Ohren hören, dem sogenannten Sachinhaltsohr, dem Beziehungshinweisohr, dem Selbstkundgabeohr und dem Appellohr. Anhand dieses Modells wird dargestellt und eingeübt, wie gute Kommunikation und Metakommunikation gelingen kann, wo es Fallstricke gibt und wie diese umgangen bzw. gelöst werden können (Schulz von Thun, 2014). Beispielhaft geübt werden auch die zentralen Kommunikationstechniken aktives Zuhören und Feedback. Das Modell und die Techniken haben für das polyvalente Lehren eine besondere Bedeutung, weil es gerade bei unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lernerfahrungen wichtig ist, zu überprüfen, ob Botschaften richtig encodiert und decodiert werden (das heißt, ob eine Äußerung von dem oder der Angesprochenen so verstanden worden ist, wie sie vom Sender bzw. der Senderin gemeint war, was sehr schwer ist und in Vollkommenheit selten gelingt). Hierbei kommt dem aktiven Zuhören eine zentrale Bedeutung zu, bei dem man sich durch Rückmeldungen dessen, was man verstanden hat, vergewissert, ob es das Gemeinte war. Diese Kompetenz sollten die Lehrenden so weit wie möglich sowohl selbst besitzen und anwenden als auch ihren Studierenden, insbesondere in polyvalenten Lehrveranstaltungen, vermitteln können.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das kompetenzorientierte Prüfen. Eine Aufgabe der Prüfenden

besteht darin, Prüfungsaufgaben so zu formulieren, dass die zu Prüfenden trotz ihrer unterschiedlichen Erfahrungshintergründe die Aufgabenstellung verstehen können. Die Selbstreflexion des eigenen Lernprozesses und der Lehrendenrolle durchzieht die ganze Summer School und fördert auch das Bewusstsein für die Individualität von Lernerfahrungen und Lernbedürfnissen und somit für die Notwendigkeit von polyvalenter Lehre. Kompetenzorientiertes Prüfen sowie Kommunikation als Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Durchführung von polyvalenten Lehrveranstaltungen wurde bereits in mehreren Ausgaben der Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre aufgegriffen und ausführlich behandelt, deshalb wird hier auf weitere Ausführungen dazu verzichtet.¹

POLYVALENZ IN DER SUMMER SCHOOL – EIN KONKRETES BEISPIEL

Anknüpfung neuer Inhalte an das Vorwissen der Studierenden

Über den Erfolg von Lehre entscheiden, unabhängig von den vermittelten Inhalten, verschiedene Wirkfaktoren. Der Wirkfaktor die *gelungene Anknüpfung der neuen Inhalte an das Vorwissen der Studierenden* ist besonders bedeutsam (Hattie, 2015) und stellt bei heterogen zusammengesetzten Studierendengruppen große Herausforderungen an die Lehrenden. Deshalb soll hier exemplarisch dargestellt werden, wie es in einer allgemeinen Grundlagenveranstaltung zur Hochschullehre gelingen kann, diesen Wirkfaktor und die entsprechenden Methoden so zu vermitteln, dass die Teilnehmenden dies später sowohl in heterogen als auch homogen zusammengesetzten Lehrveranstaltungen anwenden können, also wie

polyvalente Qualifizierung von Lehrenden unterstützt und gefördert werden kann.

Konkret geht es dabei zunächst um die theoretische Wissensvermittlung, aber dann insbesondere um Methoden, die die Umsetzung des Wirkfaktors in der Lehrveranstaltung unterstützen. Dazu gehören unter anderem der *Advance Organizer*, der *Lernstopp*, das *Gruppenpuzzle* und der *Clicker* als Classroom Response System (CRS). Die Anwendung dieser Methoden hilft polyvalente Lehrveranstaltungen deutlich zu verbessern, z. B. können sich die Lehrenden schneller einen Überblick über das vorhandene Vorwissen bei den Studierenden verschaffen und das unterschiedliche Vorwissen besser nutzen. Die Methodenauswahl erfolgte, weil deren Wirkweisen gut untersucht sind, sie relativ leicht umzusetzen sind und auch in homogeneren Gruppen ihre Wirkung erzielen, bis auf das *Gruppenpuzzle* wenig zeitintensiv sind und, ebenfalls bis auf das *Gruppenpuzzle*, unabhängig von der Gruppengröße durchgeführt werden können. In der Summer School werden dieser Wirkfaktor und die entsprechenden Methoden in drei Schritten vermittelt, denen die oben beschriebenen vier Lehrprinzipien zugrunde liegen.

Im ersten Schritt wird den Teilnehmenden ca. 20 Minuten ein Input zum Thema Lernleistung in Abhängigkeit vom Vorwissen gegeben. Hierzu gehören z. B. unterschiedliche Vergessenskurven in Abhängigkeit von der Stärke der Verknüpfung mit dem Vorwissen und unterschiedliche Wissensrepräsentationen im menschlichen Gehirn in Abhängigkeit vom Wissensgrad (Edelmann & Wittmann, 2012; Woolfolk, 2015). Die Bedeutsamkeit des Wirkfaktors wird durch einen kurzen Selbstversuch der Teilnehmenden und die Darstellung einiger Studien illustriert. Als Medium wird

Tabelle 1 Anknüpfung neuer Inhalte an das Vorwissen der Studierenden

Vorwissen überprüfen

- Classroom Response System
- Kartenabfrage
- Gruppenpuzzle
- etc.

Vorwissen angleichen

- Darstellung des erwarteten Vorwissens
- Zehn Min. Vorwissensinput pro Veranstaltung
- Advance Organizer
- Lernstopp
- Gruppenpuzzle
- Quiz
- Peer Group Learning (Wilmking & Klemenz, 2013)
- etc.

das Flipchart gewählt und die Methode ist das klassische Lehrgespräch, damit alle entstehenden Fragen sofort geklärt werden können. Im zweiten Schritt werden die Prinzipien *Umsetzungs- und Ressourcenorientierung* und *Diversität nutzen* umgesetzt. Hier wird die Problematik des unterschiedlichen Vorwissens und der unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden thematisiert. Die Teilnehmenden sammeln und erarbeiten in interdisziplinär zusammengesetzten Kleingruppen, welche Möglichkeiten der Überwindung dieser Herausforderung sie schon kennen bzw. entwickeln Lösungsmöglichkeiten dafür. Die Gruppenarbeitszeit beträgt 30 Min. Nach der Präsentation der Gruppenergebnisse wird eine Übersicht über die wichtigsten Methoden und Techniken vorgestellt, die noch nicht genannt wurden. Diese Übersicht ist in Tabelle 1 dargestellt. In einem dritten Schritt, in dem alle vier Lehr-

prinzipien Anwendung finden, werden nun exemplarisch der *Advance Organizer*, der *Lernstopp*, das *Gruppenpuzzle* und das Classroom Response System *Clicker* vertiefend als Methoden von den Teilnehmenden selbst erarbeitet, da diese sehr gut in polyvalenten Veranstaltungen hinsichtlich der Herausforderungen durch unterschiedliche Voraussetzungen eingesetzt werden können. Als Erarbeitungsmethode in der Summer School wird ebenfalls das *Gruppenpuzzle* genutzt. Es eignet sich nicht nur perfekt für die Erarbeitung der Inhalte, sondern ermöglicht den Teilnehmenden gleichzeitig, die Methode selbst zu erleben – so können sie auf einer zusätzlichen Ebene reflektieren. Dafür teilen sich die Teilnehmenden in vier Gruppen auf, jede Gruppe beschäftigt sich mit einer der Lehrmethoden. Die Gruppen bekommen Artikel zu ihrer jeweiligen Methode ausgehändigt und einen schriftlichen Arbeitsauftrag, der aus

sieben Fragen besteht, z. B.: Welches sind die Ziele der Methode? Wie wird die Methode durchgeführt? Welches sind die Vor- und Nachteile der Methode? Die Antworten werden in den Gruppen gemeinsam erarbeitet. Bevor die Gruppenarbeit startet, muss deutlich formuliert werden, dass jede Person hinterher Expertin bzw. Experte zum Thema sein muss und sich nicht auf das Wissen der Gruppenmitglieder verlassen kann.

Nach dieser ersten Phase der Gruppenarbeit bilden sich in einer zweiten Phase neue Gruppen, die sich so zusammensetzen, dass in jeder neuen Gruppe ein Mitglied aus jeder ursprünglichen Gruppe vertreten ist. Somit ist in jeder Gruppe jede Methode mindestens einmal vorhanden. Die Gruppen bekommen die Aufgabenstellung, sich die unterschiedlichen Methoden gegenseitig vorzustellen. In einer Plenumsrunde können dann gegebenenfalls offene Fragen beantwortet und kritische Punkte gemeinsam diskutiert werden. Danach findet ebenfalls in der Plenumsrunde die gemeinsame Reflexion über die Methode des *Gruppenpuzzles* statt.

Der Vorteil des *Gruppenpuzzles* ist, dass sich jede Person Spezialwissen zu einem bestimmten Thema aneignet und nun mit diesem unterschiedlichen Vorwissen ganz gezielt gearbeitet werden kann. Auch können dadurch ursprünglich vorhandene Wissensunterschiede ausgeglichen werden. In der neuen Gruppe ist jede Person nun ein qualifizierter Experte bzw. eine qualifizierte Expertin. Dadurch können die Schwierigkeiten, die oftmals aufgrund des unterschiedlichen Vorwissens entstehen, kompensiert werden und Über- oder Unterforderungssituationen treten seltener auf. Dementsprechend werden auch Gefühle der Beschämung oder Langeweile vermieden, die entste-

hen könnten, wenn das unterschiedliche Vorwissen deutlich würde. Dadurch, dass die Lehrenden selbst erfahren, wie angenehm es ist, innerhalb der Veranstaltung die benötigte Expertise zu erhalten, um aktiv zum Gruppenergebnis beitragen zu können und dieses im Anschluss gemeinsam reflektieren, werden sie befähigt und motiviert, ihren Studierenden entsprechend positive Lernerlebnisse zu vermitteln.

Nach der Durchführung des *Gruppenpuzzles*, das ca. zwei Stunden dauert, kennen die Teilnehmenden die Ziele sowie die Vor- und Nachteile aller behandelten Methoden. Sie sind in der Lage, die Methoden durchzuführen und sind auf potenzielle Schwierigkeiten vorbereitet. Des Weiteren haben sie mit Hilfe der vorgegebenen Fragestellungen im Arbeitsauftrag reflektiert, wie diese Methoden wirken und wie sie die Methoden bewerten. Denn bis auf den *Clicker* haben sie diese Methoden bis zu diesem Zeitpunkt während der Summer School selbst erlebt.

Ergänzend und beispielhaft möchte ich nun noch die oben genannten Methoden, die sich die Teilnehmenden selbst erarbeitet haben, und deren Implikationen auf polyvalente Lehre beschreiben. Ergänzt wird diese Beschreibung durch die Ausführungen, inwiefern die vier Prinzipien *Umsetzungsorientierung*, *Ressourcenmobilisierung*, *Diversität nutzen* und *reflexives Lernen ermöglichen* durch die Anwendung der Methoden zur Wirkung kommen.

Der *Clicker* als eines der bekanntesten Classroom Response Systeme bezieht die Studierenden digital und aktiv in die Veranstaltung mit ein. Mit Hilfe des sogenannten *Clickers* beantworten die Studierenden multiple-choice-ähnliche Fragestellungen der Lehrenden, indem sie die entsprechende Ziffer

drücken, die der ausgewählten Lösung zugeordnet wurde. Alle *Clicker* sind mit einem Rechner verbunden, so dass die Abstimmergebnisse sowie das richtige Ergebnis sofort zur Verfügung stehen und direkt auf die Leinwand projiziert werden können. Dozierende haben so sofort eine direkte, zählbare Auswertung (Bruff, 2009). Die CRS können zur Unterstützung einer polyvalenten Veranstaltung unterschiedlich genutzt werden, z. B. Vorwissen abfragen, nicht vorhandenes Vorwissen am Anfang einer Veranstaltung vermitteln, Kontrollfragen am Ende der Veranstaltung zur Leistungskontrolle der Studierenden einsetzen, zur Mitte des Semesters und in der letzten Veranstaltung vor der Prüfung eine Art „Probe-Multiple-Choice-Prüfung“ mit den Studierenden durchführen etc. Insofern ist der *Clicker* eine hervorragende Unterstützung insbesondere in polyvalenten Veranstaltungen mit sehr vielen Studierenden. Mit den entsprechenden Fragestellungen können mindestens drei der Lehrprinzipien zur Anwendung kommen. Zum Beispiel: *Umsetzungsorientierung*: „In welchen der vier genannten Praxisbeispielen kommt die Theorie x zum Tragen?“; *Ressourcenmobilisierung*: „Welche der folgenden Aussagen ist Ihnen bekannt?“ *Diversität nutzen* kann hier angewandt werden, wenn die Fragen nicht in Einzelarbeit sondern bspw. in Tandems oder Dreiergruppen beantwortet werden sollen und die Tandems oder Dreiergruppen divers zusammengesetzt sind.

Durch den *Advance Organizer* wird den Studierenden in der ersten Veranstaltung in ca. 15 Minuten eine Vorwissensstruktur zum Thema der Veranstaltung vermittelt, auf die in den folgenden Veranstaltungen immer wieder zurückverwiesen wird. Zwei Effekte werden durch die Methode erzielt: Erstens haben alle Studierenden zumindest

eine ähnliche Vorwissensstruktur und zweitens kann das menschliche Gehirn die folgenden Inhalte schneller abspeichern, da eine Struktur zum Anknüpfen vorhanden und das Arbeitsgedächtnis weniger belastet ist. Die Verbesserung des Memorierens von Lerninhalten ist sehr gut nachgewiesen (Wahl, 2013). Beim *Advance Organizer* kommt wieder das zentrale Lehrprinzip des Anknüpfens an das Vorwissen zum Tragen. Grundsätzlich ist diese Methode so effektiv, dass sie auf jeden Fall in sehr vortragsorientierten Veranstaltungen, z. B. Vorlesungen, eingesetzt werden sollte.

Mit Hilfe des *Lernstopps* werden die Studierenden ca. alle 20 bis 30 Minuten aktiv in die Veranstaltung mit einbezogen. Das heißt, die Lehrenden unterbrechen die Inhaltsvermittlung und die Studierenden lösen in Einzelarbeit, Tandems oder Dreiergruppen kleine Aufgaben. Ein klassischer *Lernstopp* dauert ca. fünf bis zehn Minuten. *Lernstopps* können so gestaltet werden, dass die Studierenden von ihren unterschiedlichen Vorkenntnissen profitieren (Macke & Hanke, 2012). Beispielsweise könnte eine solche Lernstoppaufgabe lauten: „Welche Anwendungsbeispiele aus der Praxis kennen Sie für den gerade gehörten Sachverhalt?“ oder „In welchem anderen Zusammenhang haben Sie schon etwas zu diesem Thema gehört?“ Anders als beim *Clicker* können alle vier Prinzipien zur Wirkung kommen. Die Fragestellungen lauten ähnlich, wie sie bei der Beschreibung des Clickers genannt wurden. Ein Beispiel für das zusätzlich zur Wirkung kommende Prinzip *reflexives Lernen ermöglichen* ist z. B. die Fragestellung: „An welcher Stelle in den letzten 30 Minuten hatten Sie die größten Konzentrationsschwierigkeiten und warum?“

Das *Gruppenpuzzle* und seine Auswirkungen für die

polyvalente Lehre wurden oben schon beschrieben. Es ist eine Form des kooperativen Lernens und kann in kleineren Veranstaltungen (maximal 25 bis 30 Personen) mit sehr positiven Effekten für polyvalente Veranstaltungen eingesetzt werden (Borsch, 2015). Auch beim *Gruppenpuzzle* können alle vier Prinzipien zur Wirkung kommen. Dies ist abhängig von der jeweiligen Aufgabenstellung, den ausgegebenen Materialien, der Art und Weise der Gruppenzusammensetzung und der Nutzung der letzten Phase des *Gruppenpuzzles*, dem Ausstieg. In der Durchführung des *Gruppenpuzzles* in der Summer School ist die Umsetzungsorientierung durch die Auswahl der Texte und die Fragestellungen im Arbeitsauftrag gegeben. Letzteres gilt auch für die Ressourcenmobilisierung. *Diversität nutzen* wird umgesetzt, indem die Arbeitsgruppen in der ersten Runde des *Gruppenpuzzles* divers gemischt werden. *Reflexives Lernen* ist sowohl durch manche Fragen im Arbeitsauftrag als auch durch die letzte Plenumsrunde gefordert.

FAZIT UND AUSBLICK

Das Hauptziel und der Hauptfokus der Greifswalder Summer School ist es, den Nachwuchslehrenden einen praktischen und aktuellen Überblick über die Hochschullehre zu geben. Polyvalente Lehre wird bei allen Inhalten mitgedacht und thematisiert. So ist es möglich, dass eine Qualifizierung und Professionalisierung der Nachwuchslehrenden zum Thema Polyvalenz in dieser allgemeinen Grundlagenveranstaltung stattfinden kann. Es zeigt sich, dass es wichtig und für die Lehrenden hilfreich ist, polyvalente Lehre zu thematisieren. Das Thema Polyvalenz kann gut bearbeitet werden und es können auch entsprechende Kom-

petenzen vermittelt werden, ohne dass zunächst zusätzlicher Zeiteinsatz der Lehrenden und finanzielle Ressourcen der Hochschulen notwendig sind. Eine Bedingung hierfür ist lediglich, dass Dozierende, die Hochschullehre lehren, das Thema im Blick haben, es methodisch-didaktisch gut aufbereiten und in ihr Veranstaltungskonzept integrieren.

Eine zusätzliche Sensibilisierung und vor allen Dingen die Möglichkeit, Polyvalenz selbst zu erfahren und (methodisch-didaktisch) zu reflektieren, bieten die Veranstaltungen, die interdisziplinär und auch statusgruppenübergreifend zusammengesetzt sind. Diese Zusammensetzung wurde von den Summer-School-Teilnehmenden als hilfreich empfunden, auch wenn es am Anfang einer jeden Summer School zunächst viele skeptische Stimmen dazu gibt (z. B. „Ich kann mir nicht vorstellen, dass es sinnvoll ist uns interdisziplinär zu mischen.“ „Das kostet doch nur mehr Zeit!“ „Was sollen wir voneinander lernen.“ „Ich würde lieber nur mit Personen aus den Geisteswissenschaften arbeiten, wir haben alle dieselben Probleme.“ „Wir Mediziner sind ganz anders, auch unsere Lehre ist anders.“).

Der Evaluationsbogen enthält eine Bewertungsaussage zur Interdisziplinarität: „Die Interdisziplinarität war bereichernd.“ Diese kann auf einer Skala von eins bis fünf bewertet werden. Eins bedeutet „trifft gar nicht zu“ und fünf bedeutet „trifft voll zu“. Die Evaluationen zeigen über die Jahre eindeutige Ergebnisse. Für 83 % der Teilnehmenden trifft die Aussage „voll zu“ (fünf auf der Bewertungsskala), für 15 % trifft die Aussage „eher zu“ (vier auf der Bewertungsskala) und nur für 2 % trifft die Aussage „teils-teils“ (drei auf der Bewertungsskala) zu. Anhand dieser Bewertungen wird noch einmal deutlich, wie trotz einer

starken Skepsis am Anfang die Teilnehmenden von den Vorteilen der Zielgruppenzusammensetzungen profitieren können.

Eine weitere konzentrierte Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrenden zur Polyvalenzthematik könnte eine für alle Lehrenden gemeinsame (unabhängig vom Erfahrungslevel und der Statusgruppe) Halb- oder Ganztagsveranstaltung zur Vertiefung sein. Dort könnte außer einer vertiefenden Inhalts- und Methodenvermittlung beispielsweise auch ein Best-Practice-Erfahrungsaustausch stattfinden.

ANMERKUNGEN

[1] Siehe Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre Ausgabe 2/2014 – „Prüfungsformen und Prüfungsorganisation“ sowie Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre Ausgabe 2/2015 – „Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre“.

LITERATUR

[1] Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

[2] Bruff, D. (2009). *Teaching with Classroom Response Systems: Creating Active Learning Environments*. San Francisco: Vanderbilt.

[3] Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.

[4] Hattie, J. (2015). Teacher-Ready Research Review. The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.

[5] Macke, G. & Hanke, U. (2012). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten*. Weinheim, Basel: Beltz.

[6] Schneider, M. & Mustafic, M. (Hrsg.). (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe: Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet*. Heidelberg: Springer.

[7] Schulz von Thun, F. (2014). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen*. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: rororo.

[8] Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

[9] Wilmsking, M. & Klemenz, A. (2013). „Peer Group Learning“ an der Universität Greifswald. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, Bd. 1* (S. 40-46). Greifswald.

[10] Woolfolk, A. (2015). *Educational Psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.



Foto: Dorothea Liesenberg

STUDENTISCHE TUTOREN' IN DER COMMUNITY MEDICINE – EIN ERFAHRUNGSBERICHT

DR. INES BUCHHOLZ, DR. MIRIAM GERLICH, PROF. DR. WOLFGANG HOFFMANN UND
PROF. DR. THOMAS KOHLMANN
UNIVERSITÄTSMEDIZIN GREIFSWALD
INSTITUT FÜR COMMUNITY MEDICINE

ABSTRACT Die Wissensunterschiede zwischen Medizinstudierenden sind zu keinem Zeitpunkt größer als im ersten Studiensemester, in dem Abiturienten ohne medizinfachlichen Hintergrund auf Studierende und mehr oder weniger erfahrene Berufsanfänger (z. B. Rettungssanitäter, Gesundheits- und Krankenpfleger) treffen, um fortan dieselben Qualifikationsanforderungen zu meistern. Das deutschlandweit einmalige Studienfach „Community Medicine“ (CM)[®] führt die sehr heterogene Gruppe von Medizinstudierenden bereits zu diesem frühen Zeitpunkt an das vielgestaltige Berufsfeld des Mediziners heran und möchte für bevölkerungsbezogene Aspekte der medizinischen Versorgung sensibilisieren sowie erste Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens legen. Dies geschieht unter Einsatz von Methoden der „Peer to Peer Education“, u. a. durch die aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit Fallvignetten in Tutoren-betreuten Kleingruppen sowie das Hospitieren in Einrichtungen der Gesundheitsversorgung. Der vorliegende Beitrag stellt das Lehrkonzept von CM und die Ergebnisse einer Tutorenbefragung zur Qualifizierung für den Umgang mit Polyvalenz in den Tutorien vor. Die Reflexionen der Tutoren zu ihren Lehrerfahrungen und Qualifikationserfordernissen für die Tätigkeit als CM-Tutor werden sodann dargelegt und diskutiert.

Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die biografischen Differenzen und Erfahrungsunterschiede der Studierenden von den Tutoren zugleich als Herausforderung (z. B. Motivationsunterschiede, persönliche Differenzen und Spannungen aufgrund verschiedener Ansichten und Lebenswelten) und Bereicherung (z. B. Chance zur Kommunikation und Diskussion) für die Tutorien wahrgenommen werden. Dieser Situation wird mit unterschiedlichen Methoden (z. B. Vorstellungsrunden, Bedingungsanalyse, Moderation, Austausch mit anderen Tutoren) begegnet, auf die sich die Tutoren durch Schulungen, „Learning by Doing“ und im Erfahrungsaustausch mit anderen Tutoren vorbereiten. Wenngleich sich die meisten Tutoren wertschätzend über das bereitgestellte Schulungsangebot und die bestehenden Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Gestaltung von Schulungsinhalten äußerten, wurde von einigen Tutoren eine multimedialische Unterstützung (z. B. theoretische und praktische Schulungen, Hospitationen) gewünscht. Als ein weiteres Handlungsfeld wurde die stärkere Unterstützung des bislang überwiegend selbstorganisierten und durch einen koordinierenden Tutor geförderten Erfahrungsaustauschs untereinander identifiziert.

AUSGANGSLAGE

DAS LEHRKONZEPT COMMUNITY MEDICINE AN DER UNIVERSITÄTSMEDIZIN GREIFSWALD

Seit dem Wintersemester 1996/1997 ist das Fach CM ein fester Bestandteil des vorklinischen Studienabschnitts des Human- und Zahnmedizinstudiengangs an der Universitätsmedizin Greifswald (Ratzmann, Wiesmann, Proff, Kordaß & Gedrange, 2013). Im dritten und im siebten Semester kann es in Wahlveranstaltungen vertieft werden (Abbildung 1). Um den Studierenden schon zu diesem sehr frühen Zeitpunkt der Ausbildung Einblicke in die ärztliche Praxis zu ermöglichen, sie für bevölkerungsbezogene Aspekte der medizinischen Versorgung zu sensibilisieren sowie Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens zu vermitteln und anzuwenden, bedient sich das Lehrkonzept von CM verschiedener Lehr- und Lernmethoden, die u. a. problemorientiertes Lernen (POL)³, ein Hausbesuchs- und Hospitationsprogramm, Simulationpatiententrainings sowie OSCE-Prüfungen⁴ umfassen. Zu den wesentlichen Bausteinen des Lehrkonzeptes gehören:

a) ein früher Patientenkontakt auf Basis des bio-psycho-sozialen Krankheitsmodells (vgl. Engel, 1977; Engel, 1980),

b) ein früher Kontakt mit medizinischem Personal und Einblick in Forschungsprojekte aus den Bereichen der Akutversorgung und der Rehabilitation sowie zu niedergelassenen Ärzten aus der hausärztlichen Versorgung,

c) das Lernen mit und von anderen sowie das Trainieren sozialer Kompetenzen durch gemeinschaftliches Erarbeiten von Lernfragen in der Gruppe mittels POL,

d) die Verwendung unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden wie z. B. „Refreshing“, „Clustern“ und „Mind-Maps“ (Macke & Hanke, 2008),

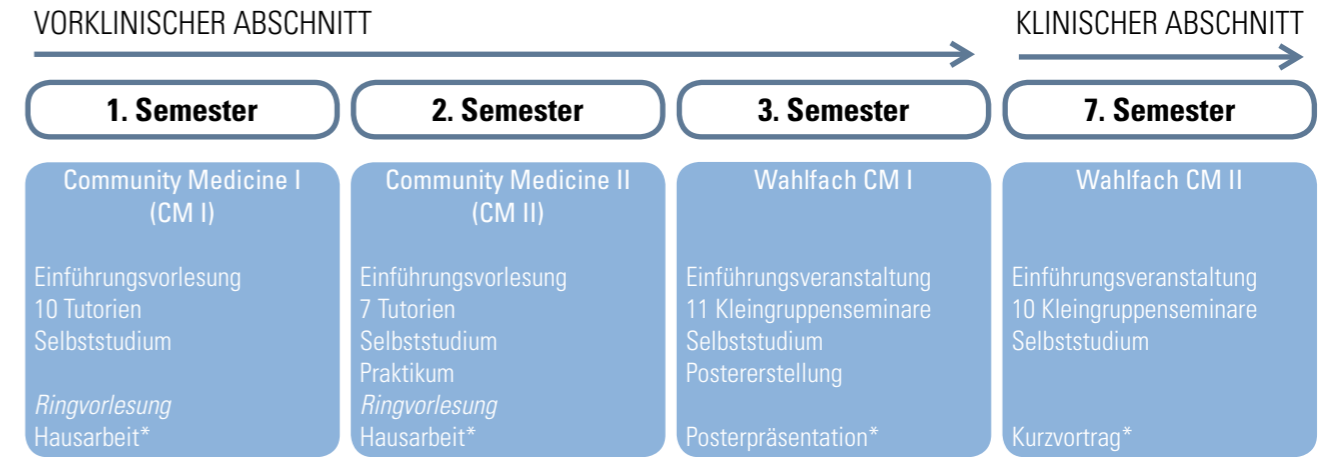
e) Konzepte der „Peer to Peer Education“ durch den Einsatz von studentischen Tutoren aus höheren Semestern,

f) die Heranführung an wissenschaftliches Arbeiten durch das Verfassen von Hausarbeiten in Kleingruppen sowie das selbstständige Er- und Bearbeiten einer wissenschaftlichen Fragestellung.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die didaktischen Funktionen, Lernziele und Methoden der beiden Pflichtveranstaltungen zur CM. Der vorliegende Beitrag richtet den Fokus auf den ersten Studienabschnitt, in dem die Lehrveranstaltungen der CM (Abbildung 1) aufgrund ihrer hohen Flexibilität Anforderungen in 20 Tutoren-betreuten Kleingruppen (von max. zehn Studierenden) organisiert sind. Dabei bilden sowohl die Gruppe der Studierenden (z. B. hinsichtlich Alter, Herkunft, Biografie, fachlichem Vorwissen) als auch die der Tutoren (z. B. in Bezug auf die Lehrererfahrung und die fachliche Expertise) ausgeprägt heterogene Gruppen.

