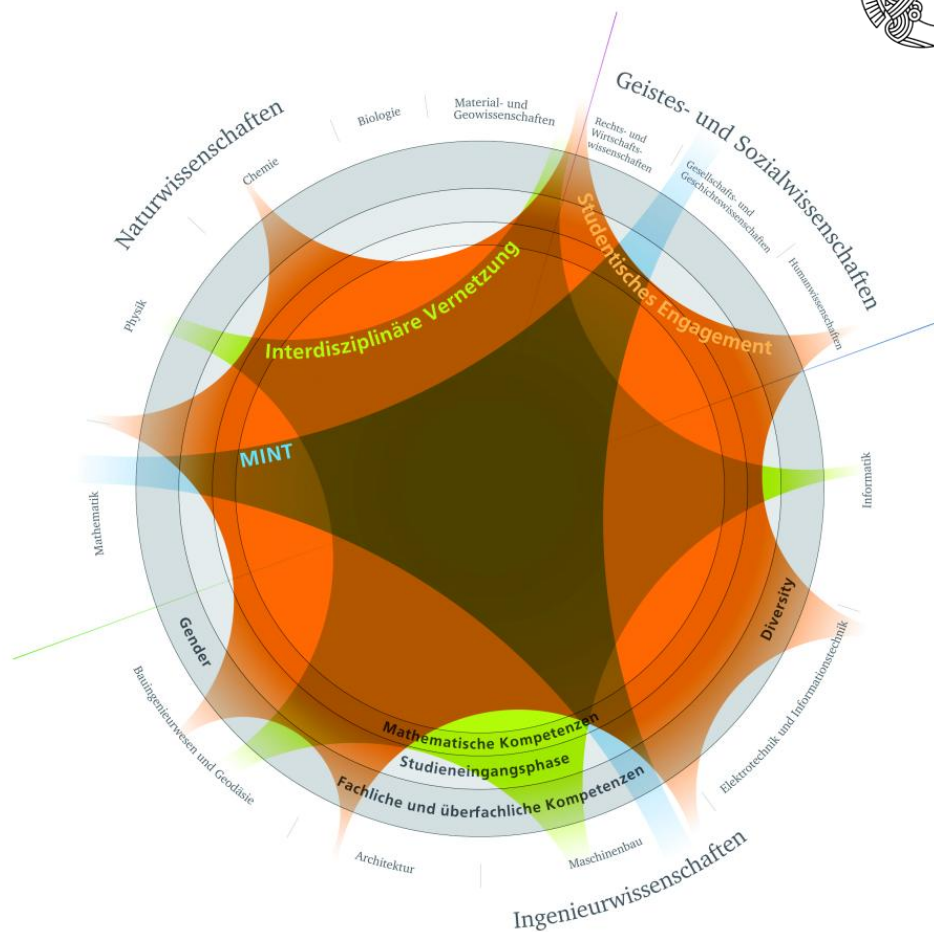


Dokumentation zur Qualifizierung und Prozessbegleitung von Tutor_innen am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

KIVA IV: Ausbau der Tutorinnen- und Tutorenqualifizierung



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT



Zusammengestellt von:

Fachbereich Humanwissenschaften

Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik

Projektteam KIVA IV

Sonja Frey M.A., Anna Herbst M.A., Bärbel Kühner-Stier M.A., Dr. Thomas Trebing

Alexanderstraße 6

64283 Darmstadt

Kontakt:

Tel. 06151-163377

Sonja Frey M.A.

s.frey@apaed.tu-darmstadt.de

Anna Herbst M.A.

a.herbst@apaed.tu-darmstadt.de

Bärbel Kühner-Stier M.A.

b.kuehner@apaed.tu-darmstadt.de

Dr. Thomas Trebing

thomas.trebing@physik.tu-darmstadt.de

Empfohlene Zitation:

Frey, Sonja; Herbst, Anna; Kühner-Stier, Bärbel; Trebing, Thomas (2014): Dokumentation zur Qualifizierung und Prozessbegleitung von Tutor_innen am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik. URL: https://download.hrz.tu-darmstadt.de/protected/projekte/KIVA/KIVA_IV_DokuPaedagogik.pdf