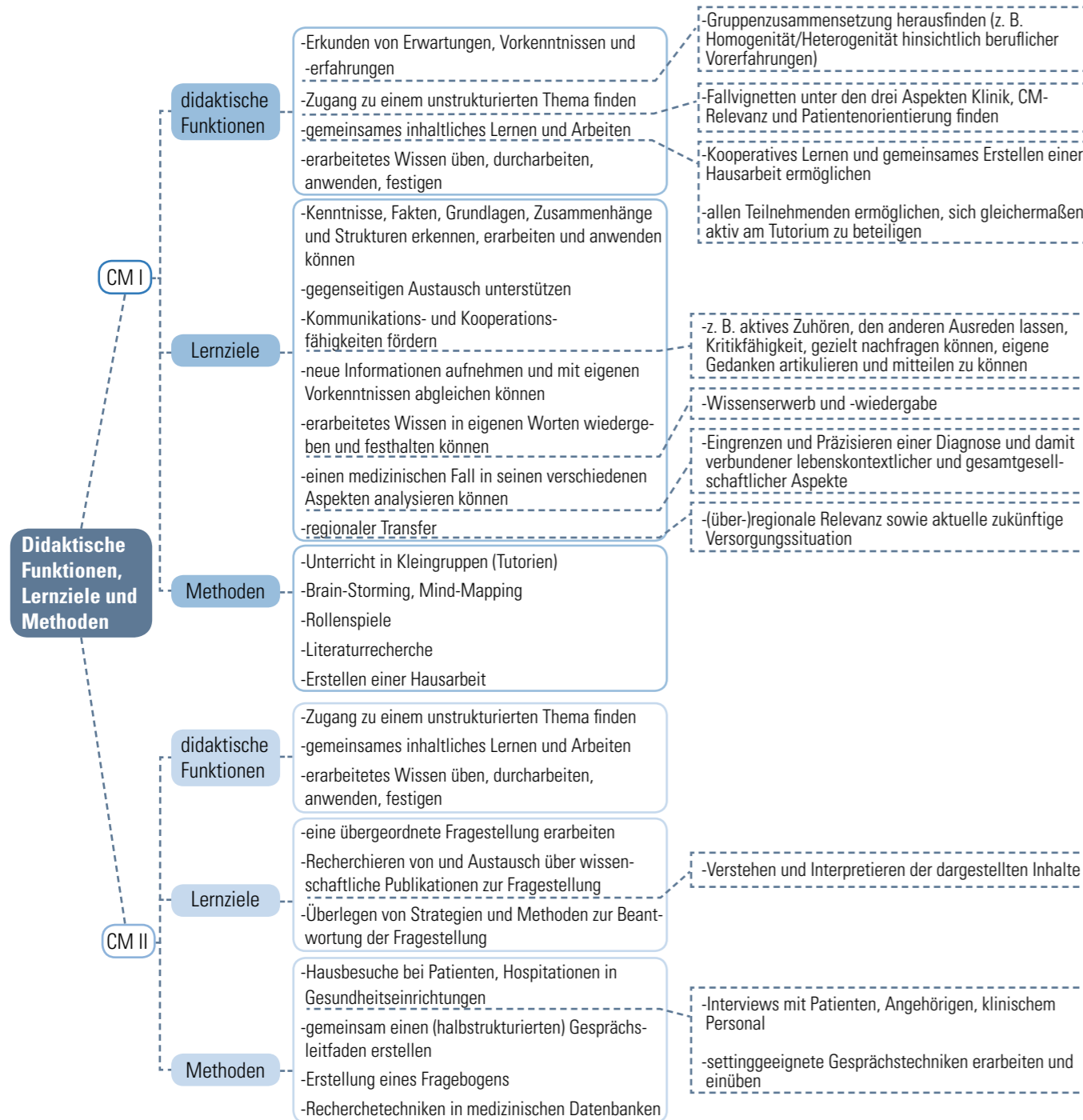
QUALIFIZIERUNG DER TUTOREN FÜR DIE VERANSTALTUNGEN DER COMMUNITY MEDICINE

Elementare Bestandteile im didaktischen Konzept von CM sind die Anwendung von POL und die Einbindung von studentischen Tutoren. Diese Vorgehensweisen gelten mittlerweile als etablier-



Anmerkungen: *fakultativ begleitend (1SWS)*, *Leistungsnachweis

Abbildung 1 Übersicht der Lehrveranstaltungen zum Fach Community Medicine an der Universitätsmedizin Greifswald



te Methoden in der Ausbildung von Studierenden (Kemper, Linke, Zahnert & Neudert, 2014; Simoes, Hildenbrand & Rieger, 2012; Steger, Langosch, Klement & Onnasch, 2012; Darmann-Finck & Boonen, 2008; Burger & Frömmel, 2002; Gerike, Baehring, Hentschel, Fischer & Scherbaum, 1999; Ollenschläger u.a., 1995). Seit den 80er Jahren wurden international in mehreren Studiengängen der Human- und Zahnmedizin POL-orientierte Curricula entwickelt (Ratzmann u.a., 2013). In Greifswald werden die POL-Tutorien durch regelmäßig geschulte Medizinstudierende aus höheren Semestern geleitet, die das Fach Community Medicine bereits erfolgreich absolviert haben. Bislang wurden diese Schulungen in enger Zusammenarbeit mit ehemaligen Mitarbeiterinnen der Charité durchgeführt, die die Methode des POLs dort 1999 im Reformstudiengang als Wahlfach und 2010 zusätzlich im Modellstudiengang als Pflichtfach einführt (Dettmer & Kuhlmeier, 2010). Seit dem Wintersemester 2014/2015 erfolgt die Tutoren-Qualifizierung auch in Zusammenarbeit mit dem überfachlichen Tutorenqualifizierungsprogramm „Tutoriumforte“ des BMBF-Projekts *interStudies* (Sander, Klemenz, van Wickevoort Crommelin & Dirwelis, 2015) in fachspezifischer Ausrichtung unter der Bezeichnung „TutoriumforteMed“ (Projekt *interStudies*, 2014). Eine besondere Herausforderung für die Gestaltung des Schulungsangebotes für die CM-Tutoren stellen die mit der Beschäftigungsdauer und ggf. zusätzlichen (früheren) Tätigkeiten steigenden Erfahrungsunterschiede dar, die eine Trennung zwischen grundlegenden und weiterführenden Schulungsangeboten erfordern: Während sich die Basisschulungen an Neueinsteiger und „Refresher“ richten, werden bei der Organisation zusätzlicher und für alle Tutoren

gleichermaßen geeigneter Schulungsangebote die Präferenzen der Tutoren berücksichtigt.

RAHMENBEDINGUNGEN UND METHODEN

Entsprechend des kooperativen, praxisnahen und problemorientierten Lernansatzes von CM besteht die Herausforderung für die Tutoren darin, die biografisch vorhandenen Wissens- und Erfahrungsunterschiede der Studierenden für die fortan von der Gruppe gemeinsam selbst zu steuernden Lernprozesse nutzbar zu machen.

Im ersten Semester (CM I) werden die Studierenden mit authentischen Fallbeispielen konfrontiert, für deren Bearbeitung sie sich – wie im späteren Berufsleben – mit verschiedenen Perspektiven und Verständnissen auseinandersetzen müssen (vgl. van Wickevoort Crommelin, Driesner & Kuhnhen, 2016):

- der Sichtweisen ihrer Kommilitonen, die sich im fachlichen Vorwissen und den beruflichen Erfahrungen teilweise stark unterscheiden,
- der Patientensicht,
- der gesellschaftlichen Perspektive,
- der medizinisch-fachlichen Sicht.

Diese verschiedenen Sichtweisen sind auch in Abbildung 3 dargestellt und mit Beispielen hinterlegt. Idealerweise fördern die Tutoren neben der Auseinandersetzung mit anderen Sicht- und Verständnisweisen auch das mit- und voneinander Lernen (i. S. des „Peer Learning“, vgl. Boud, Cohen & Sampson, 2001) sowie das selbstständige Aneignen von Lerninhalten (i. S. des selbstgesteuerten Lernens, vgl. Richter, 2013, S. 13), wofür nicht nur fachliche Expertise, sondern vor allem pädagogische Schlüsselkompetenzen benötigt werden. Im zweiten Semester (CM II), in dem die Studieren-

Abbildung 2 Didaktische Funktionen, Lernziele und Methoden der Pflichtveranstaltungen CM I und CM II (modifiziert nach Macke & Hanke, 2008 sowie ergänzt durch Spezifika der CM-Lehre in Greifswald)

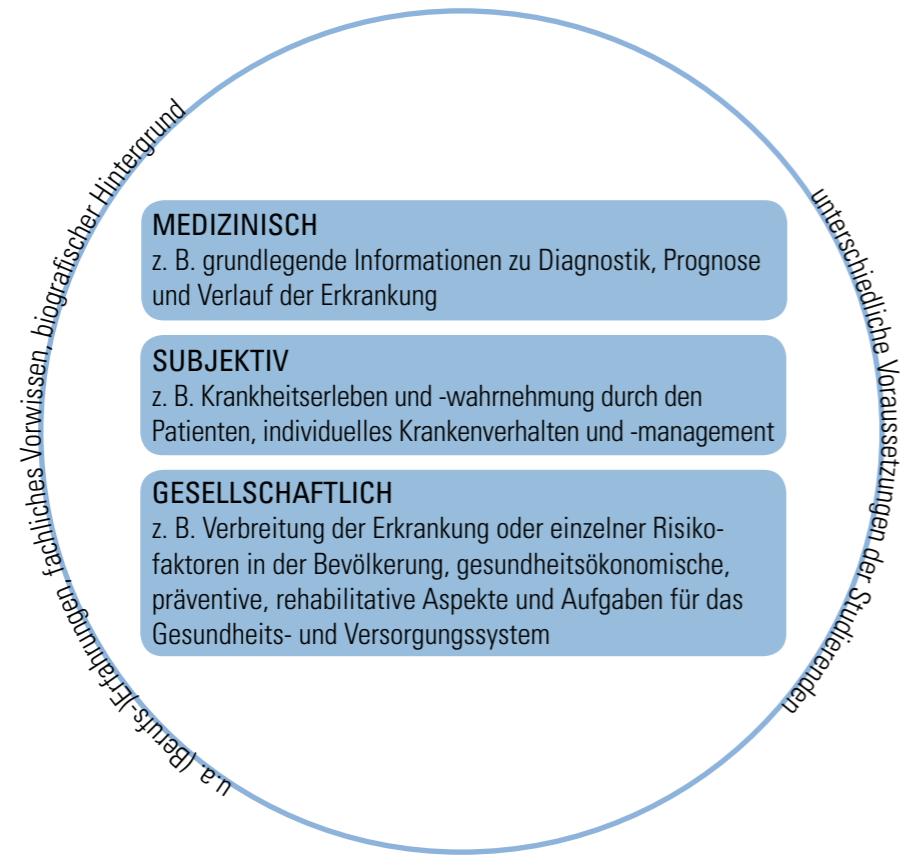


Abbildung 3 Multiperspektivische Bearbeitung der Fallvignetten zu den Themen: Allergien, Bandscheibenvorfall, Brustkrebs, Demenz, Depression, Diabetes, Herzinfarkt, Impfen, Organspende, Prostatakrebs, Rückenschmerzen, Schlaganfall

den in einer von mehr als zwanzig kooperierenden Gesundheitseinrichtungen in und um Greifswald hospitieren, wobei sie – je nach Möglichkeiten der Einrichtungen – das Arbeitsfeld erkunden, Patientengespräche führen oder bei solchen hospitieren, werden verhältnismäßig hohe zeitliche und personelle Ressourcen gebunden, die eine kontinuierliche Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordern. In diesem Lehrabschnitt bilden die Tutoren das Bindeglied zwischen Lehrenden und Studierenden einerseits sowie Praktikumszuständigen in den Einrichtungen und den Studierenden andererseits,

wobei die Tutoren wiederum selbst durch einen studentischen Tutor koordiniert werden.

Gemäß den hohen Qualifikationserfordernissen für die Tutorentätigkeit wurden die zwanzig Tutoren des Sommersemesters 2016 mit einem selbst entwickelten standardisierten Fragebogen (acht Fragen, offenes Antwortformat) zu folgenden Themenbereichen schriftlich befragt:

- Umgang mit „Polyvalenz in den Tutorien“ (z. B. Heterogenität der Studierenden mit Blick auf biografische, sozio-kulturelle, Wissens- und Erfahrungsunterschiede, daraus resultierende

Herausforderungen und erforderliche Qualifikationen seitens der Tutoren) und

- „Lehrkompetenzen und -fähigkeiten“ (Was sind erforderliche Qualifikationen? Wie können diese erworben werden? Was leisten/können Weiterbildungsveranstaltungen leisten?)

Die originalgetreu transkribierten Freitextantworten wurden mit MAXQDA 10 aufbereitet und nach den Prinzipien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2007; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005) ausgewertet.

ERGEBNISSE

An der Umfrage beteiligten sich elf von 20 CM-Tutoren⁵. Aus Sicht der Befragten sind die Tutorien insbesondere durch die gemischte Zusammensetzung der Gruppenteilnehmenden und hier v. a. die zwischen den Teilnehmenden bestehenden (fachlichen) Erfahrungs- und Wissensunterschiede von Heterogenität geprägt (Abbildung 4). Dementsprechend gaben fast alle Befragten an, zu Veranstaltungsbeginn die Erwartungen, Vorkenntnisse und Erfahrungsunterschiede der Gruppenteilnehmenden (z. B. im Rahmen von Vorstellungsrunden) zu explorieren (n=9) und/oder mit einer Bedingungsanalyse (n=4) zu beginnen. Ein Tutor schilderte dieses Bemühen um Transparenz und Entanonymisierung der Teilnehmervoraussetzungen wie folgt: „Ich mache beim ersten Treffen mit den Studenten eine Fragerunde, damit sowohl ich als auch die Studenten untereinander ein Gefühl dafür bekommen, was die einzelnen Personen an Vorwissen mitbringen. Dann ist es mir immer ganz wichtig, dass ich den Studenten klarmache, dass die Gruppen eigentlich jedes Mal recht heterogen sind und es keine „dummen“ Fragen gibt und

wir von jedem auch etwas lernen können. Meine Erfahrung ist, dass sich die Studenten dann insgesamt mehr trauen und mehr auf sich gegenseitig achten und nicht mit Fachwissen um sich werfen, sondern [...] Dinge sehr verständlich erklären.“

Die Wissensunterschiede zwischen den Teilnehmenden wurden von den Tutoren unterschiedlich wahrgenommen. Einerseits wurden sie als Bereicherung erlebt (n=7), und zwar dann, wenn bestehende Unterschiede als Chance „wertgeschätzt“ wurden und zur Schaffung eines Klimas gegenseitiger Unterstützung beitrugen: „Synergien entstehen bei Wertschätzung und Beachtung der Aussagen aller Gruppenmitglieder.“ Andererseits wurden sie auch als Spannungspotenzial wahrgenommen (n=6), z. B. wenn „Studenten mit medizinischer Praxis eine recht dominante, zentrale Stellung innerhalb der Gruppe einnehmen, was auf sehr junge Studenten einschüchternd wirken kann, die sich dann nicht mehr trauen, ihre Gedanken zu teilen.“ Weniger variable Lernvoraussetzungen wie „persönliche Differenzen“ (n=1) und Sprachbarrieren (n=2) wurden grundsätzlich als problematisch angesehen: „Problematisch war, wenn die Deutschkenntnisse von ausländischen Studierenden nur sehr gering waren, so dass eine aktive Teilnahme/Mitarbeit kaum erreicht werden konnte.“

Um das Leistungsniveau der Studierenden auszubalancieren, äußerten die Tutoren verschiedenartige Bemühungen, alle Studierenden gleichermaßen in den Unterricht einzubeziehen und den Austausch in der Gruppe, z. B. durch die Schaffung eines gemeinsamen Gruppengefühls (n=16), zu unterstützen, wofür von allen Befragten Moderationstechniken (n=5) angewandt und/oder Gruppen- bzw. Kommunikationsregeln (n=8, z. B.

Ausreden lassen, Verwenden einer (fachwörterfreien) allgemein verständlichen Sprache) aufgestellt wurden. Die dafür erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen haben die Befragten ihrer Einschätzung nach rückblickend durch eigene Erfahrungen (n=9), im Austausch mit anderen Tutoren (n=7), in Schulungen (n=5) oder auf andere Art und Weise (n=4) erworben. Retrospektiv empfiehlt die Hälfte der Befragten neuen Tutoren im Umgang mit heterogenen Gruppen:

- den Einsatz von „Feedbackmethoden und offenen Rückmeldungen“ (n=5),
- die Förderung kooperativen Lernens (n=5),
- das Kennenlernen und Motivieren der Kursteilnehmenden (n=3),
- das Setzen von Lernzielen bzw. das Formulieren von Erwartungen (n=3) sowie
- das Aufzeigen von Grenzen (n=1).

Rückblickend fühlten sich die meisten Befragten (n=6) hinsichtlich ihrer didaktischen Fähigkeiten gut auf die Tutorien vorbereitet, wozu insbesondere die bestehenden Schulungsangebote der CM zum POL bzw. das „Tutorium forteMed“ (vgl. Abschnitt „Qualifizierung der Tutoren“) (n=7) und eigene Vor- und Nachbereitungen (n=4) beigetragen hätten. Für die Zukunft gewünschte Weiterbildungsinhalte betrafen:

- Schulungen (n=5) zu Gesprächstechniken, Gruppendynamik/Rollenbildern, Mediennutzung/Visualisierungstechniken, Rhetorik und formalen Kriterien,
- Hospitationen/Supervisionen/Videoanalysen (n=2) und
- praktische Übungen (n=2), z. B. zur didaktischen Durchführung der Tutorien

(Ergebnisse im Anhang auf Seite 40 bis 43)

STÄRKEN- UND SCHWÄCHENANALYSE

Das Lehr-Lerngeschehen der CM-Veranstaltungen könnte durch die heterogene Gruppenzusammensetzung der Studierenden, die sich in ihren Lehrerfahrungen unterscheidenden Tutoren und den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Hospitationseinrichtungen (ambulantes vs. stationäres Setting, verschiedene Fachdisziplinen wie Allgemeinmedizin, Pädiatrie, Psychiatrie, Rehabilitation und wechselnde Zuständigkeiten und Ansprechpartner in den Einrichtungen) für alle Beteiligten kaum vielgestaltiger und anspruchsvoller sein. Unter den aktuell gegebenen hochschulpolitischen Rahmenbedingungen (Struktur, Bildungs- und Forschungsauftrag, Finanzierung) kann die Gestaltung und Umsetzung eines solchen Lehrkonzeptes wohl nur unter dem Einsatz von den sich vielerorts als effektiv in der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Ärzten erwiesenen (studentischen) Tutoren gelingen, die das Bindeglied zwischen Studierenden und Lehrenden einerseits und Studierenden und Hospitationseinrichtungen andererseits bilden und selbst durch Lehrende betreut und angeleitet werden. Da sowohl die Betreuung als auch die Qualifizierung der CM-Tutoren mit einem nicht zu unterschätzenden zeitlichen, personellen und finanziellen Aufwand verbunden sind, wird bei der Einstellung von Tutoren ausdrücklich auf eine möglichst lange Beschäftigungsperspektive geachtet. Überdies liegt ein ganz besonderes Augenmerk auf früheren, für die Tutorentätigkeit qualifizierenden Tätigkeiten oder Berufserfahrungen. Dazu zählen begonnene oder abgeschlossene Ausbildungen in medizinverwandten Berufen ebenso wie jegliche anleitende Tätigkeiten mit Menschenkontakt (z. B. Sozialarbeit, Jugendarbeit, Tutorenstelle, Nachhilfe).

Auch wenn die hier dargestellten Befragungsergebnisse auf einer schmalen Datenbasis beruhen und daher weiterer Prüfung und Vertiefung bedürfen, verdeutlichen sie, dass die in der CM beschäftigten und fortlaufend geschulten Tutoren, gerade in einem polyvalenten Lehrsetting wie diesem, besondere Schulung und Begleitung benötigen. Im Wissen um die Heterogenität der in den Tutorien anzuleitenden Studierenden und der nur bedingten Verantwortlichkeit für den Lernerfolg der Gruppe, standen für alle Befragten die Schaffung von Transparenz sowie die Klärung von Zuständigkeiten am Anfang der Tutorien. Übergeordnetes Ziel war dabei die Förderung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens, wobei den Studierenden zwar individuelle Lernwege ermöglicht und legitimiert, aber auch Eigenverantwortung für den Lernprozess und die kooperative Gruppenzusammenarbeit übertragen werden. Hierauf fühlten sich die Tutoren durch die von der CM angebotenen Schulungen gut vorbereitet. Wenngleich die Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Gestaltung dieses mehrheitlich als „hilfreich“ und „didaktisch“ beschriebenen Schulungsangebotes geschätzt wurden, wünschten sich einige der Befragten ergänzende praktische Weiterbildungsmöglichkeiten, Supervisionen und Hospitationen, wobei speziell um „ein gezielteres Training mit praktischen Übungen und Gruppenarbeiten speziell ausgerichtet auf die CM-Tutorien“ gebeten wurde. Auch wurde deutlich, dass die bisher zweisemestrig stattfindenden Tutorentreffen nicht hinreichend für die als wertvoll empfundenen Erfahrungsaustausche mit anderen Tutoren sind. So wünschten sich einige Befragte die Bildung von „Tutoren-Tandems“, bei denen erfahrenere Tutoren neuen Tutoren „Pate“ stehen. Hier

wäre für die Zukunft zu klären, wo Hindernisse bei der Selbstorganisation (z. B. nicht vereinbare Terminkalender aufgrund unterschiedlicher Studienabschnitte) der Tutoren bestehen und wie die CM hier unterstützen kann (z. B. durch die Organisation zusätzlicher Treffen).

AUSBLICK UND TRANSFER

Anhand der im Beitrag vorgestellten Ergebnisse ergeben sich folgende Handlungsfelder für die zukünftige Tutorenqualifikation und die Verbesserung der Lehr-Lernumgebung:

Da sich der Peer-to-Peer-Austausch als ein wichtiger Aspekt in der Durchführung der Tutorien erwies, bisherige Maßnahmen zur Unterstützung des überwiegend selbstgesteuerten Erfahrungsaustausches (Tutorenkoordinator, passwortgesicherte Onlineplattform zum Materialaustausch) sich aber als unzureichend herausstellten, soll die Selbstorganisation der Tutoren stärker unterstützt werden.

Da sich aus den Besonderheiten des polyvalenten Lehrsettings ganz besondere Herausforderungen für die Tutorenqualifikation ergeben, ist für das derzeit zwar bedarfsorientierte, aber vornehmlich theoretisch ausgerichtete Schulungsangebot zu prüfen, wie die Fortbildungen und die Begleitung der Tutoren durch ergänzende, spezifische Angebote (wie z. B. Hospitationen, Tutoriensimulationen) unterstützt werden können.

ANMERKUNG ZUR AUTORENSCHAFT

Die ersten beiden Autorinnen, Ines Buchholz und Miriam Gerlich, waren gleichermaßen an der Erstellung dieses Beitrages beteiligt.

DANKSAGUNG

Wir danken allen Tutoren, die sich an der Befragung beteiligt haben, für die Reflexionen ihrer CM-Tätigkeit, die uns über den regelmäßig stattfindenden Austausch hinaus neue und wichtige Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten in der Lehre gegeben haben. Ein ganz besonderer Dank gilt unserer studentischen Hilfskraft, Katrin Heyn, für das sorgfältige Korrekturlesen und die Mitgestaltung der Grafiken.

ANMERKUNGEN

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Beitrag fortwährend das generische Maskulinum verwendet.

[2] Community Medicine ist an der Universität in Greifswald ein bevölkerungsbezogener medizinischer Forschungsschwerpunkt, der eine modern fortgesetzte „Landmedizin“ mit den Zügen von Versorgungsepidemiologie und Public Health vereint. Durch den starken Bevölkerungsbezug sowie den regionalen Versorgungsfokus ist die Greifswalder Perspektive der mittlerweile an vier Abteilungen beforschten und gelehrten Disziplin insbesondere im Kontext der Sicherstellung der medizinischen Versorgung in einem dünn besiedelten und vom demografischen Wandel besonders betroffenen Flächenland wie Mecklenburg-Vorpommern von besonderer Bedeutung. In den letzten Jahrzehnten gewann der Blick auf Communities, hier verstanden als geografische Einheiten, in der medizinischen Ausbildung weltweit zunehmend an Bedeutung. Vorangetrieben wurde dies auch im Zuge neuer Herausforderungen wie z. B. dem demografischen Wandel oder der Zunahme chronischer Erkrankungen (Habbick & Leeder, 1996).

[3] Beim problemorientierten oder auch selbstbestimmten Lernen sollen die Lernenden weitgehend selbstständig Hintergründe und Lösungen zu einem vorgegebenen Problem

(hier Fallgeschichten oder selbst erarbeitete wissenschaftliche Fragestellungen) erarbeiten.

[4] OSCE steht für „Objective Structured Clinical Examination“ und ist die Abschlussprüfung für das 2. klinische Jahr, in der das in den Seminaren und im Blockpraktikum erlernte Wissen abgefragt wird. In der Prüfung durchlaufen die Studierenden zehn Stationen mit je einem spezifischen Krankheitsbild, das von professionellen Schauspielern verkörpert wird. Die Prüfungsschwerpunkte umfassen Anamnese, Diagnose und Therapie.

[5] Sechs der nicht an der Befragung teilnehmenden CM-Tutoren hatten erst zwei Monate vor der Umfrage ihre Tutorientätigkeit aufgenommen, weshalb es ihnen nicht möglich war, über ihre (bis dahin geringen) Erfahrungen zu reflektieren.

LITERATUR

[1] Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (Hrsg.). (2001). *Peer Learning in Higher Education. Learning from & with each other*. London: Kogan Page.

[2] Burger, C. & Frömmel, C. (2002). Der Berliner Reformstudiengang Medizin: Zielsetzung und erste Erfahrungen. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 45, 152-158.

[3] Darmann-Finck, I. & Boonen, A. (Hrsg.). (2008). *Problemorientiertes Lernen auf dem Prüfstand: Erfahrungen und Ergebnisse aus Modellprojekten*. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.

[4] Dettmer, S. & Kuhlmeier, A. (2010). Studienzufriedenheit und berufliche Zukunftsplanung von Medizinstudierenden – ein Vergleich zweier Ausbildungskonzepte. In P. Angerer & F. W. Schwartz (Hrsg.), *Arbeitsbedingungen und Befinden von Ärztinnen und Ärzten: Befunde und Interventionen*, Bd. 2 (S. 103-115). Köln: Deutscher Ärzte.

[5] Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.

[6] Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535-544.

[7] Gerike, T. G., Baehring, T. U., Hentschel, B., Fischer, A. & Scherbaum, W. A. (1999). Modellversuch: Einsatz und Evaluierung eines problemorientierten Lernprogrammes in der inneren Medizin. *Medizinische Klinik*, 94, 76-81.

[8] Habbick, B. F. & Leeder, S. R. (1996). Orienting medical education to community need: A review. *Medical Education*, 30, 163-171.

[9] Kemper, M., Linke, J., Zahnert, T. & Neudert, M. (2014). Peer Teaching und Peer Assessment sind effektive Lehrinstrumente in der HNO-Heilkunde. *Laryngo-Rhino-Otol*, 93(06), 392-397.

[10] Macke, G. & Hanke, U. (2008). *Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen*. Weinheim: Beltz.

[11] Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien.

[12] Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2005). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.

[13] Ollenschläger, G., Hupe, K., Stiegler, I., Falck-Ytter, Y., Linden, J., Mayer, K., Quellmann, T., Wahle, K. & Wunderlich, H. (1995). Problemorientiertes Lernen (POL) in der ärztlichen Fort- und Weiterbildung – erste Erfahrungen mit der POL-Methode im Rahmen der Kursweiterbildung Allgemeinmedizin. *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 71, 479-484.

[14] *Projekt interStudies*. Verfügbar unter: <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1462.php>; <https://www.uni-greifswald.de/studium/studienangebot/qualitaet-in-studium-und-lehre/projekt-interstudies/> [04.11.2016]

[15] *Projekt interStudies* (2014). *TutoriumforteMed*. Verfügbar unter <https://studieneingang.wordpress.com/ubersere-angebote/tutoriumforte-med/> [17.08.2016]

[16] Ratzmann, A., Wiesmann, U., Proff, P., Kordaß, B. & Gedrange, T. (2013). Studentische Rezeption zum problemorientierten Lernen im Vergleich mit konventionellen Lernmethoden im zahnmedizinischen kieferorthopädischen Curriculum – eine Pilotstudie. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 30(3), 1-9.

[17] Richter, R. (2013). Vielfalt gestalten. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. In C. Baatz, A. Fausel & R. Richter (Hrsg.), *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, Bd. 9, Aufl. 2 (S. 5-24). Tübingen: Universität Tübingen.

[18] Sander, B., Klemenz, A., van Wickevoort Crommelin, A. & Dirwelis, S. (2015). *Tutoriumforte - Greifswalder Modell der Tutorenqualifizierung*. Verfügbar unter https://www.uni-greifswald.de/fileadmin/uni-greifswald/2_Studium/2.1_Studienangebot/2.1.4_Qualitaet_in_Studium_und_Lehre/interStudies/Erleichterung_der_Studieneingangsphase/Konzept_Tutorenprogramm_Uni_Greifswald_Endversion.pdf [04.11.2016]

[19] Simoes, E., Hildenbrand, S. & Rieger, M. A. (2012). (Inter)nationale und regionale Gesundheitsziele in der sozialmedizinischen Lehre: Lehrkonzeption für Medizinstudierende an der Eberhard Karls Universität Tübingen. *Das Gesundheitswesen*, 74, 442-448.

[20] Steger, T., Langosch, C., Klement, A. & Onnasch, J.-F. (2012). „Klasse Allgemeinmedizin“: ein Lehrkonzept für zukünftige Lehrärzte. *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 88(6), 264-267.

[21] Van Wickevoort Crommelin, A., Driesner, I. & Kuhnemann, M. (2016). Qualifizierung für Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre – Herausforderungen und Potenziale. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, Bd. 6 (S. 6-21). Greifswald.

ANHANG: Abbildung 4 Befragungsergebnisse (Anzahl der Nennungen)

THEMENBEREICH		INHALTE
Umgang mit Verschiedenheit/unterschiedlicher fachlicher Vorbildung der Gruppenteilnehmenden (49)		Gruppenzusammensetzung herausfinden/Transparenz und Feststellung unterschiedlicher Voraussetzungen (9)
		Allen Teilnehmenden ermöglichen, sich gleichermaßen aktiv zu beteiligen (16)
		Etablierung von Gruppenregeln (8)
		Moderieren (5)
		Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten fördern (3)
		Autorität (2)
		Motivieren (2)
		Bedingungsanalyse (4)
Gruppendynamische Auswirkungen von Heterogenitäten (23)	Probleme/Spannungen durch... (16)	Zu große Wissens-/Erfahrungsunterschiede (6)
		Dominanz/Zurückhaltung (Unsicherheit) (6)
		Unzureichende Sprachkenntnisse (2)
		Unzureichende Motivation (1) Persönliche Differenzen (1)
	Synergien durch... (7)	Wissens-/Erfahrungsunterschiede (4)
		Wertschätzung aller Beiträge (3)
Erwerb erforderlicher Kompetenzen (29)	Kompetenzen durch... (25)	Eigene Erfahrungen (9)
		Austausch mit anderen/erfahreneren Tutoren (7)
		Schulungen (5) Feedback von Studierenden (1)
		Fremdbeobachtung (3)
	Hilfreiche Kompetenzen eines Tutors (4)	Theoretisches Wissen, didaktische Kenntnisse (4)

BEISPIEL(E)

- „Ich mache beim ersten Treffen mit den Studenten eine Fragerunde, damit sowohl ich als auch die Studenten untereinander ein Gefühl dafür bekommen, was die einzelnen Personen an Vorwissen mitbringen.“
- „Ich versuche alle Teilnehmer möglichst gleichberechtigt in die Tutorien einzubeziehen. Dies kann sich so äußern, dass einzelne Teilnehmer wegen ihrer beruflichen Vorerfahrung als „Experten“ Auskünfte aus dem Berufsalltag liefern. Andererseits können Studierende mit weniger Vorwissen oft durch Rückfragen Wissenslücken aufdecken und so die Diskussion voranbringen.“
- „Zugleich mache ich am Anfang der Tutorien deutlich, dass es wichtig ist, sich so auszudrücken, dass es alle verstehen können, also dass [...] eine gegenseitige Rücksichtnahme zum Gelingen der Tutorien vorhanden sein sollte.“
- „Als erstes müssen diese Unterschiede innerhalb der Gruppe erkannt werden. Dann versuche ich zu moderieren, wenn dies in der Gruppe erforderlich ist, bzw. ich merke, dass unterschiedliche Wissensstände vorhanden sind. Des Weiteren ist wichtig, dass man alle in Diskussionen einbezieht, weil oft sich diejenigen zurückhalten, die weniger Vorwissen haben.“
- „Schwächere stärken und zum Sprechen auffordern. Überschwängliche, die sehr extrovertiert sind und den Gesprächsanteil an sich reißen, bewusst zum gemeinsamen Gespräch ermuntern.“
- „Ich denke es ist wichtig, die Erfahrenen [...] auch mal zu bremsen und die [...] ohne Vorkenntnisse vermehrt zu ermuntern, sich [...] zu beteiligen. Dazu ist es wichtig, sich als Tutor durchsetzen zu können, um auch die zentrale Stellung in der Gruppe zu gewährleisten.“
- „Ich versuche die Studenten, die bereits Vorkenntnisse haben, zu motivieren, ihre Erfahrungen und ihr Wissen mit den anderen Studenten zu teilen.“
- „In den Tutorien fange ich immer mit den Grundlagen an. Egal, ob die Studenten sagen, dass sie das alles schon können. Denn aus meiner Erfahrung heraus, gibt es immer jemanden, der es noch nicht kann und sich vor den anderen nur nicht traut, es auszusprechen.“
- „...problematisch‘ ist es, wenn die Wissensunterschiede zu groß sind“
- „Problematisch ist es natürlich, dass Studenten mit medizinischer Praxis eine recht dominante, zentrale Stellung innerhalb der Gruppe einnehmen, was auf sehr junge Studenten einschüchternd wirken kann, die sich dann nicht mehr trauen, ihre Gedanken zu teilen.“
- „Problematisch war, wenn die Deutschkenntnisse von ausländischen Studierenden nur sehr gering waren, so dass eine aktive Teilnahme/Mitarbeit kaum erreicht werden konnte.“
- „Schwieriger ist es, wenn es persönliche Differenzen in der Gruppe gibt [...]“
- „Synergien entstehen häufig dadurch, dass Studierende mit größerer Vorerfahrung (abgeschlossene Ausbildung, etc. ...) meist praxisrelevantere Aspekte in die Gruppe einbringen.“
- „Synergien bei Wertschätzung und Beachtung der Aussagen aller Gruppenmitglieder“
- „Ausbildung zur Ergotherapeutin und dann jahrelang gearbeitet und in durchgeführten Gruppen- und Einzeltherapien in unterschiedlichen Fachbereichen (Geriatric, Orthopädie, Neurologie, Psychiatrie) Erfahrungen bzgl. Gruppendynamik, Persönlichkeitstypen... gewonnen“, „Bereits vor dem Studium war ich in meiner Freizeit in der Jugendarbeit engagiert. Hierbei habe ich durch verschiedene Veranstaltungen gelernt wie man Gruppen führt.“
- „Zu Anfang meiner Arbeit als Tutor habe ich mich mit einer Tutorin getroffen, die schon länger dabei war und habe sie nach ihrer Herangehensweise gefragt“
- „Ich finde den Erfahrungsaustausch mit anderen Studenten sehr wichtig, halte aber auch Schulungen, wie sie beispielsweise durch Tutoriumfortge angeboten werden, für sehr sinnvoll.“
- „Beobachtung der Kompetenzen bei eigenen Dozenten“
- „auch Deeskalationstraining bzw. die Techniken helfen mir, harmonische Tutorien abzuhalten“

Fortsetzung THEMENBEREICH		Fortsetzung INHALTE		
Rückblickende Beurteilung erforderlicher Lehrkompetenzen (17)		Offene Rückmeldungen/Feedback-Methoden (5)		
		Gemeinsames Lernen fördern (5)		
		Lernziele setzen/Erwartungen an die Gruppe formulieren (3)		
		Teilnehmer kennenlernen und motivieren (3)		
		Grenzen aufzeigen (1)		
Fühlen Sie sich hinsichtlich Ihrer didaktischen Fähigkeiten gut vorbereitet? (11)		Ja (6)		
		Ja, mit der Zeit (2)		
		Nein (1)		
		Anderes (2)		
Ausbildung der Tutoren durch (22)	Die Community Medicine (11)	Einführungstreffen vor Semesterbeginn (4)		
		(Mitbestimmung der) Weiterbildungsinhalte (3)		
		Austausch zwischen neuen und erfahrenen Tutoren (1)		
		Einführung in die Methode des POL (1)		
		Gute Auswahl der Tutoren (1)		
		Kurze Wege zur Lehrkoordination (1)		
	Verbesserungspotenzial (11)	Zweites Tutorentreffen (2)		
		Tandemprinzip: ältere Tutoren als „Paten“ (2)		
		Definition von Lernzielen (2)		
		Leitfaden/Ablaufplan für einzelne Tutorien/Einrichtungen (2)		
		Häufigkeit/Termine angebotener Weiterbildungen (1)		
		Anderes (2)		
		Weiterbildungsangebot (20)	Bestehendes Schulungsangebot (7)	Allgemein (3) sowie die Vermittlung von theoretischem Wissen zur Planung und Strukturierung von Tutorien (2) und das Erlernen von Soft Skills/didaktischen Methoden (2) speziell
				Gewünscht (9)
Durch die Tutoren selbst zu leisten (4)	Schulungen (5)			
	Hospitationen/Supervisionen/Videoanalyse (2)			
	Praktische Übungen (2)			
Austausch mit Studierenden und Tutoren (2) Sammeln von Erfahrung (1) Selbstreflexion (1)		Austausch mit Studierenden und Tutoren (2)		
		Sammeln von Erfahrung (1)		
		Selbstreflexion (1)		

Fortsetzung BEISPIEL(E)
„Von der Erfahrung anderer Tutoren kann man sehr profitieren.“, „Unverzichtbar ist jedoch der Austausch mit anderen Studenten.“
„jeder CM-Teilnehmer hat Stärken und Schwächen --> diese auch mal indirekt aufzeigen, so merkt die unerfahrene Abiturientin, dass sie sich z. B. viel besser in einen Patienten hineinversetzen kann als ein erfahrener Rettungssanitäter --> das schafft einen Ausgleich und der ‚Erfahrende‘ merkt, dass es ja noch etwas zu lernen gibt“
„Als Tutorin setzte ich auch ‚Tutoreziele‘ – gerade für CM II wichtig, das schafft eine Zielorientiertheit und so wird im Tutorium zwischendurch nicht über ein Testat geredet, sondern die Teilnehmer bleiben fokussiert“
„[...] ist eine Hauptaufgabe des Tutors, die Studierenden für CM zu motivieren und wo es nur geht, [...] den Studenten [...] entgegenzukommen, bspw. bei der Terminfindung für weitere Tutorien (Rücksichtnahme auf Klausuren/Praktika etc.)“
„zu Beginn Grenzen aufzeigen“
„Ich fühle mich recht gut vorbereitet, halte jedoch regelmäßige Schulungen zur Festigung und Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten für sehr sinnvoll.“
„die didaktischen Fähigkeiten entwickelten sich mit den über die verschiedenen Semester gemachten Erfahrungen“
„durch die Vorerfahrungen: mehr oder weniger, durch die CM: nein“
„Die Seminare, die wir zur Vorbereitung bekommen, sind zwar auch eine gute Vorbereitung [...]. Jedoch finde ich, dass nichts über Ausprobieren und selber Testen geht.“
„gut finde ich die Tutorentreffen am Anfang und zum Ende hin = Austausch gegeben“
„Ich finde es schön, dass sich die Tutoren immer wieder neue Fortbildungsthemen aussuchen können.“
„Austausch zwischen älteren Tutoren und neuen Tutoren klappt gut“
„kurze Wege‘ zu Frau Buchholz und Clemens“
„Vielleicht wäre es [...] nicht zum Nachteil, mindestens zwei Tutorentreffen zum gegenseitigen Austausch zu organisieren.“
„klar formulieren, was Lernziele für die Studierenden sind und was wir als Tutoren erreichen sollen“
„gerade für das SoSe: Ablaufplan/Checkliste für jeweilige Einrichtung von Tutoren erstellen lassen“
„Nachholbedarf sehe ich in den angebotenen Schulungen, die zeitlich sehr eingeschränkt sind und meiner Meinung nach an zu wenigen Terminen angeboten werden. Ich würde gern mehr Schulungen besuchen, aber fand es bisher schwierig, diese in meinen Vorlesungs- und Seminarplan zu integrieren“
„Kompletierung Materialsammlung für Tutoren“
„Ich habe im Laufe der Zeit recht viele didaktische Veranstaltungen wahrgenommen. Diese waren hilfreich.“, „Durch Weiterbildungsveranstaltungen kann die Theorie zu didaktischen Fertigkeiten und Gestaltungsideen zum Tutorium vermittelt werden.“
„Vermittlung grundlegender Techniken der Gruppenleitung, Erkennen von gruppendynamischen Prozessen und Verwenden von Medien und Visualisierung“
„Persönlichkeitsschulung für die noch etwas ‚unsicheren‘ Tutorinnen --> Wie wirke ich? Welche Art von Tutor möchte ich sein...? vielleicht mit Hilfe einer Videoanalyse --> das wird ja bereits angeboten“
„Durch Weiterbildungsveranstaltungen kann die Theorie zu didaktischen Fertigkeiten und Gestaltungsideen zum Tutorium vermittelt werden. Es sollte jedoch ein gezielteres Training mit praktischen Übungen und Gruppenarbeiten speziell ausgerichtet auf die CM-Tutorien geben.“
„Am Ende ist jedoch auch Erfahrung wichtig und der Austausch mit den Studenten und den anderen Tutoren. Da sehe ich die Tutoren in der Pflicht, dieses selbst einzufordern.“
„eigene Tätigkeit kritisch reflektieren“



ÜBER DEN RYCK GESCHAUT

Foto: Inka Reiter

SCHON WIEDER EIN PLAGIAT? – GUTE LEHRE KANN HELFEN EIN HOCHSCHULDIDAKTISCHES KONZEPT FÜR PLAGIATSPRÄVENTIVE LEHRE

ANSGAR SCHÄFER UND JULIA MÜNZINGER
UNIVERSITÄT KONSTANZ
KOMMUNIKATIONS-, INFORMATIONS-, MEDIENZENTRUM (KIM)
PLAGIATSPRÄVENTIONSPROJEKT „Refairenz“

ABSTRACT Wir stellen im vorliegenden Artikel hochschuldidaktische Fortbildungsangebote des Projekts „Refairenz“ zur Plagiatsprävention¹ vor, mit denen wir Lehrende anregen, Lehrveranstaltungen, Betreuungen und Prüfungen plagiatspräventiv zu gestalten und mit Studierenden und in der Kollegenschaft über das Thema zu diskutieren. Für die Vermeidung von Plagiaten wie für eine plagiatspräventive Lehre ist der Kompetenzerwerb entscheidend. Dieser lässt sich nicht instruktiv, etwa mithilfe von Zitierrichtlinien, sondern nur durch Übung und Feedback, in der Auseinandersetzung mit konkreten Fällen und miteinander diskutierend erreichen. Dies gilt für Forschende und Lehrende ebenso wie für Studierende.

Fortbildungen für Lehrende zur Plagiatsprävention sind, genauso wie auch die Lehre zu Arbeitstechniken und wissenschaftlicher Integrität², häufig polyvalente Lehr-Lern-Situationen. Sowohl für Studierende als auch für Lehrende ermöglicht gerade das Gespräch über Studiengangs- und Fachgrenzen sowie Erfahrungsstufen hinweg zu erkennen, was fach- oder berufsfeldabhängig unterschiedlich ist, sein darf oder muss und auf welche gemeinsamen professionellen Arbeitsweisen man sich fachübergreifend verständigen kann.

BEDEUTUNG WISSENSCHAFTLICHER INTEGRITÄT UND FORTBILDUNGSBEDARF

Eine gute wissenschaftliche Arbeitspraxis und davon abweichendes Verhalten betreffen die Arbeit an Hochschulen in ihrem Kern. Professionelle integrierte Arbeitsweisen sind konstitutiv für Lernfortschritte, Erkenntnisgewinne, faire Kompetenzbe-

wertungen und Innovationen. Die Instruktion und das Einüben wissenschaftlicher Arbeitsmethoden ist Bestandteil in vielen, wenn auch nicht allen Studiengängen. Weniger verbreitet ist es, Fragen wissenschaftlicher Integrität und der Wissen-

schaftsethik, von Fehlverhalten, dessen Vermeidung und den Umgang damit in die Lehre einzubinden oder auch nur unter Lehrenden zu diskutieren. Die Situation an den deutschen Hochschulen ist heterogen, mitunter existieren an einer Hochschule vorbildliche Studiengänge neben solchen, die diesbezüglich defizitär sind.³

Über einen Aspekt wissenschaftlicher Integrität wird seit einigen Jahren in der Presse und in Hochschulen verstärkt diskutiert: über Plagiate. Dazu bestehen auf Seiten der Lehrenden zahlreiche Fragen, Informationsbedarfe und Unsicherheiten. Auf Seiten der Studierenden und anderen sich Qualifizierenden (z. B. Promotionsstudierenden und Habilitierenden) ist das Thema zusätzlich noch mit Sorgen und Befürchtungen etwa vor Anschuldigungen aufgrund kleinster Fehler verbunden.

Für beide Gruppen ist der Umgang mit der „Grauzone“ herausfordernd – manches ist klar falsch, anderes klar richtig, viele Fälle liegen aber zwischen einer definitiv nachvollziehbaren und einer definitiv ungenügenden Referenzierung von Inhalten. Um mit diesen Grauzonen-Fällen umzugehen, bedarf es der Kompetenzbildung. Lehrende sehen sich etwa damit konfrontiert entscheiden zu müssen, ob an einer konkreten Stelle in einer Arbeit ein intertextueller Fehler⁴ (Zitierfehler) vorliegt, ob dieser als Plagiat zu bewerten ist, wie schwer er in diesem Fall wiegt und wie damit umgegangen werden soll. Dabei geht es häufig nicht nur um einzelne Fehler, sondern um facettenreiche Fehlermuster. Zahlreiche Faktoren spielen dann bei der Bewertung eine Rolle, z. B. die Erfahrungsstufe der Schreibenden oder ihre Sprachkenntnisse. Eine solche Gemengelage aus heterogenem Umgang, öffentlicher Diskussion, Unsicherheiten, negativen Emotionen, komplizierten Fehlermustern

und Kompetenzlücken ist hinderlich für das produktive Lernen und Lehren. Fortbildungen für Lehrende können helfen, die Situation zu verbessern. Mit dem vorliegenden Beitrag geben wir einen Einblick in die Fortbildungsangebote des Projekts „Refairenz“ und deren Konzeption.⁵ Die Ursachen für Plagiate sind vielfältig. Einigen davon kann didaktisch begegnet werden. Gute Lehre wirkt jedenfalls plagiatspräventiv, schlechte verstärkt das Problem. Wir skizzieren anhand von Schulungskonzepten, Veranstaltungsformaten, exemplarischen Lehr-Lern-Materialien und Erfahrungen aus der Umsetzung, wie Lehrende für eine Plagiate vermeidende Lehre qualifiziert werden können. Die vorgestellten Angebote sind prinzipiell für alle Hochschulen geeignet und können an lokale Bedarfe angepasst werden.

BEFUNDE ZUR VERBREITUNG VON PLAGIATEN

Plagiate sind ein Alltagsphänomen an Hochschulen. Einschlägige empirische Arbeiten bestätigen dies ebenso wie die Erfahrungen derjenigen, die in den verschiedenen Bereichen in Hochschulen, Forschungseinrichtungen und bei Dienstleistenden tätig sind. Dabei stammen Plagiate von Personen aller Erfahrungsstufen und aus allen Fächern. Die exakte Verbreitung von Fehlern und Plagiaten lässt sich nur schwer ermitteln. Sattler nennt und betreibt Studien, deren Ergebnisse eine durchaus weite Verbreitung belegen (2007, S. 36 ff., S. 128 ff.). Ison (2015) veröffentlichte eine der wenigen Arbeiten, die nicht auf Befragungen basieren, sondern auf empirischen Textanalysen. Er widerlegt die These, dass mit dem Aufkommen des Internets mehr plagiirt wird als früher. Löwer

(2015) bestätigt, dass es sich bei Plagiaten um ein altes und wohlbekanntes Phänomen in der Wissenschaft handelt.

In der Fachliteratur wird häufig ein didaktischer Zusammenhang erörtert. So berichtet Sattler (2007, u. a. aus einer nicht veröffentlichten Arbeit von Knoop), dass absichtliches Plagieren bei 33 % der Studierenden vorkomme, wenn die Arbeit zu vorgegebenen Standardthemen zu verfassen sei, zu denen schon viele Arbeiten und Publikationen existieren.⁶ Sind die Themen dagegen eher spezifisch und nur wenige Werke dazu verfügbar, sinke die Quote auf 27 %. Lediglich 20 % der Studierenden würden bei selbstgewählten Themen plagiieren (Sattler, 2007, S. 128 ff.). Das sind Indizien dafür, dass allein schon die Art der Aufgabenstellung Plagiate vermeiden hilft.

Von der absichtlichen Täuschung durch Abschreiben lassen sich versehentliche oder fahrlässige Fehler und Plagiate aufgrund mangelhafter Arbeitstechniken unterscheiden. Auch aus der Forschung im Projekt wissen wir,⁷ dass die Mehrzahl der intertextuellen Fehler sich nicht im Bereich eines Plagiats bewegt, sondern es sich eher um handwerkliche Fehler und solche in der Grauzone handelt. Studierende äußern vielfach, dass sie nicht plagiieren wollen. Doch außer dem abstrakten Verbot zu plagiieren ist es notwendig, ihnen gegenüber positiv zu formulieren, was man konkret und aktiv tun soll, damit das nicht passiert. Marsh, Landau und Hicks legen dar, dass explizite Hinweise auf problematische Arbeitspraktiken wirken: „Only when people are specifically warned that they will likely commit plagiarism [...] do they consciously take steps to avoid doing so.“ (Marsh, Landau & Hicks, 1997, S. 896). Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass gute Lehre, hier

die individuelle Rückmeldung zur Arbeitsweise, die Wahrscheinlichkeit zu plagiieren senkt. Die Gestaltung der Lehre ist folglich für die Plagiatsvermeidung relevant.