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11048 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

GEFÖRDERT VOM



Inhalt

1.Einleitung	4
2.Das Modul "tutorielle Lehre"	5
3.Inhalte der tutoriellen Ausbildung	7
3.1. Gender & Diversity als Grundhaltung und Thema	8
3.2. Wahrnehmung und Kommunikation	8
3.3. Konstruktiver Umgang mit Konflikten	9
3.4. Gruppenprozesse	10
3.5. Seminarplanung & -gestaltung	11
3.6. Rolle, Haltung und Reflexion	12
3.7. Evaluation	13
4.Fazit & Ausblick	15
5.Literatur	15
6.Anhang	17

Die vorliegende Dokumentation ist aus einem dem BMBF (Qualitätspakt Lehre) zugehörigen Projekt an der TU Darmstadt entstanden. Das Teilprojekt bearbeitet auf der Grundlage der Forderung nach einer Verbesserung der Studieneingangsbedingungen, die Thematik des Ausbaus der Tutorinnen- und Tutorenqualifizierung. Entstehung und Bearbeitung der Thematik wird im Folgenden ebenso wie Inhalte und Maßnahmen beschrieben mit dem Wunsch, interessierte Multiplikator_innen als Leserschaft zu erreichen und bestenfalls in einen inhaltlichen Austausch zu treten. Angesprochen werden daher insbesondere Personen, die in der tutoriellen Arbeit aktiv sind, oder aktiv werden möchten.

1. Einleitung

Im Zuge der Neustrukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Mastersysteme, wächst die Anforderung an Studienanfänger sich möglichst schnell in der neuen Bildungsinstitution mit ihren Herausforderungen zurecht zu finden, um den Anforderungen des effektiven Studierens zu entsprechen. Sie müssen sich in wissenschaftliches Arbeiten hinein finden, werden mit neuen Formen des Lernens und der Notwendigkeit zu selbstbestimmtem Handeln konfrontiert, lernen ihre Fachdisziplin mit den spezifischen Anforderungen kennen und suchen Wege diesen gerecht zu werden. Aufgabe der Hochschule ist es, Studierende in dieser Phase verstärkt zu unterstützen.¹ Tutorien stellen ein hilfreiches Element dar, um diesen Übergang von Schule zu Studium qualitativ hochwertig zu gestalten und die Studienanfänger_innen durch Peers an die disziplinäre Fachkultur heranzuführen. Gegenwärtig werden an der Technischen Universität Darmstadt etwa 2.500 Übungsgruppen und Tutorien in allen Studiengängen angeboten. Pro Jahr werden dafür etwa 800 studentische Hilfskräfte und Tutor_innen neu eingestellt.²

Eine qualitativ hochwertige Betreuung setzt dabei neben einer guten Betreuungsrelation fachlich und didaktisch kompetente Tutorinnen und Tutoren voraus. Als Tutor_innen eingesetzt werden üblicherweise Studierende höherer Semester, die Auswahl bzw. Einstellung erfolgt regelmäßig ausschließlich aufgrund ihrer fachlichen Eignung (vgl. Reimpell & Szczyrba 2007, S. 5). Damit geht die permanente Aufforderung an Hochschulen einher, die didaktischen Kompetenzen der Tutor_innen, sowie spezifisch für die Veranstaltung benötigte fachliche Kompetenzen gezielt durch Qualifizierung und Begleitelemente zu verbessern. Hier setzt das durch den ‚Qualitätspakt Lehre‘ geförderte Projekt KIVA³ (Kompetenzentwicklung durch interdisziplinäre Vernetzung von Anfang an) an. Das KIVA-Teilprojekt IV, „Ausbau der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren“, startete im Oktober 2011 und bearbeitet in einem Zeitraum von fünf Jahren die Verbesserung der Tutor_innenqualifizierung im Institut für Pädagogik und den vier Fachbereichen Architektur, Informatik, Mathematik und Physik. Im Fokus steht die Verbesserung der Vorbereitung und Begleitung von studentischen Übungsgruppenleiter_innen und Tutor_innen bei ihrer verantwortungsvollen Tätigkeit. Im Unterschied zu anderen gängigen Formaten der Tutorenqualifizierung findet die Ausbildung dezentral, also in den Fachbereichen bzw. Instituten statt und kann hierdurch an die speziellen Anforderungen der Fachdisziplinen angepasst werden.