WARUM POLYVALENTE LEHRE?

Hochschulen verfügen in einzelnen Studiengängen häufig nicht über umfangreiche Lehrkapazitäten für Wissenschaftsethik, Schreiben, Informationskompetenz, Schlüsselqualifikationen oder Propädeutik. Daher entstehen mitunter zentrale fachübergreifende Angebote, die diese Lücke schließen sollen. Eine Denkweise polyvalenter Lehre als Kompensation von Defiziten oder Effizienzgewinn vermag die potenziell positiven Effekte polyvalenter Lehre aber nicht auszuschöpfen. Nicht nur bei der Fortbildung von Lehrenden, sondern auch bei der Arbeit mit Studierenden zum Thema Integrität und Plagiate, kann polyvalente Lehre sinnvoll sein und zusätzliche Lerneffekte erzielen. Sie muss aber dafür konzipiert sein.

In Bezug auf intertextuelle Arbeitsweisen und Plagiate bieten sich unter anderem polyvalente Lehrveranstaltungen an, da in diesen deutlich wird, dass die grundlegenden Prinzipien wissenschaftlichen Arbeitens in allen Fächern und auf allen Erfahrungsstufen dieselben sind. Beim Grundsatz der intertextuellen Nachvollziehbarkeit einer Arbeit geht es gerade nicht um fachabhängige Zitierstile oder Ausdrucksweisen, sondern insbesondere um die Funktionalität von Wissenschaft, die Überprüfbarkeit von Ergebnissen, die Zuordenbarkeit von Verantwortung und die Wertschätzung von Leistungen. Die polyvalente Lehre regt zur Diskussion untereinander an und bietet Anlass zur Selbstreflexion. So lässt sich der kompetente

Umgang mit Fällen aus der Grauzone trainieren. Denn nicht das Lesen von Richtlinien qualifiziert dazu, sondern der aktive Austausch über konkrete Beispiele. So wird das gemeinsame Prinzip deutlich, Wesentliches von Unwesentlichem unterscheidbar und Fachspezifisches als solches erkennbar. Allerdings empfehlen wir, dass sich nicht nur polyvalente Lehre, sondern auch die Fachlehre mit Integritätsthemen beschäftigt. Studierende erachten das als relevant, was im Bezug zu ihrem Fach steht.

Die Fortbildungen des Projekts finden ebenfalls in polyvalenten Formaten statt. Es nehmen Forschende und Lehrende aller Erfahrungsstufen und Fächer sowie Mitarbeitende von Bibliotheken, Schreibzentren, Ombudsstellen, aus der Verwaltung und (bisher nur potenziell) auch von Schulen teil. Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden unmittelbar in der Diskussion erkennbar und über das Kontrastieren die Reflexion über die eigene Arbeitsweise gefördert. Nebenbei lernen die Beteiligten gute Lösungen und Angebote zur Plagiatsvermeidung anderer Arbeitsgebiete kennen.

KONZEPT UND ZIEL DER FORTBILDUNGEN

Wir konzipieren und veranstalten Fortbildungen, die Lehrende darin unterstützen, Lehre plagiatspräventiv zu gestalten. Die Basis für plagiatspräventive Lehre ist die allgemeine „gute Lehre“: Lernziele, Übungen, Betreuung, Feedback, dementsprechende Prüfungen und Benotungen, was die Lektüre angefertigter Arbeiten voraussetzt. Ein Ziel der Fortbildungen ist es, diesen Konsens zu rekapitulieren und darauf aufzubauen. Es gilt, präventive Kompetenzen zu stärken und Unsicherheiten der Teilnehmenden zu verringern. Die

Fortbildungen bieten inhaltlich sowohl eine allgemeine didaktische und wissenschaftsethische Qualifizierung als auch konkrete Anregungen für eine plagiatsvermeidende Gestaltung der Lehre. Entscheidend ist, dass in der Lehre nicht nur auf Zitierrichtlinien u. ä. verwiesen wird, sondern dass der Sinn und Zweck des wissenschaftlichen Zitierens erarbeitet und neben einer Reflexion gegebenenfalls Veränderungen der eigenen Arbeitsweise angeregt oder angeleitet werden. Die gleichwohl notwendigen Fähigkeiten der Fehlerdetektion und -ahndung sind Teil der Fortbildung. Solche Maßnahmen setzen allerdings erst ein, wenn Fehler bereits passiert sind. Die plagiatspräventive Lehre fördert hingegen, dass intertextuelle Fehler und Plagiate gar nicht erst entstehen.

Konkret tauschen sich die Teilnehmenden in der Fortbildung über didaktische Optionen aus, probieren Lehr- und Lernmaterialien aus, sie diskutieren Fälle, verständigen sich über den Sinn und Zweck, reflektieren die eigene Lehrtätigkeit und entwickeln einen Plan, wie sie neu Gelerntes in die eigene Lehrpraxis transferieren können. Inhalte der Fortbildungen sind demnach in erster Linie das aktive Erleben praxisnaher Situationen, Übungen, der Austausch und erst in zweiter Linie die Vermittlung relevanter theoretischer Grundlagen. Diese Grundlagen umfassen beispielsweise die Ursachen für Plagiate oder die Unterscheidung verschiedener Typen intertextueller Fehler genauso wie Beurteilungskriterien für Plagiats- und Verdachtsfälle und Handlungsalternativen, sollte man Plagiate entdecken, z. B. wie Fehler und Plagiate im Gespräch mit Studierenden benannt und welche angemessenen nächsten Schritte aufgezeigt werden können. Darüber hinaus werden Unterstützungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden

selbst und für Studierende rund um das wissenschaftliche Schreiben benannt, unterschiedliche Sichtweisen unter den Teilnehmenden und zwischen Fächern auf das Thema herausgearbeitet sowie veranschaulicht, wie Plagiatssoftware funktioniert und ob und wie sie sinnvoll eingesetzt werden kann.

Im Projekt haben wir mehrere Formate hochschuldidaktischer Fortbildungen konzipiert, erprobt und evaluiert.

Das erste Format sind ein- bis zweitägige Workshops, in denen eine Vielzahl von Methoden und Materialien für die eigene Lehre vorgestellt und ausprobiert wird. Individuelle Erfahrungen und Fragen aus dem gesamten Themenkomplex können dabei flexibel in die Fortbildung einfließen und intensiv behandelt werden. Das Konzept umfasst mehrere inhaltliche und methodische Bausteine und ermöglicht, je nach Wunsch der Teilnehmenden, Inhalte auszuwählen und zusammenzustellen. Zu den Bausteinen zählen u. a.: Begrifflichkeiten und Fehlertypen, Ursachen und didaktische Maßnahmen, Textbeispiele, Übungen, Fallberatungen, Umgang mit Verdachtsfällen, Fragen zu Software und die Konzeptentwicklung für die eigene Lehre. Dieses Format eignet sich sowohl für Personen, die sich zum ersten Mal mit dem Thema Plagieren auseinandersetzen als auch diejenigen, die sich zu dem Themenkomplex umfassend fortbilden oder auch Experten, die bestimmte Fragen vertiefen möchten.

Das zweite Format sind halbtägige Workshops, die als Peer-to-Peer-Praxisaustausch konzipiert sind oder einen bestimmten thematischen Schwerpunkt setzen. Praxisaustausch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Teilnehmende Fragen und Fälle aus ihrer eigenen Lehre mitbrin-

gen und dann im Workshop von den Peers beraten werden. Diese Methode hat den Vorteil, dass Fälle intensiv besprochen und verschiedene Handlungsmöglichkeiten und Sichtweisen diskutiert werden können. Dabei wird die Komplexität von Fällen und Lehrsituationen transparent.

Das dritte Format sind kurze Schwerpunkt-Veranstaltungen, die z. B. im Rahmen der einstündigen Reihe „Hochschuldidaktik über Mittag“ stattfinden. Dieses Format eignet sich insbesondere dafür, eine bestimmte Methode oder ein einzelnes Material vorzustellen. Der Vorteil dabei ist, dass die Teilnehmenden mit geringem Aufwand didaktische Ideen und Materialien für ihre Lehre ausprobieren können und die Schwelle, sich mit Plagieren zu beschäftigen, geringer ist. Solche Veranstaltungen können auch dazu dienen, eine heterogene Gruppe in eine Diskussion miteinander zu bringen und unterschiedliche Ansichten und Handlungsweisen darzustellen. Ein Nachteil ist, dass es bei dem Format kaum Raum für individuelle Anliegen gibt.

Entscheidend für den Lernerfolg ist, genau wie bei der Arbeit mit Studierenden, die aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Nur dann werden die Heterogenität und die unterschiedlichen Ansichten innerhalb der Gruppe transparent und können als Arbeits- und Diskussionsgrundlage verwendet werden, um am Ende einen breiteren Konsens zu erreichen, wo dies sinnvoll ist, und um deutlicher zu verstehen, an welcher Stelle Fachunterschiede zum Tragen kommen und warum. Den Einstieg in diese Arbeitsweise ermöglichen Methoden und Übungen wie z. B. die offene oder verdeckte Abstimmung über Fälle (z. B. mit Abstimmungssystemen) oder die lebendige Statistik (sich zuordnen im Raum zu Gruppen, Reihen etc.). So

wird von Anfang an deutlich, welche Hintergründe und Einstellungen in der Gruppe vorhanden sind. Unterschiedliche Gedanken, Probleme und Unsicherheiten auf Seiten der Teilnehmenden offen zu legen und dann zu besprechen ist auch deshalb zielführend, weil auf diese Weise den Lehrenden bewusst wird, mit welchen komplizierten Situationen und widersprüchlichen Instruktionen sich Studierende konfrontiert sehen – etwa wenn sie mehrere Fächer studieren oder nicht nur fachspezifische, sondern auch polyvalente Lehrangebote wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit Fragen wie „Warum ist es in meinem Fach wichtig, Plagiate zu verhindern?“ öffnet außerdem einen inhaltlich begründeten und wiederum zum Teil heterogenen Zugang zu dem Thema, das sonst meist nur aus Sicht der Richtlinien und Vorgaben betrachtet wird. Die Frage nach dem Warum ist wichtig und wird oft genug in der Lehre vernachlässigt. Für die studentische Motivation sich anzustrengen und in einer bestimmten Art und Weise zu arbeiten, ist sie jedoch entscheidend.

Gerade eine aktivierende Annäherung an das Thema Plagieren kann das Interesse an dem Thema wecken. Dafür entwickelt das Projekt verschiedene Materialien wie z. B. einen eher spielerischen Zitiertypen-Check mit Feedback zur eigenen Arbeitsweise oder einen Legetrickfilm zur Frage „Warum zitieren wir eigentlich?“. Arbeitsblätter mit Beispielen (Text, Grafiken, Daten, usw.) ermöglichen einen konkreten Zugang zum Thema; noch besser wäre es, wenn Studierende anhand der eigenen Arbeiten Fehler verbessern würden. Da dafür in vielen Lehrszenarien allerdings keine Zeit ist, entwirft das Projekt zumindest fachspezifische Beispiele, um möglichst nah und relevant an den tatsächlichen studentischen Aufgaben zu sein.

Das Ziel dieser Arbeitsblätter ist es auch, darzustellen, welche Fehler häufig in studentischen Arbeiten vorkommen und in die Grauzone fallen und damit gerade deren Auftreten zu verringern. Ein Online-Wissenstest kann in der Lehre eingesetzt werden, um den Wissens- und Kompetenzstand einer Gruppe zu ergründen und Lernbedarfe einzugrenzen. Dieses und weiteres Material zu zeigen und eigene Entwicklungen anzuregen, ist Teil der Fortbildungen. So können die Teilnehmenden für sie methodisch eventuell neues Material kennenlernen, es ausprobieren und sofort eigene Einsatzmöglichkeiten dafür überlegen.

EVALUATION UND ERFahrungen

Plagiatprävention ist ein didaktisches Thema, das vielfältiger Methoden und Materialien bedarf, die insbesondere auch in heterogenen Gruppen und polyvalenten Kontexten funktionieren. Es zeigt sich, dass die Arbeit an konkreten Beispielen und interaktive Sozialformen von den Teilnehmenden gut angenommen und als besonders effektiv evaluiert werden – das trifft für Studierende und Lehrende gleichermaßen zu.

In einer zweistelligen Anzahl von Veranstaltungen wurden beispielsweise die zuvor genannten Arbeitsblätter sowohl von Lehrenden als auch Studierenden ausprobiert. Das Ergebnis war stets die angestrebte Diskussion über die Bewertungen einzelner Fehler. Der fachliche Kontext und die Erfahrung der Teilnehmenden waren dabei irrelevant, denn immer wurde deutlich, dass Grauzonen, Unsicherheiten und Schwierigkeiten überall existieren und mithilfe der Arbeitsblätter sichtbar und lösbar wurden. Gleichzeitig traten die Herausforderungen für Studierende und die eigene

Fach- und Schreibkultur zutage, als sich schreibintensivere und weniger schreibintensive Fächer über didaktische Ideen und Vorgehensweisen austauschten. Genauso positiv nahmen die Teilnehmenden Peer-to-Peer-Formate an, wie beispielsweise die Fallberatungen. Regelmäßig äußerten die Teilnehmenden, dass sie gern noch mehr Fälle besprechen würden als zeitlich möglich war.

In beiden Fällen, dem Arbeitsblatt wie auch der Fallberatung, finden die Lehrenden in der Gruppe gemeinsam stets zu guten Lösungen. Sie erlebten, dass sie im kollegialen Gespräch Antworten finden können, ohne dass die Dozierenden mit ihrer Expertise gefordert wären. Einige Teilnehmende äußerten, dass zum einen die Argumente anderer sie zum Überdenken der eigenen Lösungsansätze bewegten, zum anderen wurde ihnen bewusst, dass sie nicht die einzigen mit Fragen waren. Andere wiederum erkannten, dass sie mit ihren Empfehlungen Lehrende unterstützen können oder sie Plagiats- und Verdachtsfälle entgegen ihrer ursprünglichen Erwartung doch bereits gut handhaben. Insofern können die Fortbildungen auch der eigenen Bestätigung dienen.

Wesentlich bei den Fortbildungen ist demnach nicht nur der inhaltliche Beitrag der Dozierenden, sondern auch die mitgebrachte Expertise der Teilnehmenden, die durch die eingesetzten Methoden aktiviert wird. Als besonders wertvoll wird von vielen Teilnehmenden eingeschätzt, dass es für sie mit der Veranstaltung überhaupt die Gelegenheit gab, sich unter Lehrenden ausführlich zum Thema Plagieren auszutauschen, die eigene Lehre zu überarbeiten und Dozierende mit Expertise für Fragen zur Verfügung zu haben. Genau diese Möglichkeiten bestünden im Lehralltag sonst nicht. Der Wunsch nach einem Beratungsangebot

zu Plagiaten wurde mehrfach geäußert.

Der Vorteil von Schulungen zur Plagiatsvermeidung ist, dass über gute Lehre im Allgemeinen gesprochen wird und gleichzeitig das Schlagwort Plagiat auch Lehrende für didaktische Themen und Fortbildungen interessiert, die diesen sonst zurückhaltend gegenüber stehen. Der Nachteil ist, dass die Teilnahme an solchen Fortbildungen freiwillig ist. Sie vermögen daher nicht, das grundlegende Problem vieler Studiengänge zu beheben, dass Integritätsthemen wenig oder gar keine Beachtung finden und die Lehre nicht immer so gestaltet wird, dass sie Fehlverhalten oder schlechten Arbeitspraktiken vorbeugt.

Je nach lokalem Umfeld oder Bedarf sollte abgewogen werden, mit welchem Kontext man Fortbildungen zur Plagiatprävention bewirbt. Ein Titel mit „Plagiat“ oder mit „Schreiben“ oder „Betreuung“ kann je nach Hochschule oder Fach eine sehr unterschiedlich starke Nachfrage generieren. Es empfiehlt sich, den inhaltlichen Rahmen an das anzupassen, was gerade an der Hochschule diskutiert wird oder en vogue ist.

Einerseits ist es förderlich, Querschnittsthemen in polyvalenter Lehre anzubieten; andererseits muss für die Teilnehmenden die Verbindung mit dem eigenen Fach sichtbar sein, damit sie die Inhalte überhaupt als relevant erachten. Das Erlernen und Anwenden professioneller integrierter Arbeitsweisen sollte dabei nicht nur im Hochschulkontext verstanden werden, auch Bezüge zur Berufspraxis können die Bedeutsamkeit des Themas steigern. Letztlich empfiehlt es sich für Lehrende schon aus Eigeninteresse, sich mit dem Thema guter wissenschaftlicher Praxis und dem diesbezüglichen studentischen Kompetenzaufbau zu beschäftigen. Kaum etwas wird von Lehrenden uns gegenüber

als zeitraubender, ärgerlicher und mitunter emotional belastender benannt als schlechte Arbeitsergebnisse wie z. B. in Form von Arbeiten mit vielen Fehlern oder Plagiaten. Es erleichtert spätere Lehraufgaben, wenn die Lehre frühzeitig in den Kompetenzaufbau investiert, diesen auch konsequent überprüft und bewertet und deshalb später qualitativ bessere Arbeiten entstehen. Der alles entscheidende Schritt zur effektiven Vermeidung von Plagiaten ist allerdings der erste, nämlich dass alle beteiligten Personen(gruppen) an der Hochschule überhaupt einmal ernsthaft miteinander über das Thema wissenschaftliche Integrität im Allgemeinen und Plagiarismus im Speziellen ins Gespräch kommen. Das klingt banal, ist aber bisher alles andere als selbstverständlich.

PROJEKT

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Plagiatspräventionsprojekts „Refairenz“. Partnerinnen: Universität Konstanz, Pädagogische Hochschule Freiburg, Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung (assoziiert) Inhaltlich beteiligte Personen: Tony Franzky, Petra Hätscher, Dr. Kerstin Eleonora Kohl, Sabina Krämer, Julia Münzinger, Ansgar Schäfer, Dr. Oliver Trevisiol Das Projekt wird vom Innovations- und Qualitätsfonds des Landes Baden-Württemberg gefördert. Die erwähnten Materialien werden Ende 2016 auf der Homepage des Projekts www.plagiatspraevention.de zur Nachnutzung unter einer CC-BY-Lizenz zur Verfügung stehen. Der Text beinhaltet Anregungen anonym Gutachtender und Korrigierender.

ANMERKUNGEN

- [1] Im Folgenden als „das Projekt“ bezeichnet.
- [2] Siehe dazu Wissenschaftsrat (2015).
- [3] Die heterogene Situation illustriert eine Übung aus unseren hochschuldidaktischen Workshops: „Benennen Sie eine/n Ansprechpartner/in an Ihrer Hochschule zum Thema Plagiate.“ und „Zeigen Sie eine Internetseite Ihrer Hochschule, auf der sich Studierende über Anforderungen beim Schreiben und den Umgang mit Plagiaten in ihrem Studiengang informieren können.“ Wie sieht es an Ihrer Hochschule aus?
- [4] Zur Erläuterung, was wir im Projekt „Refairenz“ als intertextuellen Fehler bezeichnen und wie dieser sich zum Plagiat verhält, siehe den journalistischen Beitrag von Graf (2016) auf Grundlage unserer Projektergebnisse.
- [5] Für allgemeine Informationen zum Projekt siehe <http://www.plagiatspraevention.de> [10.08.2016] oder Schäfer (2016).

- [6] Beispiele dafür sind Versuchsprotokolle, Falllösungen oder Seminararbeiten zu Fragestellungen, die jedes Semester erneut in Kursen verwendet werden oder auch solche, die in der Literatur umfangreich bearbeitet werden.
- [7] Die Kolleginnen und Kollegen an der PH Freiburg untersuchen ein Textkorpus aus ca. 400 studentischen Texten aller Fachrichtungen empirisch; Ergebnisse sind noch nicht veröffentlicht.

LITERATUR

- [1] Graf, J. (2016). *Richtig zitiert?* uni'kon 62, 48–49. Verfügbar unter <http://www.uni-konstanz.de/broschueren/unikon/62> [10.08.2016]
- [2] Ison, D. C. (2015). The Influence of the Internet on Plagiarism Among Doctoral Dissertations: An Empirical Study. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 151–166.

- [3] Löwer, W. (2015). Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. In C.-F. Stuckenberg & K. F. Gärditz (Hrsg.), *Strafe und Prozess im freiheitlichen Rechtsstaat* (S. 111–126). Berlin: Duncker und Humblot.
- [4] Marsh, R. L., Landau, J. D., & Hicks, J. L. (1997). Contributions of inadequate source monitoring to unconscious plagiarism during idea generation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(4), 886–897.
- [5] Sattler, S. (2007). *Plagiate in Hausarbeiten: Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational Choice Theorie*. Hamburg: Kovac.
- [6] Schäfer, A. (2016). Plagiate vermeiden – Prävention geht vor. *Der Wirtschaftsführer für junge Juristen*, 15–17.
- [7] Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität (Positionspapier)*. Verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.pdf [10.08.2016]

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- [1] Bretag, T. (Hrsg.) (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Singapore: Springer Reference.
- [2] Carroll, J. (2007). *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Headington: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- [3] Deutsche Forschungsgemeinschaft (2013). *Empfehlungen „Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“* (Denkschrift). Verfügbar unter www.dfg.de/foerderung/grundlagen_rahmenbedingungen/gwp [10.08.2016]
- [4] European Network of Research Integrity Offices. *Training and Education*. Verfügbar unter <http://www.enrio.eu/training-education-3> [10.08.2016]
- [5] *International Center of Academic Integrity*. Verfügbar unter www.academicintegrity.org [10.08.2016]

- [6] Kohl, K. E. (2011). *E-Plagiate und internetbasierte Plagiatdetektion als didaktische Herausforderung und wissenschaftliche Chance*. Verfügbar unter http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe14/Kohl14.pdf [10.08.2016]
- [7] Ombudsman für die Wissenschaft. *Curriculum*. Verfügbar unter <http://www.ombudsman-fuer-die-wissenschaft.de/curriculum> [10.08.2016]
- [8] Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism: How to promote good source use*. Maidenhead: Open University Press.
- [9] University of Alberta, Dean of Students (2013). *Acceptable/Unacceptable* (Lehrfilm). Verfügbar unter www.youtube.com/watch?v=8Bx5DAqTPhU [10.08.2016]
- [10] Weber-Wulff, D. (2014). *False Feathers: A Perspective on Academic Plagiarism*. Berlin: Springer.



Foto: Dorothea Liesenberg

POLYVALENZ VON ANFANG AN – TUTORIENARBEIT AN HOCHSCHULEN

MARKO HEYNER UND SUSANNE WESNER
UNIVERSITÄT HAMBURG
UNIVERSITÄTSKOLLEG

ABSTRACT Vorkurse, Orientierungseinheiten und Fachtutorien – diese beispielhaft genannten Formen von Lehrveranstaltungen, die unter dem Sammelbegriff „Tutorien“ zusammengefasst werden, sind Begegnungsorte Studierender und zudem ein Ort erster polyvalenter Lehr- und Lernerfahrungen. In späteren Studienphasen übernehmen Studierende regelmäßig selbst tutorielle Aufgaben und werden hierfür meist in polyvalent angelegten Qualifizierungsworkshops geschult und auf die ihnen begegnende Polyvalenz vorbereitet. Die dem Format Tutorium innewohnende Flexibilität und Autonomie ist von großer Relevanz für eine erfolgreiche Gestaltung der Hochschullehre. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Herausforderungen der Polyvalenz, mit denen Tutorinnen und Tutoren an Hochschulen konfrontiert werden. Anschließend wird das Hamburger Tutorienprogramm* als ein Praxisbeispiel für die gelingende Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren im Modus der Polyvalenz und für polyvalente Lernsettings vorgestellt.

TUTORIEN AN HOCHSCHULEN – EIN ÜBERBLICK

Tutorien sind ein bewährtes hochschuldidaktisches Mittel zur Unterstützung und Entwicklung der Hochschullehre. Durch die in den letzten Jahren verstärkte Drittmittelförderung im Bereich Lehre sind auch Tutorien (wieder) in den Fokus von Hochschulen gerückt, da sie ein kostengünstiges Format darstellen, mit dem man auch kurzfristig auf die unterschiedlichen Herausforderungen der Hochschulen reagieren kann. Strukturell kann die Zunahme an Studierenden und deren Heterogeni-

tät für die verstärkte Förderung auslösend sein, ebenso der Bedarf nach Flexibilität in der Veränderung von Strukturen und Prozessen. Herausforderungen ergeben sich für die Hochschullehre insbesondere durch den gestiegenen Orientierungs-, Begleit- und fachlichen Vertiefungsbedarf der Studierenden als Folge der Einführung der gestuften Studiengänge (vgl. Webler, 2011, S. 221) und ebenso durch die Forderung des Wissenschaftsrats, dass Hochschulen die akademische Bildung

Tabelle 1 Tutorienvielfalt an deutschen Hochschulen, Quelle: eigene Darstellung nach Wesner, 2012, S. 23.

AUFGABEN	TITULIERUNG DER LEHRPERSON	FORMATE	PRIMÄRE ZIELE
Studieneinführung	<ul style="list-style-type: none"> - OE-Tutorin bzw. OE-Tutor - Welcome Buddy - Scout - Lotsin bzw. Lotse - Mentorin bzw. Mentor 	Zum Studienbeginn, der Umfang ist sehr unterschiedlich (von 90 Minuten bis zu mehreren Wochen, zum Teil semesterbegleitend)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientierung geben - Informieren/beraten über Hochschule, Studiengang und Standort - Vernetzung der Studierenden
Seminar- und Vorlesungsbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Fachtutorin bzw. Fachtutor - Übungsleiterin bzw. Übungsleiter - Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter 	Meist wöchentlich, semesterbegleitend (45 bis 90 Minuten), aber auch als Blockveranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine und fachspezifische Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln - Grundverständnis für das Fach fördern - Inhalte vertiefen - Ergänzende Aspekte thematisieren und ggf. (ein-)üben - Prüfungsvorbereitung - Erfolgsquote erhöhen - Notendurchschnitt anheben - Leistungen qualitativ verbessern
Betreuung und Begleitung von Projektgruppen, Praktika und Exkursionen	<ul style="list-style-type: none"> - SHK - Tutorin bzw. Tutor - Beraterin bzw. Berater 	Sehr unterschiedlich, meist über mehrere Wochen oder ein Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Studierende betreuen und beraten - Feedback geben - Leistungen qualitativ verbessern - Vertiefung relevanter Aspekte/Methoden

stärker an der (Fach-)Wissenschaft, der Persönlichkeitsbildung und der Arbeitsmarktvorbereitung ausrichten sollen (vgl. Wissenschaftsrat, 2015, S. 95).

Tutorien stellen hilfreiche und prägende Lehr- und Lernformate im Hochschulkontext dar. Allgemein werden unter Tutorien Veranstaltungen in Kleingruppen¹ verstanden, die durch Studierende höherer Semester geleitet werden. Grundsätzlich stehen sie dabei Vorlesungen und Seminaren als Grundformen hochschulischer Lehre ergänzend gegenüber (vgl. Huber, 1972). Ein Blick auf die aktuelle Hochschullandschaft verdeutlicht, dass es vielfältige Formen und Ausprägungen von Tutorien gibt. Ähnlich vielseitig verhält es sich mit den Titulierungen für die Studierenden, die in den verschiedenen Tutorienformaten als Lehrpersonen agieren. Grundlegend kann man Tutorien hinsichtlich ihrer inhaltlichen und temporalen Ausrichtung unterscheiden: Fachtutorien bezeichnen Veranstaltungen, welche ausgewählte Fachinhalte beispielsweise der Mathematik, Betriebswirtschaftslehre, Linguistik oder Psychologie wiederholen und vertiefen. Orientierungstutorien dienen im Allgemeinen der überfachlichen organisatorischen, kulturellen und sozialen Orientierung am Hochschulstandort (z. B. Buddy-Programme, Studienpaten) und im Studium (z. B. Orientierungs-/Einführungswoche). Daneben existieren auch besondere Tutorienformate wie z. B. für die Betreuung und Beratung von Projektgruppen. Tabelle 1 gibt einen ersten Überblick über die möglichen Aufgaben, Titulierungen, Formate und Ziele von Tutorien.

**TUTORIEN ALS PROTOTYPEN
POLYVALENTER LEHRE**

Lehrveranstaltungen sind vielerorts fachlich aus-

differenziert und finden zwar in räumlicher und zeitlicher Nähe zueinander, organisatorisch und inhaltlich aber zumeist abgegrenzt voneinander statt. Ursachen dafür sind im Schwerpunkt in etablierten Fachkulturen und in verwaltungsseitigen Hürden zu suchen. Neben dem Anspruch effizienter Ressourcennutzung spricht vor allem der Austausch von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge für ein gemeinsames Lernen. Unter Polyvalenz wird im Kontext der Hochschullehre über seinen Ursprung in der multiperspektivischen Verwendung im Kontext der Arbeitswelt hinaus (vgl. Driesner, 2013) verstanden, dass Lehrveranstaltungen sich an Studierende verschiedener Studiengänge richten können (vgl. Rhein, 2013, S. 6). Lehre adressiert in diesem Fall über die zu erwartende Diversität innerhalb einer Gruppe hinaus die Verschiedenheit der Vorkenntnisse, Erwartungen und Motivationen verschiedener Zielgruppen. Ein einfaches und intuitives Beispiel ist eine Germanistikvorlesung mit zugehörigem Tutorium, wobei sich die Vorlesung sowohl an Studierende der Germanistik im Haupt-, Nebenfach und Wahlbereich als auch an Lehramtsstudierende mit dem Unterrichtsfach Deutsch (in verschiedenen Lehramtsformen) richtet. In einer solchen Konstellation – Vorlesung plus Tutorium – dient die Vorlesung oft der Einführung von relevanten Themen mit wenig Diskussions- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für die Studierenden, wohingegen das Tutorium häufig die Aufgabe der vertieften Auseinandersetzung mit den Lerninhalten übernimmt. Hierbei zeigt sich die wirkliche Herausforderung polyvalenter Lehre oft erst in den Tutorien. Versteht man Tutorien als Prototypen gemeinsamen Lehrens und Lernens, stellt sich die Frage, ob Hochschulen die Tutorinnen und Tutoren angemessen auf diese He-

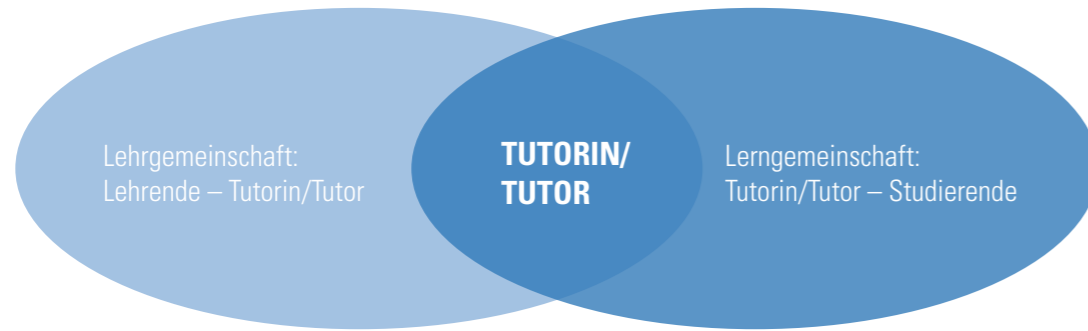


Abbildung 1 Scharnierfunktion von Tutorinnen und Tutoren, Quelle: Kröpke, 2015, S. 18

ausforderung vorbereiten oder ob sie diese insprichwörtliche kalte (polyvalente) Wasser werfen.

Entsprechend qualifizierte und vorbereitete Tutorinnen und Tutoren können einen Mehrwert für Studierende und Lehrende schaffen, denn Lehrende und Lernende haben an Hochschulen oft eine größere Distanz und wechselseitig begrenzte Kenntnis voneinander. Dies limitiert auch die Wirksamkeit polyvalenter Lehrender. Wie in Abbildung 1 dargestellt können Tutorinnen und Tutoren hier eine wichtige Scharnierfunktion (Kröpke, 2015, S. 18) übernehmen, da sie Zugang zu beiden Seiten haben und den Informationsfluss zwischen Lehrenden und Studierenden fördern. Dadurch besetzen sie eine wichtige Schlüsselfunktion für eine gelingende (polyvalente) Lehre.

Auf diese anspruchsvolle Rolle sind Tutorinnen und Tutoren vorzubereiten. Zudem gilt es, geeignete

Designs von Lehrveranstaltungen zu entwickeln, welche die vermittelnde Rolle der Tutorinnen und Tutoren zur Entfaltung bringt. In Qualifizierungsprogrammen für Tutorinnen und Tutoren wird dies beispielsweise unter den Begriffen Studierendenorientierung (vgl. Gröblichhoff, 2015, S. 14) oder Adressatenbezug (vgl. Knauf, 2016, S. 146) gefasst. Allerdings verfügen Tutorinnen und Tutoren nur in dem Umfang über Gestaltungsspielraum, wie er ihnen von den Lehrenden zugestanden wird und die Rahmenbedingungen es zulassen. In der Praxis ist es gerade an großen Hochschulen und in sogenannten Massenstudiengängen keine Seltenheit, dass Tutorinnen und Tutoren Gruppen von bis zu 80 Personen betreuen müssen und einen straffen Stoff- und Zeitplan von den Lehrenden vorgegeben bekommen. Diese Umstände lassen Tutorien mit Studierendenorientierung nur bedingt zu.

TUTORIENQUALIFIZIERUNG ALS ANTWORT AUF DIE HERAUSFORDERUNGEN POLYVALENTER LEHRE?!

Tutorinnen und Tutoren für Fachtutorien oder Projektgruppen werden meist wegen ihrer guten fachlichen Leistungen (z. B. überdurchschnittliche Klausurergebnisse) direkt durch die Lehrenden rekrutiert, wohingegen sich Tutorinnen und Tutoren für Orientierungseinheiten meist aus Eigeninitiative zusammenfinden. Eine der Tätigkeit entsprechende Personalauswahl findet in der Regel nicht statt. Die Betreuung der Lehrenden beschränkt sich meist auf die fachlichen Inhalte oder findet teilweise gar nicht statt. Dieser Zustand der mangelnden (didaktischen) Vorbereitung, gepaart mit der heterogenen Zusammensetzung der Tutoriums-Teilnehmenden kann dazu führen, die angehenden Tutorinnen und Tutoren zu überfordern und den gewünschten Mehrwert nicht zu erreichen.

Durch die gestiegene Drittmittelförderung in der Hochschullehre erhielt auch die Kommunikation über Tutorien einen Bedeutungsschub wie zuletzt in den siebziger Jahren, sowohl mündlich auf Tagungen (z. B. Tutorienarbeit im Diskurs I-III; Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik oder Tagungen einzelner Qualitätspakt-Lehre-Hochschulen) als auch schriftlich in zahlreichen Publikationsformaten (z. B. Krause & Müller-Benedict, 2007; Zitzelsberger, Kühner-Stier, Meuer, Rößling & Trebing, 2015; Hempel, Seidl, & Genuchten, 2016) sowie in Form von Austauschplattformen (z. B. Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen; Tutorien Netzwerk NORD). Im Fokus der Fachcommunity steht dabei vorrangig die Qualifizierung von studentischen Tutorinnen und Tutoren, denn Einigkeit besteht darin: „Tutorienarbeit ist qualifizierte Arbeit“ (Knauf & Schmithals,

2000, S. 3). Insbesondere das seit 2009 stetig auf über 50 teilnehmende Hochschulen gewachsene deutschlandweite Netzwerk „Tutorienarbeit an Hochschulen“ hat es sich zum Ziel gesetzt, Tutorienarbeit sowohl hochschuldidaktisch zu professionalisieren als auch als Sprachrohr gegenüber der Hochschulpolitik gemeinsame Interessen zu formulieren und zu vertreten. Nachdem das Netzwerk im Jahr 2015 gemeinsame Standards für die Qualifizierung nach Inhalt, Methode und Umfang entwickelt und vereinbart hat, können sich die Tutorienprogramme im Netzwerk befindlicher Universitäten und Fachhochschulen seit diesem Jahr einem Akkreditierungsprozess zur freiwilligen Selbstkontrolle stellen, der die Wahrung der Standards prüft, dokumentiert und damit qualitätssichernd wirkt.

Um eine hohe Qualität des Tutoriums zu begünstigen und eine Überforderung der Tutorinnen und Tutoren zu vermeiden, sollte eine hochschuldidaktische Vorbereitung und Qualifizierung erfolgen. So wird auch das Gefühl des Sprunges in das kalte (polyvalente) Wasser verhindert und die Selbstwirksamkeitserwartung und Motivation der Tutorinnen und Tutoren begünstigt. Daraus sind wiederum positive Effekte auf das Verhalten und die Zielerreichung zu erwarten. Zwar können Tutorien von Tutorinnen und Tutoren auch autark gestaltet werden, für die Qualität und Akzeptanz entfaltet die Qualifizierung aber eine katalytische Funktion. Darunter ist zu verstehen, dass eine zentrale Organisationseinheit als Anlaufstelle und Kommunikationsknotenpunkt etabliert wird, vorbereitende und begleitende Qualifizierungswshops angeboten werden, die Beratung von Lehrenden zur Gestaltung kohärenter Szenarien realisiert und die Tutorienarbeit über weitere Services wie

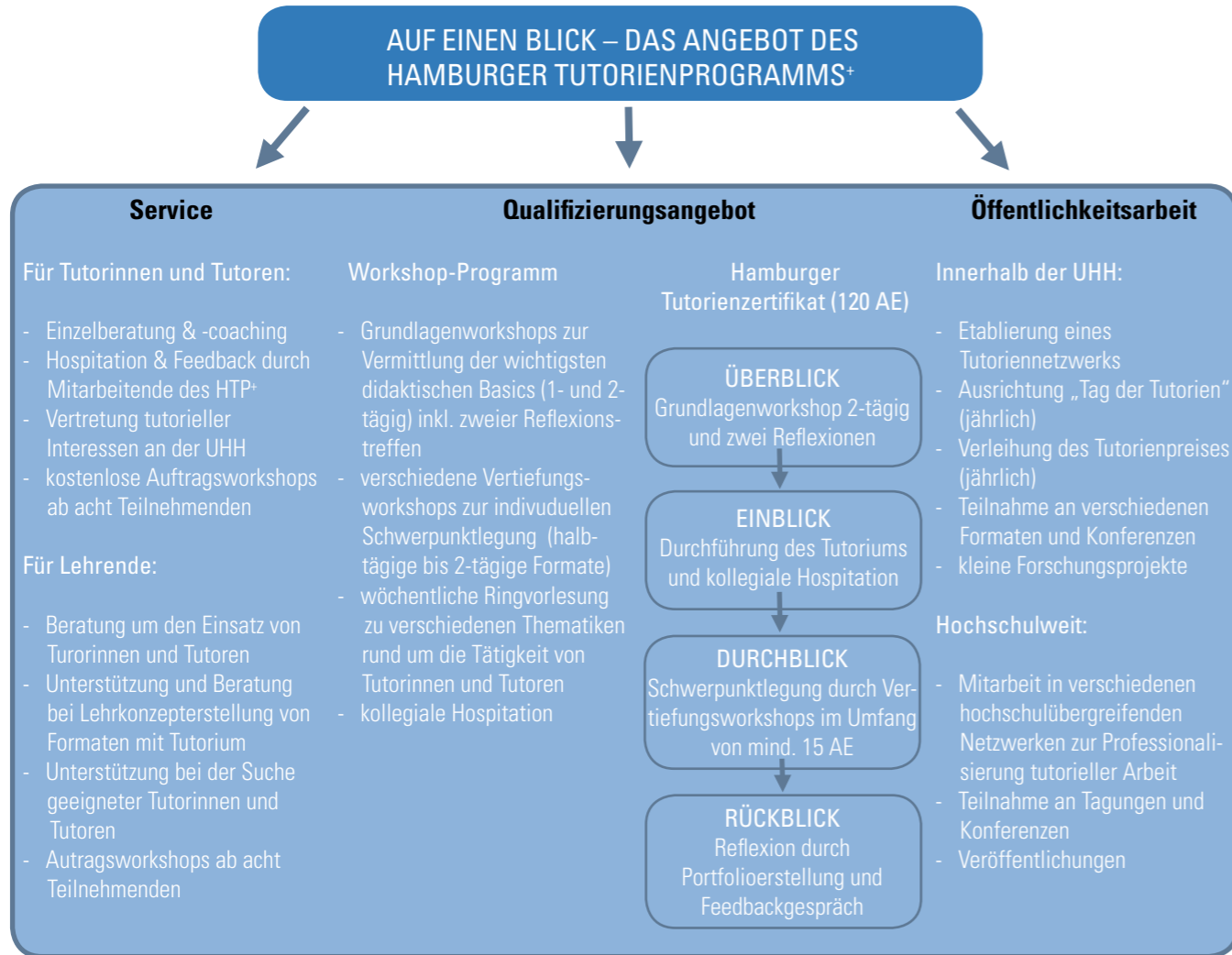


Abbildung 2 Überblick der Angebote des HTP⁺, eigene Darstellung²

Tutorienpreise oder Zertifikate sichtbar wird. Wie dieser Beitrag darstellt, können Tutorienprogramme die zentrale Quelle polyvalenter Tutorienarbeit sein, die sich in dezentralen Lehrveranstaltungen fortsetzt.

EINBLICKE IN DIE PRAXIS – DAS HAMBURGER TUTORIENPROGRAMM⁺

Das Hamburger Tutorienprogramm⁺ (HTP⁺) ist ein Drittmittelprojekt der Universität Hamburg (UHH), welches sich seit 2011 der didaktischen Qualifizierung studentischer Tutorinnen und Tutoren widmet. Es ist zum einen am hochschuldidaktischen Zentrum, dem „Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen“ (HUL), zum anderen am Universitätskolleg (UK), einem Innovationsverbund für Studium und Lehre auf universitärem Niveau, angeschlossen. Die Teilnahme an Angeboten des HTP⁺ ist freiwillig und kostenlos. Das Angebot besteht im Kern aus hochschuldidaktischen Workshops, die sich in Grundlagenworkshops und spezialisierte Vertiefungsworkshops unterscheiden lassen und grundsätzlich allen Studierenden der UHH offen stehen, die ein Tutorium leiten bzw. planen, Tutorin oder Tutor zu werden. Die Möglichkeit des Zertifikatserwerbs sowie ein breites Serviceangebot für Lehrende und Studierende runden das Angebot des HTP⁺ ab (Abbildung 2). Während die genaue Anzahl an jährlich eingesetzten Tutorinnen und Tutoren an der Universität schwer zu ermitteln ist, brachte eine interne Befragung hervor, dass mindestens 1.300 Tutorinnen und Tutoren pro Jahr Tutorien übernehmen. Einerseits kann das HTP⁺ diese Anzahl keinesfalls aus eigenen Kräften und ohne ein Multiplikatorenprogramm qualifizieren, andererseits ist die Bekanntheit und Nachfra-

ge noch nicht in jeden Bereich gedrungen. Jährlich werden etwa 200 Teilnehmende in den Workshops qualifiziert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Wintersemester. Hinzu kommen ca. 50 Teilnehmende durch Auftragsworkshops. Seit der Einführung des Hamburger Tutorienzertifikats im Wintersemester 2015/2016 haben bislang acht Tutorinnen und Tutoren erfolgreich alle Zertifikatsbausteine durchlaufen. Die bisherigen praktischen Erfahrungen des HTP⁺ zeigen, dass schon in der Qualifizierung die Polyvalenz von Tutorienprogrammen hervortritt, da die Teilnehmenden oft, ähnlich wie an der UHH, eine hohe fachliche Vielfalt in den einzelnen Workshops aufweisen. Zwar lassen sich nach Erhebungen des HTP⁺ insbesondere Studierende aus den Fakultäten für Geisteswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Erziehungswissenschaften zu Tutorinnen und Tutoren ausbilden, grundsätzlich aber spiegeln die Workshops die gesamte Bandbreite an Fakultäten, Studiengängen und Studienphasen wider. Die Annahme des HTP⁺ „one size fits all“ ist dabei einerseits pragmatisch geprägt, um für jeden Workshop eine ausreichende Anzahl an Teilnehmenden zu rekrutieren und zudem den Teilnehmenden durch ein breites Angebot an Vertiefungsworkshops eine individuelle Profilschärfung zu ermöglichen. Andererseits ist der Austausch aus der Heterogenität heraus (auch laut Rückmeldung der Teilnehmenden) anregend und erleichternd, da den Tutorinnen und Tutoren trotz ausgeprägter fachlicher Unterschiede vergleichbare Ansprüche und Herausforderungen begegnen. So lässt sich das erlernte tutorielle Handwerkszeug in ähnlicher Form in der Praxis umsetzen, unabhängig davon, ob es sich um ein Tutorium in einem MINT-Fach, für Lehramtsstudie-

rende oder in der Betriebswirtschaftslehre handelt (z. B. Prinzip der minimalen Hilfe, ein spezielles Vorgehen der Lehrperson bei der Unterstützung von Problemlöseprozessen nach Zech, 1977, siehe auch Trebing, 2015). Darüber hinaus eignen sich typischerweise thematisierte Planungs-, Präsentations-, Moderations-, Konfliktbearbeitungs- und Feedbackmethoden ebenso für Tutorien in der Psychologie, Germanistik, Geschichte oder beliebigen anderen Fächern. Dennoch können nicht alle fachspezifischen Bedürfnisse gedeckt werden. Die Sicherstellung des Transfers stellt damit eine der größten Herausforderungen in der Qualifizierung dar. Gelingt dieser, werden Tutorinnen und Tutoren der UHH polyvalent einsetzbar. Im Folgenden sollen drei Beispiele zu Erstsemestertutorien, Fachtutorien und Auftragsworkshops einen vertieften Einblick in die Praxis geben.

ERSTSEMESTERTUTORIEN

Bosse und Trautwein (2014) haben in ihrer Konzeption des Begriffs Studierbarkeit einen Katalog an kritischen Studienanforderungen mittels Interviews entwickelt, der einen Überblick darüber gibt, welche verschiedenen Hürden in den ersten Monaten von den Erstsemesterstudierenden überwunden werden müssen. Der umfangreiche Katalog lässt sich in die Bereiche fachliche, personale, soziale und organisatorische Herausforderungen kategorisieren. Dieser Katalog ermöglicht es, nicht nur nachzuvollziehen, welche Schwierigkeiten vorherrschen, sondern auch zu überprüfen, welche hochschuldidaktischen Interventionen bei Studierenden, Lehrenden und der Organisation nützlich sein können.

Besonders in der Studieneingangsphase besteht

ein erhöhter Orientierungsbedarf bei den Studierenden. Als ein probates Mittel greifen hier Erstsemestertutorien, die sowohl eine individuelle als auch kollektive tutorielle Betreuung ermöglichen. Während einwöchige Orientierungstutorien, welche meist den Studienaufbau erläutern und die Gruppenbildung innerhalb der Studiengänge fördern sollen, oft kaum polyvalent sind, finden Studierende verschiedener Studiengänge häufig zum ersten Mal in den mehrmonatigen Erstsemestertutorien zusammen. Hier werden die Schwerpunkte auf Zugang zum akademischen Lernen, wissenschaftlichen Schreiben und Entwicklung eigener Reflexionsfähigkeit gesetzt. Universalien, die eine gemeinsame Adressierung durch tutorielle Formate möglich machen. Im Universitätskolleg der Universität Hamburg wurden einige Varianten entwickelt und erfolgreich erprobt (vgl. Universität Hamburg, 2014 – für Studierende der Psychologie „PeerShip“, für Studierende der Sozialökonomie und Jura „RIO“ sowie für Lehramtsstudierende, Studierende der Volks- und Betriebswirtschaftslehre und weitere Studiengänge „Selbstreflexives Studieren“). Im Gegensatz zu den Orientierungstutorien tritt hier die Polyvalenz deutlich zu Tage, sie wird sogar bewusst gefördert, um frühzeitig interdisziplinäres Denken zu unterstützen und zugleich für Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fächer zu sensibilisieren.

FACHTUTORIEN

Fachtutorien sind meist Prototypen polyvalenter Lehrangebote, da sich die Polyvalenz der zugehörigen Vorlesungen dort fortsetzt und im Tutorium durch erhöhte individuelle und kollektive Aktivität erst wirklich bedeutsam wird. Hier lässt sich

beispielsweise die Vorlesung „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ nennen, welche jedes Wintersemester für rund 1.000 Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge sowie den Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft (im Haupt- und Nebenfach) angeboten wird. Das zugehörige Tutorium ist für Lehramtsstudierende fakultativ und wird durch diese Gruppe eher durchschnittlich frequentiert. Für Studierende der Erziehungswissenschaft ist die Teilnahme obligatorisch und dient der Vertiefung der in der Vorlesung vorgestellten didaktischen Theorien und Konzepte. Für Tutorinnen und Tutoren, die diese Tutorien leiten, wird dieser Spagat zwischen den unterschiedlichen Gruppen zu Beginn oft als starke Belastung empfunden. Die polyvalente Qualifizierung im Rahmen des HTP⁺ hilft den Tutorinnen und Tutoren dabei, die bestehenden Ängste abzubauen und die im Tutorium wie in der Qualifizierung erlebte Polyvalenz als Mehrwert zu verstehen.

AUFTRAGSWORKSHOPS

Maßgeschneiderte Workshops können hilfreich sein, wenn Tutorien in ihren Gemeinsamkeiten an ihre Grenzen stoßen und Spezifität besonders in der Methodik erforderlich ist. Das HTP⁺ führt jedes Semester derzeit vier bis sechs derartige Workshops durch. Dabei handelt es sich zum einen um wiederholende, zum anderen um neue, bedarfsgerecht konzipierte Auftragsworkshops. Als ein Beispiel sei hier die Methodenlehre in den Sozialwissenschaften aufgeführt. Die jährlich stattfindende Lehrveranstaltung wurde von Beginn an ganzheitlich mit einem Tutorium konzipiert. Etwa zehn bis 15 Tutorinnen und Tutoren führen jährlich die zugehörigen Tutorien durch. Seit 2011 müssen die

zum Einsatz kommenden Tutorinnen und Tutoren eine extra für sie entwickelte Qualifizierung durchlaufen, um in allen Tutorien eine gleichbleibende Qualität sicherzustellen. Die Qualifizierung selbst ist in solchen Fällen nicht polyvalent, da eine sehr fachspezifische Vorbereitung und Qualifizierung erforderlich ist. Doch auch hier werden die Tutorinnen und Tutoren auf die Polyvalenz in den Tutorien gezielt vorbereitet. Seit der Einführung der Qualifizierungsverpflichtung der Tutorinnen und Tutoren der Methodenlehre hat sich laut interner Rückmeldung des Lehrenden die Durchfallquote in der Veranstaltung verringert und der Notendurchschnitt konnte angehoben werden. Zu beobachten ist, dass die Tutorinnen und Tutoren, die die spezifische Qualifizierung erfolgreich durchlaufen haben, gern von anderen Lehrenden des Fachbereichs eingestellt werden. Dies untermauert die Annahme der polyvalenten Einsetzbarkeit von Tutorinnen und Tutoren.

FAZIT

In der Tutorienarbeit tritt Polyvalenz in diversen Bereichen in Erscheinung – Tutorinnen und Tutoren werden in polyvalenten Workshops unter querschnittlicher Berücksichtigung polyvalenter Themen auf eine polyvalente Lehrpraxis im Tutorium (und oft der zugehörigen Lehrveranstaltung) vorbereitet. Erstens in den Tutorienqualifizierungen, die bislang oft nur einen Teil von 10-15 % der eingesetzten Tutorinnen und Tutoren erreichen. Die Professionalisierung für die Lehre findet einerseits im Modus der Polyvalenz statt, da mit einem Angebot das gesamte Spektrum an Studierenden erreicht wird, und andererseits Tutorinnen und Tutoren querschnittlich erfahren, mit Polyvalenz

umzugehen bzw. diese als Ressource zu nutzen, wo die Konfiguration der Tutorien dies vorgibt. Zweitens in den Tutorien selbst, da eine zu berücksichtigende Polyvalenz in der dem Tutorium zugehörigen Lehrveranstaltung auftreten und auf die grundsätzliche Anlage des Tutoriums wirken kann. Drittens ist eine von Vorlesung und Seminar abweichende polyvalente Adressierung im Tutorium zu erwarten, was Tutorinnen und Tutoren vor die Aufgabe stellt, diese zu ermitteln und didaktisch zu berücksichtigen. In Kombination dieser drei Perspektiven lässt sich ein Polyvalenzcheck für Tutorien (Abbildung 3) skizzieren, der jedoch erst gründ-

lich auszuarbeiten wäre. Dieser könnte unserem Erachten nach additiv verknüpft sein, da jede Form von Polyvalenz allein auftreten, sich aber auch zu einer starken Ausprägung kumulieren kann.