Mit den vorliegenden Dokumentationen der beteiligten Fachbereiche und Institute wird das Ziel verfolgt den bisherigen Stand der Entwicklung und Implementierung von Konzepten zur Qualifizierung und Professionalisierung studentischer Tutor_innen im Rahmen des Teilprojekts darzustellen, sowie Anregungen für Multiplikator_innen und all jene, die sich mit tutorieller Arbeit beschäftigen, zu geben. Darüber hinaus ist es explizit erwünscht, vermittelt über die vorliegende Dokumentation, in den fachlichen Austausch mit anderen Hochschulen bzw. Einrichtungen zu treten. Dementsprechend werden neben den strukturellen Aspekten auch die Inhalte der tutoriellen Ausbildung skizziert.

Insgesamt sind im Rahmen des KIVA IV Projekts im Institut für Pädagogik folgende Ziele anvisiert:

1. Implementierung eines Wahlpflichtmoduls mit 9 CP zur Tutoriellen Lehre im Studiengang Lehramt an Gymnasien.
2. Optimierung der Qualifizierung und Prozessbegleitung der Tutor_innen.
3. Überprüfung der vermuteten besonderen Qualität durch den Einsatz von Tandems in den tutoriellen Übungsgruppen.
4. Erweiterung der Lehr- und Lehrreflexionskompetenz (fachlich, didaktisch, sozial) der Lehramtsstudierenden im Wahlpflichtmodul Tutorielle Lehre.

Das Institut für Pädagogik setzt somit einen besonderen Schwerpunkt auf das (gymnasiale) Lehramtsstudium. Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass die tutorielle Tätigkeit für Lehramtsstudierende eine besondere Möglichkeit darstellt, bereits während des Studiums Erfahrungen in Lehr- und Lernprozessen zu sammeln, die einen hohen Grad an Mitgestaltung ermöglichen und sich positiv auf die eigene Professionalität auswirken. Umgekehrt bringen Studierende des Lehramts oft erste Lehrerfahrungen und ein verbindendes Interesse an der Vermittlung der Fachinhalte mit. In den folgenden Abschnitten werden Form, Inhalt und Entstehungsgeschichte des entwickelten Studienmoduls „Tutorielle Lehre“ dargestellt, sowie erste Evaluationsergebnisse und die geplante weitere Entwicklung skizziert.

¹ Vgl. Grundsätze für Studium und Lehre der technischen Universität Darmstadt, S. 7 f. Online unter: http://www.intern.tu-darmstadt.de/media/dezernat_ii/studium_und_lehre/stu_lehre.pdf [10.06.2014]

² Quelle: http://www.kiva.tu-darmstadt.de/kiva_iv/projekt_iv/index.de.jsp [27.05.2014]

³ Vgl. http://www.kiva.tu-darmstadt.de/kiva_gesamt/index.de.jsp [10.06.2014]

2. Das Modul "tutorielle Lehre"

Im WS 2012/2013 wurde im Zuge der Projektarbeit ein neues Wahlpflichtmodul "Tutorielle Lehre" für das Studium Lehramt Gymnasium in den Grundwissenschaften konzipiert und in den Studiengang implementiert. Das Modul besteht aus vier Modulbausteinen, die in zwei unterschiedlichen Varianten studiert werden können, je nachdem, ob eine Tutor_innen- bzw. Lehrtätigkeit vorliegt oder nicht. Mit einer Stelle als Tutor_in/ Übungsgruppenleiter_in oder in der schulischen Lehre werden ein Qualifizierungsseminar, ein Reflexionsseminar und ein Didaktisches Vertiefungsseminar besucht. Ohne die Beschäftigung in der Lehre kann das Modul