Insgesamt wird sich das Hamburger Tutorienprogramm⁺ auch in den kommenden Jahren als Projekt des Qualitätspakts Lehre der Weiterentwicklung und Verbreitung der Tutorienqualifizierung widmen können. Die bisherigen Beiträge des Greifswalder Polyvalenzansatzes konnten dafür eine zusätzliche, zu vertiefende Perspektive bieten.

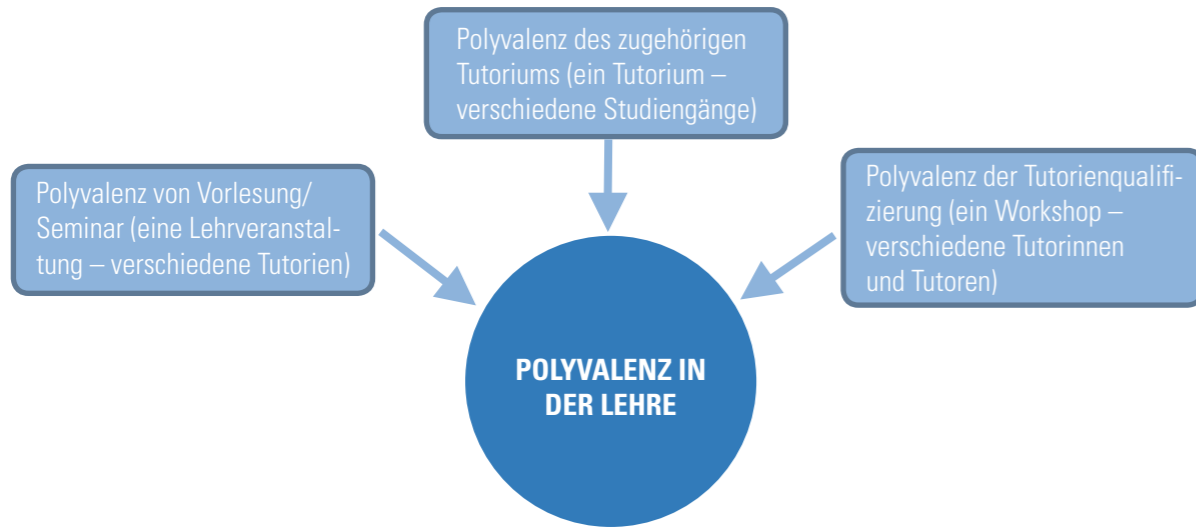


Abbildung 3 Polyvalenzcheck der Tutorien an Hochschulen, eigene Darstellung

ANMERKUNGEN

[1] Laut Tutorensatzung der Universität Hamburg z. B. in der Regel nicht mehr als 15 Studierende, siehe: <https://www.uni-hamburg.de/beschaeftigtenportal/fid/tutorensatzung.pdf>.

[2] Weitere Informationen zum Hamburger Tutorienprogramm⁺ und dem Angebot unter: <https://www.hul.uni-hamburg.de/lehre/htp.html>.

LITERATUR

[1] Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 42-62.

[2] Driesner, I. (2013). Polyvalenz – Überlegungen zu einem vielseitigen Begriff. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, Bd. 1 (S. 16-23). Greifswald.

[3] Gröblichhoff, F. (2015). Studierendenzentrierung in der Studieneingangsphase. In O. Zitzelsberger, B. Kühner-Stier, J. Meuer, G. Rößling & T. Trebing (Hrsg.), *Neue Wege in der Tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase*. Münster: WTM.

[4] Hempel, A., Seidl, T. & Genuchten, E. van (2016). *Erhebung des Einsatzes von Tutorinnen und Tutoren als Grundlage für zielgerichtete Organisationsentwicklung*. Die Hochschullehre, 2(1), 1-21.

[5] Huber, L. (1972). Ziele und Aufgaben von Tutorien. In Interdisziplinäres Zentrum der Universität Hamburg (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Stichworte*, Heft 1. Hamburg: AHD.

[6] Knauf, H. (2016). *Tutorenhandbuch: Einführung in die Tutorienarbeit*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

[7] Knauf, H. & Schmithals, F. (2000). *Einführung in die Tutorienarbeit*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

[8] Krause, C. & Müller-Benedict, V. (2007). *Tutorium an der Hochschule: Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren*. Aachen: Shaker.

[9] Kröpke, H. (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer*. Opladen: Budrich.

[10] Rhein, R. (2013). Die Idee polyvalenter Lehre und ihre Grenzen. In Universität Greifswald (Hrsg.), *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, Bd. 1 (S. 6-15). Greifswald.

[11] Trebing, T. (2015). Tutorien: Das Prinzip der minimalen Hilfe in der universitären Rechenübung. In O. Zitzelsberger, B. Kühner-Stier, J. Meuer, G. Rößling & T. Trebing (Hrsg.), *Neue Wege in der Tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase* (S. 101-114). Münster: WTM.

[12] Universität Hamburg (Hrsg.). (2014). Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. *Universitätskolleg-Schriften*, Bd. 5. Hamburg.

[13] Webler, W.-D. (2011). Professionelle Tutorenausbilder – eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrung mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder. In W. Görts (Hrsg.), *Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

[14] Wesner, S. (2012). *Das Hamburger Tutorienprogramm des ZHW – Konzept, Durchführung und Evaluation*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hamburg.

[15] Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt* (Drs. 4925-15). Bielefeld.

[16] Zitzelsberger, O., Kühner-Stier, B., Meuer, J., Rößling, G. & Trebing, T. (Hrsg.). (2015). *Neue Wege in der Tutoriellen Lehre in der Studieneingangsphase*. Münster: WTM.

[17] Zech, F. (1977). *Grundkurs Mathematikdidaktik: theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen im Fach Mathematik*. Weinheim: Beltz.



FACHÜBERGREIFENDE KOLLEGIALE BERATUNG FÜR TUTORINNEN UND TUTOREN – EIN BEITRAG ZU GUTER POLYVALENTER LEHRE

EMMELIE HEINSEN UND GIOVANNA PUTORTI
CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT ZU KIEL
PROJEKT ERFOLGREICHES LEHREN UND LERNEN (PerLe)

Tutorinnen und Tutoren haben eine bedeutende Funktion bei der Unterstützung studentischer Lernprozesse. Ebenso wie Lehrende polyvalente Lehre gestalten, führen Tutorinnen und Tutoren die (dazugehörigen) Tutorien für Studierende unterschiedlicher Studienfächer und Studiengänge durch. Für die Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren ergeben sich daraus Chancen und Herausforderungen, die berücksichtigt werden müssen. Hier wird das Konzept der fachübergreifenden Kollegialen Beratung¹ als Beitrag zu guter polyvalenter Lehre vorgestellt, die seit dem Wintersemester 2013/2014 im Rahmen des Qualifizierungsprogramms für Tutorinnen und Tutoren BEAT – BE A TUTOR² vom Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) an der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel durchgeführt wird.

Tutorinnen und Tutoren fungieren als Mittlerinnen und Mittler zwischen Lehrenden und Mitstudierenden und werden mit vielfältigen Aufgaben zur Begleitung der Lehre und des Lernens betraut. Das Qualifizierungsprogramm für Tutorinnen und Tutoren BEAT – BE A TUTOR fördert eine (lehr-)kompetenzorientierte Qualifizierung von Studierenden mit Lehraufgaben und unterstützt die Erweiterung ihrer fachlichen, überfachlichen und personalen Kompetenzen. Gestartet im Wintersemester 2013/2014 sieht das Programm die Verbesserung des Lehrangebots, insbesondere der Tutorien, durch die hochschuldidaktische Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren vor³. Die Qualifizierung wird zudem durch Beratungs- und Vernetzungsmaßnahmen flankiert. Die Entwicklung der (Lehr-)Kompetenzen von Tutorinnen und Tutoren bedeu-

tet im weitesten Sinne eine Entwicklung der Hochschullehre, da qualifizierte Tutorinnen und Tutoren sowohl Tutorien methodisch und didaktisch ausgestalten als auch, bei weiterführenden Lehrtätigkeiten, über Handwerkszeug für gelingende Lehre verfügen. Die Qualifizierungsworkshops zeichnen sich durch ihre Teilnehmenden- und Bedarfsorientierung, ihren hohen Praxisbezug, der eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lehrgegenstand fordert und fördert, sowie die Einbeziehung der Diversity-Perspektive im Lehr-/Lernprozess aus. Weiterhin wird großer Wert auf die Kultivierung von Feedback-Prozessen und eine Studierenden-zentrierung im Sinne der Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden gelegt, denen die Tutorinnen und Tutoren im Tutorium begegnen.

QUALIFIZIERUNGSPROGRAMM FÜR TUTORINNEN UND TUTOREN BEAT – BE A TUTOR

Das Angebot des Qualifizierungsprogramms BEAT – BE A TUTOR umfasst einen Basisworkshop, verschiedene Aufbauworkshops und kollegiale Austauschformate (Abbildung 1). Alle Bausteine des Programms können separat besucht werden. Nach Teilnahme eines Basisworkshops, verschiedener Aufbauworkshops im Umfang von mind. 12 Arbeitseinheiten sowie eines kollegialen Austauschformats kann ein Zertifikat erworben werden.

Im Basisworkshop werden Grundlagen der Tutoriumsleitung und -planung thematisiert sowie das eigene Rollenverständnis reflektiert. Darüber hinaus werden die Themen Gruppendynamik, Heterogenität im Tutorium sowie Motivation

und der Umgang mit unerwarteten Situationen gemeinsam er- und bearbeitet. Das Angebot der Aufbauworkshops setzt sich aus verschiedenen Bereichen zusammen. Um die didaktisch-methodischen Fertigkeiten und personalen Kompetenzen der Tutorinnen und Tutoren im Sinne von gelingender Lehre zu berücksichtigen, wurden folgende Schwerpunkte festgelegt: Arbeits- und Planungstechniken, Gruppenarbeit und Konfliktmanagement, Diversity, Methodenpool sowie Kommunikation und Beratung. Diese Auswahl ermöglicht das Kennenlernen von und die Auseinandersetzung mit Techniken und Strategien, welche sowohl die Unterstützung von Selbstlernphasen als auch das kooperative Lernen fördern. Die Tutorinnen und Tutoren lernen in interdisziplinärer Arbeit,



*AE = Arbeitseinheit (45 Min.)

Abbildung 1 Bausteine des Zertifikats BEAT – BE A TUTOR

Gruppenprozesse zu erkennen, verstehen, steuern und nutzen u. a. durch den gezielten Einsatz von verbalen und nonverbalen Kommunikationstechniken. Die Vermittlung von unterschiedlichen Methoden zur Vorwissensaktivierung, zum Neuwissenserwerb und Wissenstransfer wird auch in Bezug auf schwierige (Lehr-)Situationen im Tutorium und auf die Heterogenität der Studierenden thematisiert und erprobt. Durch die kollegialen Austauschformate (kollegiale Hospitation und Kollegiale Beratung) erwerben Tutorinnen und Tutoren grundlegende Beratungs- und Betreuungskompetenzen zur Unterstützung der Studierenden. Mit dem Besuch des Qualifizierungsprogramms können sie ihre Lehre unter Berücksichtigung von unterschiedlichen methodisch-didaktischen Themen sowie der Heterogenität der Studierenden weiterentwickeln und dabei eigene Schwerpunkte setzen (Fleischmann, Jäger & Strasser, 2014). Im Folgenden wird auf die Kollegiale Beratung als Bestandteil des Qualifizierungsprogramms eingegangen.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER KOLLEGIALEN BERATUNG

Kollegiale Beratung fußt auf verschiedenen theoretischen Grundlagen und Konzepten. Dazu gehört die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura (1976), mit der beschrieben wird, wie Lernprozesse durch Beobachtung von Modellen in Gang gesetzt werden. Das Miteinander- und Voneinanderlernen berührt diese Lerntheorie und unterstreicht, dass auch diejenigen lernen können, die kein eigenes Anliegen in die Kollegiale Beratung einbringen. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien leistet hierzu ebenfalls einen Beitrag durch die

Annahme, dass Menschen eine Vielzahl subjektiver Theorien und konstruierter Modelle über sich selbst, die Umwelt und das Verhältnis zwischen ihnen entwickeln. In Situationen, in denen die persönlichen subjektiven Theorien und Konstrukte nicht anschlussfähig zu denen anderer Personen sind, müssen bestehende subjektive Theorien revidiert oder neu entwickelt werden (Tietze, 2010). Daraus ergeben sich zum einen Fragestellungen, die in der Kollegialen Beratung bearbeitet werden können, und zum anderen wird der Mehrwert der Gruppe deutlich. Die Themenzentrierte Interaktion nach Cohn (1991) mit Grundlagen für die Arbeit und Kommunikation in Gruppen kann ebenfalls als Begründungsrahmen für die Kollegiale Beratung herangezogen werden. Auch bei der Kollegialen Beratung werden jede einzelne Person, die Gruppe, deren Umwelt sowie das jeweilige Thema berücksichtigt.

ZIELE DER KOLLEGIALEN BERATUNG IN DER TUTORENQUALIFIZIERUNG

Für die Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren stellt die Kollegiale Beratung ein valides Instrument dar, wie es in den „Gemeinsamen Standards der Tutor*innenausbildung des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen“ (2015) beschrieben wird. Sie bietet einen Raum für Selbstreflexion und Feedback, die für den Lernprozess von enormer Bedeutung sind. Die Kollegiale Beratung ermöglicht, in der Gruppe Lösungen für aktuelle und konkrete Praxisfälle zu entwickeln (Tietze, 2012). Dies bedeutet für die Tutorientätigkeit eine hohe Praxis- und Transfermöglichkeit. Als lösungsorientiertes Format trägt sie nach Schmid, Veith und Weidner (2013) zur Förderung einer „Lern- und Ar-

beitskultur für alle“ bei. „Es werden Inhalte gelernt und gleichzeitig wird eine Kultur des Miteinander- und Voneinanderlernens entwickelt“ (Schmid u.a., 2013). Hinsichtlich der Kommunikation werden durch die Kollegiale Beratung sowohl die Moderations- als auch die Zuhörerfertigkeit gefördert sowie die Beobachtungs- und Analysefähigkeit ausgebaut (Schmid u.a., 2013). Die Teilnehmenden der Kollegialen Beratung erweitern außerdem ihr Methodenrepertoire. Sie bekommen nicht nur neue und z. T. kreative Methoden an die Hand, sondern entwickeln ein Gespür dafür, für welche Situationen und Anliegen in der Lehre welche Methoden am geeignetsten sind. Die Teilnehmenden erleben einen kollegialen Austausch, der dazu beiträgt, ein Verständnis für die Leitung eines Tutoriums, d. h. ein Gefühl für Verantwortungen, Möglichkeiten und Anforderungen in der Lehre, zu entwickeln. Der Austausch ermöglicht es, eine Multiperspektivität über die eigene Tätigkeit einzunehmen, um so das eigene Handeln zu hinterfragen und die bewusste Selbststeuerung zu unterstützen. Gerade durch eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe werden Lernprozesse in Gang gesetzt, da sich die Gruppenmitglieder durch die verschiedenen Perspektiven (auch aus unterschiedlichen Fachkulturen) vielfältiger anregen können. Es werden Sichtweisen, Vorgehen und Meinungen ausgetauscht, verhandelt und ein (Um-)Lernen initiiert (Rotering-Steinberg, 2001). Die (pro-)aktive Gestaltung der eigenen Lehre wird im Austausch mit anderen begünstigt, indem u. a. die eigenen Stärken und Entwicklungsfelder aufgespürt werden, um konstruktiv damit umgehen zu können. Die Kollegiale Beratung schafft die Gelegenheit für einen Austausch, der die Selbst- und Fremdwahrnehmung auf den Prüfstand bringt.

FORMAT KOLLEGIALE BERATUNG IM QUALIFIZIERUNGSPROGRAMM FÜR TUTORINNEN UND TUTOREN BEAT – BE A TUTOR
Das Austauschformat Kollegiale Beratung wird fakultätsübergreifend für Tutorinnen und Tutoren angeboten. Das Format hat einen Umfang von insgesamt acht Arbeitseinheiten (sechs Zeitstunden), die auf vier Termine verteilt sind. Zu den Terminen gehören eine Einstiegsveranstaltung, zwei Treffen zur Durchführung der Kollegialen Beratung und eine Nachbereitungsveranstaltung.

Ablauf

Die Kollegiale Beratung als Austauschformat im Qualifizierungsprogramm für Tutorinnen und Tutoren beginnt mit einer Einstiegsveranstaltung. In dieser lernen sich die Teilnehmenden kennen, ihnen wird die Methode von den Lehrcoaches vorgestellt und sie beginnen mit der ersten Durchführung und Erprobung der Kollegialen Beratung. Die Kennenlernphase ist ein wichtiger Bestandteil (Geißler, 1993) dieser Einstiegsveranstaltung, da die Tutorinnen und Tutoren aus verschiedenen Fakultäten, Fächern und Studiengängen kommen und sich gar nicht oder nur wenig, z. B. aus anderen Workshops des Qualifizierungsprogramms, kennen. Für die Kollegiale Beratung sind eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre und eine unterstützende sowie kollegiale Haltung der Teilnehmenden von großer Bedeutung, die durch die Kennenlernphase gefördert werden. Die Teilnehmenden erarbeiten gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander während der Kollegialen Beratung und bei den einzelnen Terminen. Ein respektvoller Umgang, gegenseitige Unterstützung, Wertschätzung, konstruktives Feedback, Vertraulichkeit, Verschwiegenheit und Zuverlässigkeit

Tabelle 1 Ablauf der Kollegialen Beratung nach Tietze (2012)⁴

PHASE	Was passiert?	Was ist das Ergebnis?	Wer trägt was dazu bei?
CASTING	Die Rollen werden besetzt: Moderator, Fallerzähler, Berater.	Fallerzähler und Moderator nehmen ihre Rollen ein.	Der Moderator wird gesucht, Teilnehmer benennen ihr Thema kurz, ein Fallerzähler wird ausgewählt.
SPONTANERZÄHLUNG	Der Fallgeber gibt Informationen zu seinem Thema.	Alle Teilnehmer haben den Fall in groben Zügen verstanden.	Der Fallerzähler berichtet und wird dabei vom Moderator begleitet.
SCHLÜSSELFRAGE	Eine Schlüsselfrage wird gesucht.	Alle Teilnehmer haben die Schlüsselfrage des Fallerzählers verstanden.	Der Fallerzähler formuliert eine Schlüsselfrage und wird dabei vom Moderator unterstützt.
METHODENWAHL	Ein Beratungsmodul aus dem Methodenpool wird gewählt.	Die Methode zur Bearbeitung der Schlüsselfrage steht fest.	Der Moderator leitet die Auswahl eines Moduls an, der Fallerzähler und die übrigen Teilnehmer machen Vorschläge.
BERATUNG	Die Berater geben ihre Ideen und Vorschläge im Stil des ausgewählten Beratungsmoduls.	Der Fallerzähler hat Ideen und Anregungen gemäß der Methode erhalten.	Die Berater formulieren ihre Beiträge passend zur Methode, der Moderator achtet auf die Zeit, ein Sekretär notiert die Beiträge mit.
ABSCHLUSS	Der Fallerzähler resümiert die Beiträge der Berater und nimmt abschließend Stellung.	Die kollegiale Beratung ist abgeschlossen.	Der Fallerzähler berichtet, welche Anregungen für ihn wertvoll waren und bedankt sich abschließend.

sind häufig genannte Umgangsregeln. Außerdem wird stets auf die (Eigen-)Verantwortung der Teilnehmenden hingewiesen. Des Weiteren werden ihnen Haltungen, die für die Durchführung der Kollegialen Beratung hilfreich sind, vorgestellt. Dazu gehören die Annahmen, dass (1) jedes Handeln für die handelnde Person Sinn ergibt, (2) Probleme einzigartig sind, (3) es keiner Richtig- und Falschkategorien bedarf und (4) es für die Kommunikation hilfreich ist, wenn zwischen einer Person und deren Verhalten unterschieden wird (Radatz, 2011). Die Vorstellung der Methode der Kollegialen Beratung mit Zielen, Ablauf und Rollen findet ebenfalls in der Einstiegsveranstaltung statt. Dabei wird sich an der Definition und dem Vorgehen von Tietze (2012) orientiert. Dessen klar strukturiertes Vorgehen eignet sich insbesondere für Gruppen, die kein oder nur wenig Vorwissen bezüglich Kollegialer Beratung aufweisen.

Der Ablauf nach Tietze (2012, Tabelle 1) wird an die Anforderungen der Tutorenqualifizierung angepasst. Die Tutorinnen und Tutoren lernen drei bis vier Methodenbausteine kennen, die zur Bearbeitung von Anliegen genutzt werden können. Damit erhalten sie das Basiswissen für die Durchführung der ersten Beratungssitzung. Während der Durchführung der Kollegialen Beratung werden die Tutorinnen und Tutoren von den Lehrcoaches beobachtet. Die Gruppe ist für den Ablauf verantwortlich. Aufkommende Fragen beantworten sich die Teilnehmenden gegenseitig. Nach der Kollegialen Beratung reflektieren sie ihr Vorgehen, es werden Fragen beantwortet und Tipps zur Durchführung von den Lehrcoaches gegeben. Durch die Reflexion und das Feedback erweitern die Tutorinnen und Tutoren kontinuierlich ihr Wissen und ihre Handlungskompetenzen.

Auf die Einstiegsveranstaltung folgen zwei Treffen zur Durchführung der Kollegialen Beratung. Diese Treffen werden mit Fragen und Anmerkungen zum vergangenen Treffen begonnen, bevor sich die Teilnehmenden auf den aktuellen Termin fokussieren (Lippmann, 2013). Die Lehrcoaches stellen weitere Methodenbausteine vor, um das Methodenrepertoire der Tutorinnen und Tutoren zu vergrößern und sie dadurch zu befähigen, vielfältiger und passgenau auf Anliegen reagieren zu können. Darauf folgt, wie oben dargestellt, die Durchführung der Beratungssitzung mit Reflexion und Feedback.

Der letzte Termin ist für die Nachbereitung vorgesehen, bei der die Tutorinnen und Tutoren angeregt werden, die Methode der Kollegialen Beratung zu reflektieren und einen Transfer für ihr Tutorium oder Studium abzuleiten.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Seit dem Wintersemester 2013/2014 wurden neun Gruppen in die Kollegiale Beratung eingeführt. Insgesamt nahmen seitdem 53 Tutorinnen und Tutoren an dem Austauschformat teil. Von den Fakultäten der Kieler Universität war die Philosophische Fakultät durch 37 Tutorinnen und Tutoren am häufigsten vertreten. Die meisten von ihnen (n=29) hatten einen philologischen Hintergrund. Insbesondere diese Teilnehmenden erfahren polyvalente Lehre durch ihre Studienfächer, z. B. Anglistik oder Deutsch, da diese mit den Profilen Fachergänzung, Lehramt und Handelslehrer studiert werden können. Hier ein Beispiel für die Polyvalenz in Tutorien:

Im Sommersemester 2015 durchlief Jens das Qualifizierungsprogramm BEAT – BE A TUTOR. Er hielt im gleichen Semester ein Tutorium zum kultur- und landeswissenschaftlichen Hauptseminar am Romanischen Seminar der CAU zu Kiel. Das Tutorium richtete sich sowohl an Studierende der Romanischen Philologie im Zwei-Fächer-Masterstudiengang mit dem Abschluss Master of Arts als auch an solche, die Spanisch und/oder Französisch im Zwei-Fächer-Masterstudiengang, Profil Lehramt mit dem Abschluss Master of Education, studierten.

Sechs Tutorinnen und Tutoren (Übungsgruppenleitende) der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät nahmen bisher an der Kollegialen Beratung teil. Die weiteren Teilnehmenden kamen aus der Theologischen Fakultät (n=3), der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (n=3), der Agrar- und Ernährungswissenschaftlichen Fakultät (n=2) sowie der Rechtswissenschaftlichen Fakultät und der Medizinischen Fakultät (jeweils n=1). Nachfolgend das Beispiel einer Teilnehmerin:

Im Wintersemester 2015/2016 besuchte Nadine die Kollegiale Beratung. Gleichzeitig hielt sie ein Tutorium zu einem Methodenlehre-Seminar am Institut für Statistik und Ökonometrie der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der CAU zu Kiel. Ihr Tutorium richtete sich an Studierende der Wirtschaftsinformatik und Wirtschaftskemie, der BWL und VWL sowie an Wirtschaftsingenieure im Bachelor-Studium.

Beispiele für in die Kollegiale Beratung eingebrachte Anliegen

Die bisher eingebrachten Anliegen der Tutorinnen und Tutoren betreffen größtenteils konkrete Situationen im Tutorium. Hierbei lassen sich Fragestellungen unterscheiden, die sich entweder auf die Sammlung und Entwicklung von Methoden und Strategien beziehen (z. B. Methoden zur Motivation bei Gruppenarbeit) oder die auf eine Rückmeldung und Resonanz zur Situation zielen (z. B. persönliche Reaktion auf „schwierige“ Studierende). Weitere Anliegen berühren die Tutorienarbeit durch Rahmenbedingungen. Dazu gehören Fragestellungen wie z. B. zur Vorbereitung auf Gespräche mit Vorgesetzten.

RÜCKMELDUNGEN UND FEEDBACK

Von den Teilnehmenden wird nach jedem Termin ein kurzes mündliches Feedback eingeholt. Zudem wird jeweils zum letzten Termin des Austauschformats die Veranstaltung mittels eines Feedbackbogens evaluiert. Die Rücklaufquote liegt bei über 96 %. Auf die Freitext-Frage, welche Inhalte besonders gut gefallen hätten, wurden, über die Semester hinweg betrachtet, am häufigsten die vorgestellten Methoden und Methodenbausteine genannt. Darauf folgen positive Bewertungen zur Gruppe, der Gruppenatmosphäre und dazu, dass sich die Gruppe aus verschiedenen Fächern zusammensetzte und somit interdisziplinär war. Dies führe u. a. zu Perspektivenwechseln, die geschätzt werden. Ebenfalls positiv zurückgemeldet wurde, dass die Kollegiale Beratung mehrfach durchgeführt und somit auf individuelle Probleme eingegangen werden konnte. Die Tutorinnen und Tutoren bezeichnen die zahl- und hilfreichen

Kommentare der beratenden Teilnehmenden als bereichernd. Sie sprechen von einem entlastenden Effekt nach der Beratung, der mit dem Gefühl, mit ihren Anliegen und Fragen nicht allein zu sein sowie Unterstützung auf Augenhöhe zu erhalten, begründet wird. Diese Rückmeldungen bestätigen die Wichtigkeit einer guten Arbeits- und Vertrauensatmosphäre, die durch das umfangreiche Kennenlernen bei der Einstiegsveranstaltung intendiert ist. Zudem wird die Annahme bestärkt, dass die Tutorinnen und Tutoren von der fachübergreifenden Zusammensetzung der Gruppe profitieren. Insbesondere im Hinblick auf polyvalente Lehre in den Tutorien sind Perspektivenwechsel und gekonnter Umgang mit Heterogenität in Gruppen notwendig.

Insgesamt wünschen sich die Teilnehmenden mehr Durchführungen der Kollegialen Beratung und das Erlernen weiterer Methodenbausteine, um ihr Methodenrepertoire zu erweitern und das Format zu vertiefen. Dies spricht für großes Interesse an diesem Format. Auf die Frage, ob die Teilnehmenden das Austauschformat weiterempfehlen würden, haben insgesamt 46 Teilnehmende geantwortet. Davon haben 44 Teilnehmende die Frage bejaht und somit empfehlen über 95 % der Antwortenden das Austauschformat Kollegiale Beratung weiter.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die fachübergreifende Kollegiale Beratung im Qualifizierungsprogramm für Tutorinnen und Tutoren BEAT – BE A TUTOR wird von den betreuenden Lehrcoaches und den Teilnehmenden als eine Plattform für einen fruchtbaren Austausch auf Augenhöhe verstanden. Sie bietet Raum für

die strukturierte Auseinandersetzung mit neuen Methoden und konkreten, arbeitsbezogenen Themen. Auf diese Weise reflektieren die Teilnehmenden intensiv ihre Rolle als Tutorin oder Tutor und ihre studentische Lehrtätigkeit. Gerade dank der fachübergreifenden Zusammenstellung der Beratungsgruppe, die auch in den meisten Tutorien anzutreffen ist, werden die Teilnehmenden für Heterogenität sensibilisiert und können auch in ihren Tutorien aufmerksam darauf reagieren. Im Sinne der polyvalenten Lehre wird hier ein Perspektivenwechsel ermöglicht und die eigene fachspezifische Denkweise mit anderen fachspezifischen Denkweisen verglichen. So erfahren die Teilnehmenden in der Kollegialen Beratung ein breites Spektrum an Problemlösungsstrategien, das ihren Blickwinkel öffnet. Die Kollegiale Beratung fördert eine Austausch- und Feedbackkultur unter den Teilnehmenden. Das Eigene – hier gemeint u. a. das eigene Fach, die Fachkultur und das eigene Tutorium – wird durch die Auseinandersetzung mit dem Anderen/Fremden besser erkannt und verstanden. Auf einer persönlichen Ebene bedeutet dies auch ein stetiges Hinterfragen und Weiterentwickeln des eigenen Lehrstils. Weiter begünstigt der Ausbau der Methoden-, Moderations- und Beratungskompetenz in der heterogenen Gruppe der Kollegialen Beratung eine höhere Anschlussfähigkeit der Teilnehmenden auch in ihren Tutorien. Die Tutorinnen und Tutoren beherrschen eine Fülle an Handlungsmöglichkeiten, die sie für ihr Tutorium bereithalten, um angemessen auf verschiedene (Lern-)Situationen und unterschiedliche Lernende reagieren zu können.

PROJEKT

Das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen – PerLe wird von 2012 bis 2016 aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12068 gefördert. Es verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu verbessern. Dazu werden Maßnahmen in den Bereichen Studienberatung, Studieneingangsphase, Begleitung von Schul- und Berufspraktika, Qualifikation des Lehrpersonals und Qualitätsentwicklung in der Lehre entwickelt und umgesetzt. In der zweiten Förderphase von 2017 bis 2020 (Förderkennzeichen: 01PL17068) wird PerLe die entstandenen Maßnahmen weiterentwickeln und ausbauen können.

www.perle.uni-kiel.de/de

ANMERKUNGEN

[1] Mit Kollegialer Beratung ist hier eine Methode zum systematischen Bearbeiten von Anliegen gemeint und wird als Eigenname gebraucht, um sie von informellem Austausch im Kollegenkreis abzugrenzen.

[2] www.perle.uni-kiel.de/de/Quali/beat

[3] Bis einschließlich Sommersemester 2016 haben 290 Tutorinnen und Tutoren am Qualifizierungsprogramm teilgenommen.

[4] Tietze (2012) verzichtet auf die Verwendung der weiblichen Form und nutzt Kollegiale Beratung nicht als Eigenname.

LITERATUR

[1] Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

[2] Cohn, R. C. (1991). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett.

[3] Fleischmann, A., Jäger, C. & Strasser, A. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzmodell Hochschullehre*. Verfügbar unter https://www.prolehre.tum.de/fileadmin/.../kompetenzmodell-hochschullehre_de.pdf [05.08.2016]

[4] Geißler, K. (1993). *Anfangssituationen: Was man tun und besser lassen sollte* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

[5] Greif, S. (Hrsg.). (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.

[6] Lippmann, E. D. (2013). *Intervision: Kollegiales Coaching professionell gestalten* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

[7] Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen (2015). *Gemeinsame Standards der Tutor*innenausbildung des Netzwerks Tutorienarbeit an Hochschulen*. Verfügbar unter http://www.tutorienarbeit.de/fileadmin/pdf/Vollversion_Standards.pdf [04.08.2016]

[8] Radatz, S. (2011). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen* (7. Aufl.). Wien: Verlag systemisches Management.

[9] Roterding-Steinberg, S. (2001). Kollegiale Supervision im Selbst-Training: Rückblick nach zwei Jahrzehnten und Vorausschau. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32(4), 379-392.

[10] Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2013). *Einführung in die kollegiale Beratung* (2. Aufl.). Heiligkreuzsteinach: Carl-Auer.

[11] Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Hamburg: Verlag für Sozialwissenschaften.

[12] Tietze, K.-O. (2012). *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln* (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.



Foto: Kilian Dorner

QUALIFIKATION FÜR DIVERSITÄT IN DER LEHRE DIVERSITÄTSORIENTIERTE DIDAKTIK IM SEMINAR „DEUTSCHKURSE FÜR GEFLÜCHTETE GESTALTEN UND LEITEN“

KATERYNA ZAREV UND KATI LÜDECKE-RÖTTGER
CHRISTIAN-ALBRECHTS-UNIVERSITÄT KIEL
PROJEKT ERFOLGREICHES LEHREN UND LERNEN (PerLe)

An der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) bietet – entstanden aus dem Wunsch vieler Studierender, sich in der Geflüchtetenhilfe zu engagieren – das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen (PerLe) seit dem Wintersemester 2015/2016 das Seminar „Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten“ an. Diese Veranstaltung qualifiziert pro Semester 20 Studierende dafür, Deutsch zu unterrichten und gibt ihnen die Möglichkeit, die im Ausbildungsteil erworbenen Kompetenzen praktisch umzusetzen. In Form eines Erfahrungsberichtes gibt der vorliegende Artikel einen Einblick in die Erkenntnisse des letzten Semesters. Davon ausgehend werden Elemente diversitätsorientierter Lehre und die entsprechende Kompetenzentwicklung der Lehrenden diskutiert.

AUSGANGSLAGE

Der Anspruch, das Thema Diversität in die Professionalisierung der Hochschullehre zu integrieren, um die vielfältigen Lernkompetenzen und Lernpotenziale der immer heterogener werdenden Studierendenschaft optimal zu fördern, stößt generell auf breite Zustimmung im universitären Kontext. Aus hochschuldidaktischer Perspektive kann der Erwerb von Diversitätskompetenzen als ein Prozess wahrgenommen werden, der neben dem selbstverständlichen inhaltsorientierten Wissenserwerb nicht nur eine gelungene Wechselwirkung unterschiedlicher Ebenen und Akteure markiert, sondern von einer kontextbezogenen Betrachtungsweise einzelner Geltungsfelder von Diversität abhängt. So ist eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik stark an den Stellenwert von Diversität innerhalb der Universität gebunden. Gleichzeitig konstruiert sie ein eigenes Diversitätsverständnis, welches eine diversitätsorientierte Didaktik zum Qualitätsmerkmal der Lehre erklärt. Als primäre Aufgabe diversitätsorientierter Lehre gilt die Schaffung eines an den individuellen Bedürfnissen orientierten Lernumfeldes, welches eine optimale Förderung der vorhandenen Lernpotenziale ermöglicht und die partizipative Rolle der Lernenden in den Mittelpunkt stellt: „Zentral ist nicht, was die Lehrenden liefern können, sondern was die Studierenden in ihrem Lernumfeld

zur optimalen Ausschöpfung ihrer Potenziale und zur Bereicherung der Lehre benötigen.“ (Kreft & Leichsenring, 2012, S. 157)

Die Legitimation diversitätsorientierter Didaktik ist sowohl an die didaktischen Handlungen zur Förderung eines selbstbestimmten und gelingenden Studierens unter Berücksichtigung der Diversität von Studierenden als auch an die damit verbundene im Bologna-Prozess formulierte Forderung nach Professionalisierung der Lehre gebunden. Wird die diversitätsorientierte Didaktik unter Rückgriff auf die in diesem Artikel aufgeführte Beschreibung der Seminargestaltung als Instrument polyvalenter Lehre in Betracht gezogen, so können die besonderen Anforderungen an die Gestaltung diversitätsorientierter Lehr- und Lernprozesse identifiziert und als Ausgangspunkt für die Überlegungen zum Thema Qualifizierung des Lehrpersonals für Diversität gesehen werden.

Die Traditionslinie der meisten theoretischen Überlegungen zur Qualitätsverbesserung der Lehre basiert auf der Annahme einer positiven Wirkung diversitätsorientierter Didaktik bei gleichzeitig formulierter Selbstbestimmungsaufforderung der Studierenden. So werden die Bestandteile diversitätsorientierter Didaktik oder Diversitätskompetenz immer wieder neu ausgehandelt, diskutiert und um zusätzliche Aspekte ergänzt. Das Ziel dieses Beitrages ist eine kontextbezogene exemplarische Zusammenstellung der Elemente diversitätsorientierter Didaktik, die keinerlei Anspruch auf Vervollständigung der derzeit vorliegenden Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Lehre erhebt, sondern eine beobachtbare Ergänzung darstellt.

Im Rahmen des Seminars „Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten“ konnten wichtige

Erkenntnisse zur Identifizierung grundlegender Elemente diversitätsorientierter Didaktik in Zusammenhang mit der Qualifizierung Studierender für die Deutschkurse aus unterschiedlichen Fachrichtungen und mit unterschiedlichen Anwendungsabsichten des erworbenen Wissens gesammelt werden. Werden diese Erkenntnisse auf den Versuch einer Definitionsannäherung zum Begriff diversitätsorientierte Didaktik übertragen, so könnte diese wie folgt lauten: Eine diversitätsorientierte Didaktik meint einen bewussten Umgang mit Diversität der Lernenden und die daraus resultierende methodische und thematische Differenzierung der Inhalte, die sich an individuellen Kompetenzen, Potenzialen und Anwendungsabsichten der Teilnehmenden orientieren und gleichzeitig den klar definierten Qualifikationsanforderungen entsprechen. Eine diversitätsorientierte Didaktik hat den Anspruch, die für den Lernprozess oder gar Lernerfolg relevante Diversität zu berücksichtigen und eine potenzialfördernde Lernumgebung zu schaffen. Kennzeichnend ist die Entwicklung einer Lehrkultur, die von allen Beteiligten als kooperative zukunftsorientierte Aufgabe wahrgenommen wird: „Beim wissenschaftlichen Lernen geht es nicht darum, den Umgang mit dem fertigen Wissen zu perfektionieren, sondern durch Vollzug und Nachvollzug der Erkenntnisprozesse [...] die Fähigkeit zu erwerben, bedeutendes Wissen zu generieren. [...] Es geht um den Versuch, diesen Prozess durch eine hinreichend differenzierte, d. h. didaktisch und methodisch angepasste Lehre zu fördern“ (Hoffmann, 2015, S. 101).

PRAXISBERICHT

Da die übergeordnete Intention der Lehrveranstaltung „Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten“ darin zu sehen ist, dass im Zuge eines Theorie-Praxis-Transfers individuelle Potenziale identifiziert, nutzbar gemacht und ausgebaut werden, eignet sich dieses Seminar in besonderer Weise als Beispiel für ein Betätigungsfeld diversitätsorientierter Didaktik.

Konkretes Ziel des Seminars war es, Studierenden, die sich für eine Tätigkeit im Bereich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF bzw. DaZ) interessieren, berufsfeldrelevante Kenntnisse und Einblicke zu bieten und ihnen zu ermöglichen, sich in diesem Feld auszuprobieren. Die dreiteilige Struktur der Veranstaltung sah vor, dass zunächst an sechs Einzelterminen die Grundlagen des Sprachunterrichts erarbeitet und besprochen wurden. Das Hauptaugenmerk lag dabei zum einen auf den unterschiedlichen Fertigkeiten und Basiskompetenzen, die im Sprachunterricht vermittelt werden, und darauf, wie diese in der Praxis gefördert und trainiert werden können. Zum anderen wurde gezeigt und geübt, wie man Unterricht konkret plant, welches Material eingesetzt werden kann und wie man mit diesem Material umgeht. Im Anschluss an die Vermittlungs- und Übungsphase hospitierten alle Teilnehmenden in mindestens einer Unterrichtsstunde am Lektorat Deutsch der CAU, um die erarbeiteten Grundlagen in der Praxis zu überprüfen und Annahmen in Bezug auf eine (eigene) Lehrtätigkeit zu reflektieren. In der dritten Phase des Seminars erhielten die Studierenden die Gelegenheit, das Erlernete in sechswöchigen Deutschkursen für Geflüchtete umzusetzen, indem sie jeweils eigenständig einen solchen Kurs leiteten.

Als curriculare Veranstaltung richtete sich das Seminar zunächst in erster Linie an Zwei-Fächer-Bachelor-Studierende unterschiedlicher Fächerkombinationen. Innerhalb dieser Gruppe sollten v. a. Studierende angesprochen werden, die sich eine Lehrtätigkeit im Bereich DaF oder DaZ als Quereinstieg vorstellen konnten und hinsichtlich ihres fachlichen Hintergrundes geeignet schienen. Aufgrund des Auswahlprozesses² bestand das Seminar jedoch nur zur Hälfte aus Zwei-Fächer-Bachelor-Studierenden. Die andere Hälfte setzte sich aus Lehramts- und Masterstudierenden zusammen. Insgesamt war der Anteil an Deutschstudierenden unerwartet niedrig. Überdurchschnittlich stark vertreten waren hingegen andere Sprachen und die Fächerkombination Politik/Soziologie. Aufgrund dieser Zusammensetzung konnte schon zu Beginn des Seminars davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden über unterschiedliche didaktische Kompetenzen und Fachwissen in Bezug auf die deutsche Sprache verfügen. Weitere Dimensionen der Diversität ergaben sich aus der Herkunft der Studierenden und damit aus dem unterschiedlichen Zugang zur deutschen Sprache, den eigenen Lernerfahrungen sowie aus Erfahrungen im Unterrichten einerseits und im Kontext der Geflüchtetenhilfe andererseits. Gemeinsame Basis waren das Interesse am Thema und die grundsätzliche Motivation, die aber wiederum aus unterschiedlichen Quellen gespeist wurden und mit ganz unterschiedlichen Anwendungsabsichten – Berufsziel, Engagement in der Geflüchtetenhilfe – in Zusammenhang standen. Die hohe Motivation und die prinzipielle Bereitschaft der Studierenden, sich an diesem sehr arbeits- und zeitintensiven Seminar mit überdurchschnittlichem Engagement zu beteiligen, stellten für die Kursleitung die Voraus-

setzung dar, die Diversität bestmöglich zu nutzen, die unterschiedlichen Potenziale der Seminarteilnehmenden für alle gewinnbringend auszunutzen und vorhandene Kompetenzen auszubauen.

Es war davon auszugehen, dass die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden ihren Niederschlag v. a. im Praxisteil des Seminars jeweils im Abrufen von Fachwissen, im didaktischen Umgang und im Umgang mit der besonderen Situation der Geflüchteten finden sollten. Deshalb war es das Anliegen des vorbereitenden Teils, Themen, Methoden und Inhalte des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen und dafür zu sorgen, dass die Studierenden über einen Wissensstand verfügen, der ihnen Sicherheit in der praktischen Arbeit gibt. Zudem sollten die Studierenden ihre unterschiedlichen Erfahrungen, Kenntnisse und Erwartungen austauschen, sich gegenseitig anregen und so vorhandenes und im Seminar erworbenes Wissen und Können verbinden und dadurch eine tragfähige Grundlage für ihre Lehrtätigkeit erhalten.

Eine Schwierigkeit, die sich durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden ergab, zeigte sich bereits im vorbereitenden Teil des Seminars. Hier war es besonders für Teilnehmende, die schon über Erfahrungen im Unterrichten von DaF verfügten, schwierig, nicht ihr gesamtes bereits erworbenes theoretisches Wissen einbringen zu können, so dass ausufernde Referate zu wenig Zeit für notwendige Übungsphasen ließen und sich dieses Mittel der Seminargestaltung als nicht geeignet erwies. Zudem wurde im Praxisteil deutlich, dass Studierende mit relevanter Lehrerfahrung nicht zwangsläufig besser unterrichten, lediglich routinierter und selbstbewusster, so

dass davon auszugehen ist, dass das Gelingen des Transfers der Theorie in die Praxis nicht zwingend vom Vorwissen abhängig ist.

Eine weitere Herausforderung für die Lehrperson entstand aus den verschiedenen Erwartungen und Befürchtungen der Studierenden. Zum einen wurde die Sorge deutlich, dass das unkalkulierbare Verhalten traumatisierter Geflüchteter, chauvinistisches Verhalten männlicher Lerner und kulturelle Differenzen massive Unterrichtstörungen verursachen und das Behandeln einzelner Themen unmöglich machen könnten. Zum anderen stellte sich heraus, dass einige Studierende von der Lehrperson gewissermaßen Rezepte erwarteten, mit denen sie in jeglichen Unterrichtssituationen fehlerlos unterrichten könnten.

Als dritte Schwierigkeit zeigten sich die organisatorischen Rahmenbedingungen, das heißt, zu welchen Uhrzeiten und in welchen Räumen die Deutschkurse stattfinden sollten, wer in welcher Kombination auf welchem Niveau und welche Zielgruppe unterrichtet usw.

Aus den oben genannten Herausforderungen ergibt sich für Lehrende, die Studierende auf Deutschunterricht für Geflüchtete vorbereiten, dass die Praxisorientierung der Dreh- und Angelpunkt der Veranstaltung sein muss. Das heißt, dass sich die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in den vorbereitenden Seminarterminen immer auf zu erwartende Unterrichtssituationen beziehen sollte, und dass hier v. a. geübt werden muss, wie Sprachfertigkeiten vermittelt und trainiert werden, um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, von ihren jeweils unterschiedlichen Wissensständen, diversen didaktischen Fähigkeiten und Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu profitieren. Praxisorientierung heißt aber auch, dass die

Lehrperson die Studierenden im Praxisteil intensiv begleitet. Individuelle Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung, aber v. a. auch Hospitationen und persönliche Auswertungsgespräche sind hierbei unerlässlich. In den Hospitationen soll das individuelle Potenzial der oder des Studierenden identifiziert werden. Im anschließenden Gespräch werden die Studierenden dazu angeleitet, über die eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren. Zudem sollen sie in Hinblick auf eine spätere Tätigkeit im Bereich DaF beraten und unterstützt werden.

Um überzogenen, und damit hinderlichen, Erwartungen der Studierenden zu begegnen, muss eine größtmögliche Offenheit und Flexibilität zur Maßgabe erklärt werden. Das heißt, dass den Studierenden vermittelt werden muss, dass es keine perfekte Lehrsituation gibt und dass somit Improvisationsbereitschaft und -strategien wichtige Voraussetzungen für guten Unterricht sind. Ebenso gilt für die Seminarleiterin oder den Seminarleiter, dass auch von den Studierenden keine Perfektion erwartet werden darf. Denn die Ausbildung von Lehrkompetenzen braucht Zeit, und die Studierenden brauchen den Raum zu üben und sich auszuprobieren. Bei der Seminargestaltung ist es außerdem notwendig, die Erwartungen der Studierenden und die Diskrepanzen zwischen den Erwartungen und der Realität zu antizipieren und auf Grundlage dessen die Studierenden darauf vorzubereiten, dass sie in einer suboptimalen Situation unterrichten müssen. Inhalt der Vorbereitung sollten deshalb besagte Improvisationsstrategien sein. Ein Beispiel für eine solche Improvisationsstrategie ist das Modell für eine erste Unterrichtsstunde, die den Studierenden beispielhaft vorgestellt wird, wobei verschiedene Unterrichtssituationen aufgezeigt werden, in de-

nen es zur Anwendung kommen kann und wobei unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten diskutiert und geübt werden.

Den organisatorischen Herausforderungen kann nur durch personellen und zeitlichen Mehraufwand begegnet werden. Hospitations- und Kurszeiten sollten in Absprache mit den Studierenden geregelt werden.

ELEMENTE DIVERSITÄTSORIENTierter DIDAKTIK

Resultierend aus der Beschreibung und den Reflexionen des oben genannten Seminars können exemplarisch mehrere Elemente der diversitätsorientierten Didaktik erörtert werden, die in Form eines Modells präsentiert werden (Abbildung 1). Im Zentrum des Modells befinden sich die so genannten Kernelemente, die die Lehrenden und ihre Lehrhandlungen in den Fokus stellen. Die Kernelemente werden in einer ständigen Wechselwirkung mit anderen, sekundären oder kontextrelevanten³ Elementen betrachtet, deren Wirkungsgrad je nach Lehrsituation variiert. Den Kernelementen diversitätsorientierter Lehre werden neben dem vorhandenen Fachwissen die Elemente zugeordnet, die die entscheidende Rolle der Lehrenden im Gestaltungsprozess potenzialfördernder Veranstaltungen hervorheben. Ein zentraler Aspekt dieser Elementebene ist die bewusste Auseinandersetzung der Lehrenden mit der eigenen Diversitätshaltung, die aus dem Wissen (zum Thema Diversität) und der persönlichen, an die eigenen Werte und Vorstellungen gebundenen Haltung konstruiert wird. Insbesondere die Haltung bestimmt die Bereitschaft der Lehrenden, die individuellen Voraussetzungen und die Anforderungen

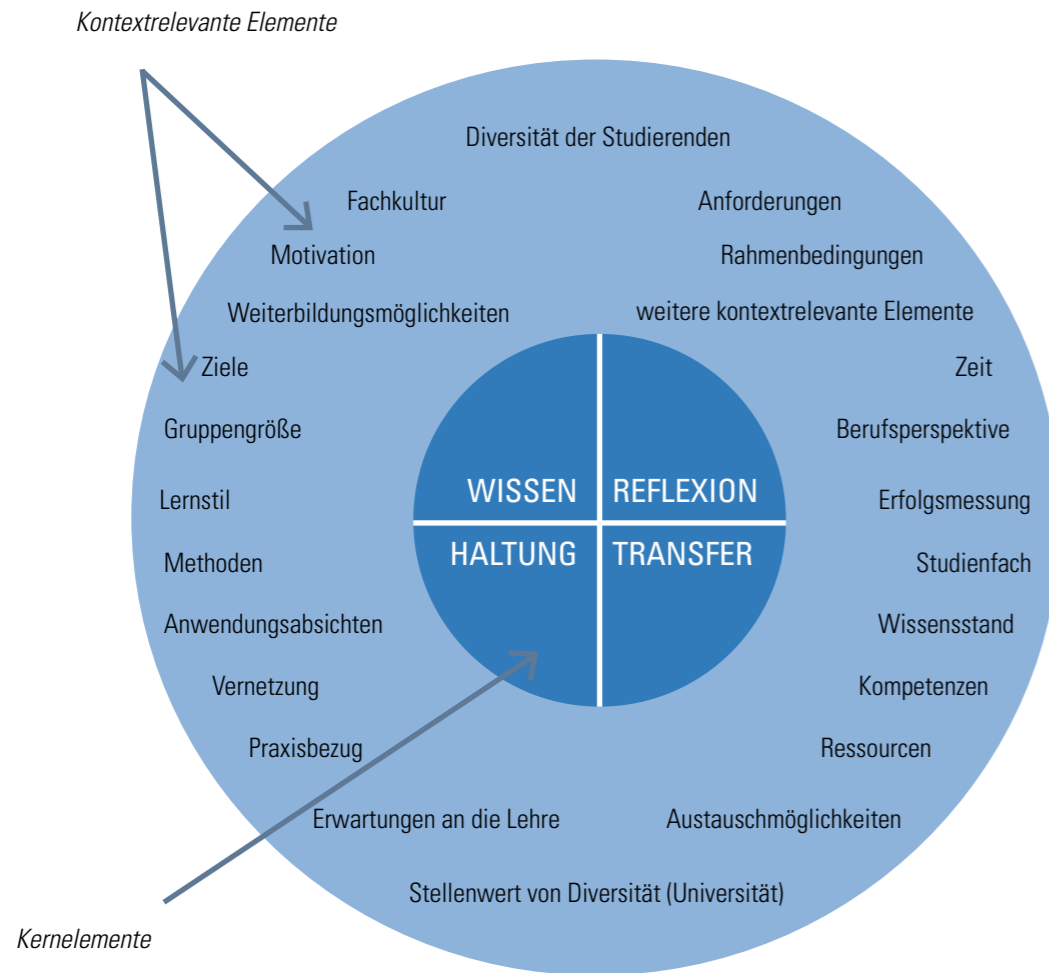


Abbildung 1 Elemente diversitätsorientierter Didaktik, Modell erstellt von K. Zarev

der Studierenden in dem Vermittlungsprozess zu berücksichtigen und darauf mit einer didaktischen Differenzierung zu reagieren. Die Veränderungen der individuellen Grundhaltung im Laufe einer lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung verlaufen sehr komplex und zeitintensiv. Entscheidend dabei ist, ob die Lehrenden ihre Haltung bewusst wahrnehmen und reflektieren können. Ein weiteres wesentliches Element ist also die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber der Diversität der Studierenden und des daraus resultierenden Umgangs mit Diversität in der eigenen Lehre. Letztendlich kann sich die Zusammenwirkung dieser Kernelemente in der Bereitschaft der Lehrenden, eigenes Lehrverhalten diversitätsorientiert zu gestalten, niederschlagen. Gemäß dieser Zusammenstellung wird ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit gegenüber der eigenen Professionalität vorausgesetzt. So wird die Basis einer diversitätsorientierten Lehre definiert, welche demnach nicht nur in der Akzeptanz der zunehmenden Diversität von Lernenden liegt, sondern einen wissensbasierten, prozesshaften und zielorientierten Transfer diversitätsorientierter Haltung in die Lehrgestaltung ermöglicht. In dem vorliegenden Modell werden die relativ konstanten Kernelemente diversitätsorientierter Lehre durch weitere kontextrelevante Elemente ergänzt. Diese Elemente haben in der diversitätsorientierten Lehre eine besondere Bedeutung, da sie je nach Kontext den Handlungsbedarf und die Handlungsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens auslösen und beeinflussen können. So kann beispielsweise der positive Stellenwert von Diversität auf der gesamtuniversitären Ebene einen produktiven Umgang mit Diversität in der Lehre fördern. Die notwendigen Rahmenbedingungen,

beispielsweise in Form von flexiblen Seminarzeiten und Teilnahmemöglichkeiten für Studierende unterschiedlicher Fächer, bestimmen die Chancen der Teilnehmenden, ihr Studium individuell anzupassen und haben einen direkten Einfluss auf die Organisation des Lehrbetriebs. Die technischen und materiellen Ressourcen definieren die Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrveranstaltungen und können die Motivation von Lehrenden und Lernenden beeinflussen. Die individuellen Potenziale und Kompetenzen der Studierenden stellen die Lehre vor die Herausforderung, ihr eigenes Wirkungsspektrum zu reflektieren und Handlungsalternativen zur Förderung individueller Lernerfolge zu schaffen. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht in der differenzierten Wahrnehmung bestimmter Studierendengruppen und in dem Kompensieren von Nachteilen durch die angepasste Lehre. Vielmehr handelt es sich um die themenbezogene und methodenreiche Ausdifferenzierung des Fachwissens, welche eine bedarfsgerechte und potenzialfördernde Lernumgebung für alle Studierenden öffnet. Zu den möglichen kontextrelevanten Elementen können auch solche Elemente wie Erwartung an die Lehre, Teilnehmendenmotivation, Fachspezifika, Praxisanbindung, Vernetzungs- und Austauschveranstaltungen gezählt werden. Es ist hervorzuheben, dass die kontextrelevanten Elemente variabel sind und erst in Verbindung mit den Kernelementen an Bedeutung gewinnen. Der Wirkungsgrad der kontextrelevanten Elemente wird durch die Lehrenden definiert und an die jeweilige Lehrsituation angepasst. So konnte zum Beispiel im beschriebenen Seminar die dreiteilige Struktur der Veranstaltung die unterschiedlichen Voraussetzungen und Potenziale der Studierenden berücksichtigen. Die Hospitationen und die

anschließenden Rückmeldungsgespräche sollten die Motivation der Teilnehmenden stärken und zur Selbstreflexion anregen.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, dass eine diversitätsorientierte Didaktik in ihrer ganzen Komplexität neben der Studierendenorientierung und der damit verbundenen Differenzierung des Vermittlungsprozesses die Lehrenden zu Hauptverantwortlichen für die Gestaltung diversitätsorientierter Lernprozesse erklärt. Mit anderen Worten konstruieren die Lehrenden anhand der Wechselwirkung der Elemente eine diversitätsorientierte Lehrkultur, die ein fachspezifisches, individuell anpassbares und vielfältig anwendbares Lernen ermöglicht.

Mit Blick auf die Gestaltung des Seminars „Deutschkurse für Geflüchtete gestalten und leiten“ wird jedoch deutlich, dass die Elemente diversitätsorientierter Didaktik ihre gänzliche Entfaltung in der Beobachtung und der individuellen Begleitung Studierender während der Praxisphase finden. Diese Feststellung markiert die Bedingtheit der kern- und der kontextrelevanten Elemente und erlaubt gleichzeitig die Annahme über die Nachhaltigkeit diversitätsorientierter Intentionen und Entscheidungen, die den Studierenden unterschiedlicher Fächer ein breites Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten und den Transfer der im Seminar erworbenen Kompetenzen auf die eigene Lehrpraxis bieten.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die diversitätsorientierte Didaktik mehrere komplementäre Elemente inkludiert und dementsprechend eine Diversitätskompetenz fokussiert, die einen professionellen Umgang mit diesen Elementen in Form einer differenzierten kompetenzfördernden Lehre kennzeichnet.

QUALIFIZIERUNG FÜR DIVERSITÄT

Die Erkenntnisse des Seminars zeigen, dass eine diversitätsorientierte Didaktik neben dem grundlegenden Diversitätsverständnis einen kontextbezogenen, klar definierten Rahmen, eine themenorientierte und eine zielspezifische Grenze definieren muss, um eine bedarfsorientierte und potenzialfördernde Lernumgebung für alle Studierenden gestalten zu können. Ferner stehen die Lehrenden vor der Herausforderung, die Lernenden darin unterstützen zu können, ihren eigenen Standpunkt und ihren Entwicklungsbedarf zu erkennen, um so die Sicherheit in ihrem eigenen diversitätsorientierten Handeln zu gewinnen. Für die Lehre ergibt sich hieraus die Aufgabe, die Studierenden zu animieren, an der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse aktiv teilzunehmen. Dies erfordert von den Lehrenden eine Fülle an Kompetenzen, die in den laufenden hochschuldidaktischen Diskursen zur Ausweitung der Lehrprofessionalität um die Diversitätskompetenz intensiv diskutiert werden. „Die Feststellung, dass bei der Organisation des Hochschulstudiums im Allgemeinen und in seiner Lehre im Besonderen von der Ungleichheit der Studierenden ausgegangen werden muss, erschwert deren Praxis didaktisch und methodisch“ (Hoffmann, 2015, S. 98).

In der hochschuldidaktischen Debatte besteht ein weitgehender Konsens darin, dass die „Hochschullehre und die daraus resultierenden Anforderungen an Lehrende insgesamt ein wenig untersuchtes Forschungsfeld“ (Rhenländer, 2015, S. 55) darstellen. „Es gibt kaum empirisches Wissen darüber, wie Hochschullehrende Verteilungs- und Chancengerechtigkeit affirmieren oder delegitimieren. Auswirkungen der Lehr-Orientierung von Hochschuldozierenden sind im deutschsprachigen

Raum bisher nicht untersucht worden“ (Rhenländer, 2015, S. 54). Analog zu den mangelnden empirischen Erkenntnissen zu Einstellungen und Haltungen der Lehrenden zur Lehre hat die „Frage nach der Anpassungsleistung der Lehrenden an unterschiedliche Lern- und Erwartungshaltungen der Studierenden bislang noch keinen legitimen Ort in der Hochschullehrerforschung“ (Rhenländer, 2015, S. 55). Deutlich wird, dass die Lehrenden vor der Neuorientierung der Lehre stehen, die, basierend auf den diversen Potenzialen und Kompetenzen der Lernenden, durch partizipative und differenzierte Zugänge zu Fachinhalten eine breite Palette an Entwicklungsmöglichkeiten bieten kann. Die Aufgabe der Hochschuldidaktik liegt darin, die Lehrenden zu stärken, ihre Lehre sukzessive zu verändern und diversitätsorientiert umzudenken.

Anhand des vorliegenden Modells kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung von Diversitätskompetenz von der Wechselwirkung verschiedener kern- und kontextrelevanter Elemente beeinflusst wird. Die Qualifizierung für Diversität könnte potenziell an der Entwicklung von beliebigen, für den jeweiligen Kontext optimal passenden Elementen ansetzen. Die Bedingtheit der Elemente würde eine flexible Integration diversitätsorientierter Didaktik in den Hochschulalltag ermöglichen und einen konstruktiven Umgang mit Diversität fördern. Für die Praxis der Hochschuldidaktik ergeben sich aus den oben aufgeführten Überlegungen folgende Kernpunkte zur Entwicklung von Diversitätskompetenzen: die wissenschafts- und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzung mit der Diversitätsthematik, die Reflexion der professionellen Rolle und der bestehenden Diversitätshaltung der Lehrenden

und die Umsetzung diversitätsorientierter Didaktik. Eine optimale Konkretisierung der passenden Formate zur Entwicklung der Diversitätskompetenz kann unter Berücksichtigung spezifischer Besonderheiten der jeweiligen Einrichtung erfolgen. Bisher konnten sich neben Workshops und thematischen Vortragsreihen Formate bewähren, die einen Austausch sowohl mit Kolleginnen und Kollegen als auch mit Studierenden ermöglichen. Um die Bereitschaft der Lehrenden, die eigene Lehre diversitätsorientiert zu gestalten, aufrechterhalten zu können, sollten den Lehrenden die Verantwortungsgrenzen für die Lernerfolge der Studierenden sichtbar gemacht werden. Des Weiteren muss eine auf die eigene Diversität abgestimmte Handlungsfreiheit gewährt werden, so dass die Lehrenden die Kriterien der eigenen Professionalität entlang der Schnittstellen mit den Elementen diversitätsorientierter Didaktik selbst definieren können.

AUSBLICK

Neben dem grundlegenden Diversitätsverständnis, welches die Diversität der Studierenden als eine Chance und als Potenzial anerkennt, ist es gleichzeitig wichtig, Handlungsalternativen zu identifizieren, die aus didaktischer Sicht thematisch notwendig sind. Eine Diversitätskompetenz im Sinne dieses Beitrages schafft es, Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen „Zugänge zu den Wissensbeständen und Methoden systematisch zu ermöglichen und somit konstruktivistisch auf bisherigen Wissensbeständen aufzubauen“ (Klammer & Ganseur, 2015, S. 57). Es sei darauf hingewiesen, dass eine diversitätsorientierte Didaktik nicht ausschließlich durch den

Kompetenzerwerb der Lehrenden im Bereich Diversität zu schaffen ist. Neben klaren und einfach umsetzbaren Qualifizierungsangeboten bedarf eine diversitätsorientierte Lehre der Beteiligung aller Teilnehmenden an der Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. „Die Forderung nach einer Veränderung der Lehre macht zugleich die Prüfung notwendig, ob nicht auch für eine des Lernens plädiert werden müsste, im vorliegenden Falle also für sensibles Lernen [...]“ (Hoffmann, 2015, S. 93). An dieser Stelle wird die Hochschuldidaktik gemeinsam mit der Hochschule aufgefordert, bestimmte Rahmenbedingungen zu schaffen und diversitätsorientierte Entwicklungsprozesse zu unterstützen, um den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit zu geben, die erworbenen Kompetenzen umsetzen zu können.

Bilanzierend sei an dieser Stelle unterstrichen, dass eines der herausforderndsten Elemente in der Qualifizierung für diversitätsorientierte Didaktik die Veränderung der Lehrendenhaltung ist, die an die Veränderung individueller Werte und Normalitätsvorstellungen gekoppelt und kaum beeinflussbar ist. Gezielte, mehrere Elemente bewegende Instrumente wie z. B. Wissensvermittlung, methodisch-didaktische Kompetenzerweiterung und die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen, können dazu beitragen, die Ausbildung diversitätsorientierter Didaktik zu unterstützen und zu entwickeln. Gleichzeitig darf die Entwicklung der Diversitätskompetenz nicht nur auf den Professionalisierungsprozess der Lehre begrenzt werden, sondern muss als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der Universität etabliert werden.

PROJEKT

Das Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen – PerLe wird von 2012 bis 2016 aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12068 gefördert. Es verfolgt das Ziel, die Qualität der Lehre und die Betreuung von Studierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zu verbessern. Dazu werden Maßnahmen in den Bereichen Studienberatung, Studieneingangsphase, Begleitung von Schul- und Berufspraktika, Qualifikation des Lehrpersonals und Qualitätsentwicklung in der Lehre entwickelt und umgesetzt. In der zweiten Förderphase von 2017 bis 2020 (Förderkennzeichen: 01PL17068) wird PerLe die entstandenen Maßnahmen weiterentwickeln und ausbauen können.

www.perle.uni-kiel.de

ANMERKUNGEN

[1] Der Praxisbericht bezieht sich auf die Veranstaltung im Sommersemester 2016, die von Kati Lüdecke-Röttger, mit Unterstützung von Ulrike Pollakowski, geleitet wurde.

[2] Ausgewählt wurde auf der Grundlage von Motivations-schreiben. Zwei-Fächer-Bachelor-Studierende mussten bei gleicher Eignung zwar bevorzugt werden, waren z. T. aber weniger geeignet.

[3] Unter kontextrelevant werden die Elemente verstanden, die signifikant für die jeweilige Lehrsituation sind und in Wechselwirkung mit Kernelementen diversitätsorientierte Handlungsmöglichkeiten definieren.

LITERATUR

[1] Clauß, A. (2007). Der persönliche Lernweg – Entwicklungen in der Hochschullehre in den Niederlanden. *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 37(4), 110-117.

[2] Hoffmann, D. (2015). Dimensionen pädagogischer Sensibilität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 89-103). Wiesbaden: Springer.

[3] Klammer, U., & Ganseur, C. (2015). *Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung* (Bd. 16). Münster, Göttingen: Waxmann.

[4] Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145-164). Basel: Beltz Juventa.

[5] Lüthi, E., Oberpriller, H., Loose, A. & Orths, S. (2013). *Team-Entwicklung mit Diversity-Management: Methoden-Übungen und Tools*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

[6] Rheinländer, K. (2015). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven* (S. 47-71). Wiesbaden: Springer.



Foto: Dorothea Liesenberg

SERVICSEITEN

PUBLIKATIONEN

Auferkorte-Michaelis, N., Ladwig, A., & Stahr, I. (Hrsg.). (2010). *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis: Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*. Opladen u.a.: Budrich UniPress.

Dieser Band eröffnet Einblicke in die Geheimnisse kompetenzorientierter, exzellenter Lehr- und Lernpraktiken an der Hochschule. Einerseits werden Konzepte hochschuldidaktischer Professionalisierung und Programmentwicklung dargestellt. Im zweiten Teil des Bandes werden exemplarisch hochschuldidaktische Innovationen in der Fachlehre konkretisiert.

Bachmann, H. (2014). *Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden*. Bern: hep.

Im gegenwärtigen Verständnis der lernorientierten Hochschullehre beginnt eine ideale Lehrveranstaltung mit Überlegungen zur Lernzielformulierung. Es geht nicht darum, was die oder der Dozierende zu bieten hat, sondern welche Ziele für die Lernenden relevant sind. In einem zweiten Schritt wird eine adäquate Prüfungsform gewählt, die einen Rückschluss darüber erlaubt, in welchem Maß die formulierten Ziele erreicht werden. Erst beim dritten Schritt stellt sich die Frage nach dem Lehrveranstaltungsdesign. Bei diesem sollte nach neueren lernpsychologischen Erkenntnissen der Eigentätigkeit der Studierenden besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieser Logik der Lernveranstaltungsplanung folgt auch der Aufbau dieses Buches.

Berendt, B., Szczyrba, B., Fleischmann, A., Schaper, N. & Wildt, J. (Hrsg.). (2016). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: DUZ. Verfügbar unter www.nhhl-bibliothek.de [05.10.2016]

Das Neue Handbuch Hochschullehre ist ein umfassendes Werk zum modernen Lehren und Lernen an Hochschulen. Deziert praxisorientiert wendet es sich fachübergreifend vor allem an Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Darüber hinaus unterstützt das Handbuch alle hochschulischen Akteure, die gestaltend auf den Bereich Lehre und Studium einwirken. Es liefert spannende Materialien für die hochschuldidaktischen Zentren ebenso wie für das hochschulinterne Qualitätsmanagement, es spricht die mit strategischen Fragen beschäftigte Hochschulleitung ebenso an wie die mit der Konzeption von Lehre und Studium übergreifend befassten Stäbe und administrativen Abteilungen.

Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre: Ein Didaktik-Coach*. Opladen: Budrich.

Mit diesem Coach in Buchform bekommen Hochschullehrende Unterstützung bei der Entfaltung ihrer eigenen Lehrkompetenz. In vier Schritten vermitteln die Autoren zentrale didaktische Fähigkeiten. Auf der Grundlage einer Lehre, die sich am Lernen der Studierenden orientiert, hilft der Didaktik-Coach dabei, elementare Fertigkeiten auszubilden: die eigene Kontaktfähigkeit weiter zu entfalten, ein von der Gehirnforschung gestütztes Lernverständnis zu entwickeln, sich mit Hilfe gruppenanalytischer Erkenntnisse sicher in Seminaren zu bewegen und schließlich eine Methodenkompetenz zu erwerben, die deshalb effizient ist, weil sie sich an den Bedürfnissen der Lerngruppe orientiert.

Brinker, T. & Schumacher, E. (2014). *Befähigen statt belehren: Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen*. Bern: hep.

Learning Outcome und Kompetenzorientierung, Workload und Modulprüfungen sind nur einige Schlagworte, die neuen Lehrenden beim Eintritt in die Hochschule begegnen und mit denen viele erfahrene Professorinnen und Professoren auch noch zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses beschäftigt sind. Der vorliegende Band zur didaktischen Gestaltung und methodischen Varianz der eigenen Hochschullehre gibt Hinweise, Anleitungen und Einführungen in die moderne Hochschullehre. Gleichzeitig will er zur Diskussion der zukünftigen Entwicklung des Lehrens und Lernens beitragen.

Egger, R. & Merkt, M. (Hrsg.). (2012). *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Entwicklung von Kompetenz in der Hochschullehre und den Bedingungen, unter denen diese Kompetenzen umgesetzt werden? Mit dem neuen Band der Reihe „Lernweltforschung“ wird versucht, theoriebasiertes und empiriegestütztes Wissen hierzu aufzubauen. Im Vordergrund stehen Aspekte der Entwicklung, Koordinierung und der kontextsensitiven Regulierung.

Huber, L., Pilnioc, A., Sethe, R., Szczyrba, B. & Vogel, M. (Hrsg.). (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Der Band stellt das Konzept des „Scholarship of Teaching and Learning“ vor, das sich mit der Forschung über Lehre und Lernen in der eigenen Fachwissenschaft beschäftigt. Da es in Deutschland aktuell nur wenig Material zu diesem Thema gibt, werden hier alle Forschungen und Ergebnisse gebündelt, die in den letzten zehn Jahren in Deutschland publiziert wurden.

Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen, beraten*. Weinheim, Basel: Beltz.

Dieses bewährte Lehr- und Arbeitsbuch hilft Lehrenden in Hochschule und Weiterbildung, ihr didaktisches Handeln zu professionalisieren. Es zeigt, worauf es in Seminaren, Vorlesungen, Prüfungen und bei der Beratung von Studierenden ankommt. Praktische Arbeitshilfen helfen bei der Entwicklung eines individuellen Stils in didaktischen Handlungsfeldern.

Merkt, M., Wetzel, C., & Schaper, N. (Hrsg.) (2016). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik (Blickpunkt Hochschuldidaktik)*, Bd. 127. Bielefeld: Bertelsmann.

Die Beiträge des Tagungsbandes gliedern sich in drei Schwerpunkte zur Hochschuldidaktik: Innovation von Lehr- und Lernformaten, Professionalisierung von Lehrenden sowie Qualitätssicherung in Lehre und Studium.

Auf der 42. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) diskutieren die Autoren über wissenschaftliche Fundierungen, praktische Umsetzungsmaßnahmen und notwendige strukturelle Änderungen für eine erfolgreiche Professionalisierung der Hochschuldidaktik.

Rummler, M. (2011). *Crashkurs Hochschuldidaktik: Grundlagen und Methoden guter Lehre*. Weinheim, Basel: Beltz.

Diese kompakte Einstiegsschulung stellt die Grundlagen und Methoden für Dozenten an Universitäten dar. Beispiele und Strategien erleichtern die Umsetzung in die Praxis. In acht Bausteinen werden die Grundlagen und Methoden guter Hochschullehre vermittelt: Baustein 1: Voraussetzungen für ein gutes Lernklima, Baustein 2: Kriterien „guter“ Lehre, Baustein 3: Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Baustein 4: Aspekte guter Seminargestaltung, Baustein 5: Einsatz klassischer Medien, Baustein 6: Beobachtungs- und Feedbacktraining, Baustein 7: Integration und Transfersicherung, Baustein 8: Follow-up-Termine. So wird der Grundstein für die hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden gelegt. Oberste Zielsetzung ist zudem die Transfersicherung.

Winteler, A. (2011). *Professionell lehren und lernen: Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Das Buch stellt verschiedene Erklärungs- und Gestaltungsansätze der Hochschuldidaktik zusammen. Dabei beinhaltet es konkrete Tools wie beispielsweise Checklisten ebenso wie vielfältige Anregungen zu den Themen Visualisierung, digitale Projektion und E-Learning, Prüfungen gestalten sowie Evaluationsmethoden.

VERANSTALTUNGEN

46. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd): „Prinzip Hochschulentwicklung – Hochschuldidaktik zwischen Profilbildung, Allparteilichkeit und Wertefragen“

08.-10.03. 2017, Technische Hochschule Köln

Von der lehrenden zur lernenden Hochschule – zu diesem Kulturwandel trägt die Hochschuldidaktik durch ihre mehrperspektivische Beratung und Qualifizierung maßgeblich bei. Sie verändert Wertvorstellungen und Aufgabenprofile in Studium und Lehre, wird ihrerseits von diesen beeinflusst und so Teil des Hochschulprofils.

Folgende Fragen bilden den Kern der Tagung:

- Welche Verantwortung kann und soll die Hochschuldidaktik auf welchen Grundlagen für die Hochschulentwicklung übernehmen?
- Wie kooperiert die Hochschuldidaktik mit hochschulinternen und -externen Akteursgruppen und in welchem Selbstverständnis tut sie das?
- Wie kann sie unterstützen, dass Werte für eine Bildung im Kontext der Wissenschaft Teil des gelebten Hochschulprofils werden?

https://www.th-koeln.de/hochschule/46-jahrestagung-der-dghd_34177.php

12. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2017: „Digitalisierung der Hochschulen: Forschung, Lehre und Administration“

30./31.03.2017, Leibniz Universität Hannover

Die Digitalisierung hat nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche verändert. Der Einsatz neuer Medien und digitaler Technologien erzeugt eine Veränderungsdynamik, die auch das Gros der Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Arbeits- und Lebenswelt erfasst. Der durch die digitale Revolution ausgelöste Transformationsprozess betrifft dabei nicht zuletzt das Hochschulsystem. Weder Forschung und Lehre noch Administration (im Sinne der Gesamtheit aller Supportprozesse) sind an den Hochschulen heute ohne digitale Infrastrukturen und Operationen denkbar.

Zudem gewinnt in einigen Wissenschaftsfeldern in Folge der Digitalisierung das Verhältnis aus Materialität und Immaterialität im Sinne einer statistisch-computerwissenschaftlichen Logik an Bedeutung. Ein Beispiel hierfür sind die Verschiebungen dieses Verhältnisses zwischen den „klassischen“ Geisteswissenschaften und den „Digital Humanities“. Was und wie digitalisiert werden soll, kann dabei ebenso zum Anlass für Dissens werden wie die Veränderung oder Fortschreibung disziplinärer Selbstbeschreibungen oder der Stellenwert jener Heilsversprechen, die sich auf die Digitalisierung von Forschungsgegenständen und -methoden stützen.

<http://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen/12-jahrestagung-2017/>

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AE	Arbeitseinheiten
AHD	Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BWL	Betriebswirtschaftslehre
CAU Kiel	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
CM	Community Medicine
CC-BY-Lizenz	Creative Commons Lizenz mit Namensnennung
CRS	Classroom Response Systeme
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
HTP+	Hamburger Tutorienprogramm+
HTWG Konstanz	Hochschule Konstanz Technik, Wirtschaft und Gestaltung
HUL	Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen
KIM	Kommunikations-, Informations-, Medienzentrum
MAXQDA 10	Software zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
OE-Tutor*in	Orientierungs- und Einführungstutor*in
OSCE	Objective Structured Clinical Examination
PerLe	Projekt erfolgreiches Lehren und Lernen
PH Freiburg	Pädagogische Hochschule Freiburg
POL	Problemorientiertes Lernen
SHK	Studentische Hilfskraft
UHH	Universität Hamburg
UK	Universitätskolleg
u. a.	und andere
u. a.	unter anderem
u. v. m.	und vieles mehr
VWL	Volkswirtschaftslehre
zlw	Zentrum für Lehre und Weiterbildung
ZHW	Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung

GREIFSWALDER BEITRÄGE ZUR HOCHSCHULLEHRE

ÜBERSICHT BISHERIGER AUSGABEN

Heft 1/2013

Polyvalenz in der Lehre – Eine Einführung

Erschienen: November 2013

ISBN: 978-3-86006-403-0

Heft 1/2014

Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre

Erschienen: Mai 2014

ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 2/2014

Prüfungsformen und Prüfungsorganisation in der polyvalenten Lehre

Erschienen: November 2014

ISBN: 978-3-86006-412-2

Heft 1/2015

Elektronische Prüfungsformen und E-Learning-Unterstützung für polyvalente Lehre

Erschienen: Mai 2015

ISBN: 978-3-86006-429-0

Heft 2/2015

Schlüsselkompetenzen in der polyvalenten Lehre

Erschienen: November 2015

ISBN 978-3-86006-431-3

Heft 1/2016

Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre

Erschienen: Mai 2016

ISBN: 978-3-86006-440-5

Heft 2/2016

Qualifizierung und Professionalisierung für polyvalente Lehre

Erschienen: November 2016

ISBN: 978-3-86006-449-8

NÄCHSTE AUSGABE:

Heft 2017

Gute Lehre in der Lehrerbildung

Erscheint: Mai 2017

BESTELLEN

Bestellen können Sie die Ausgaben hier: gbzh-schriftenreihe@uni-greifswald.de

Die Onlineversionen finden Sie hier: www.uni-greifswald.de/gbzh

WISSENSCHAFTLICHE TAGUNGSREIHE

Parallel zur Schriftenreihe wird an der Universität Greifswald eine **wissenschaftliche Tagungsreihe zum Thema Polyvalenz** veranstaltet, die bis Ende 2016 einmal jährlich aktuelle Forschungstrends und führende Fachvertretende zu unterschiedlichen Themenaspekten der Polyvalenz präsentiert.

GEPLANTE THEMEN AB 2017

Ab 2017 werden die Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre voraussichtlich jährlich erscheinen. Folgende Themen sind in der Planung:

- Evaluation von polyvalenter Lehre
- Erleichterung der Studieneingangsphase
- Studiengangskonzeption und internationale Studiengänge
- Anreize für gute Lehre

Ausgabe 7
November 2016

ISBN 978-3-86006-449-8



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung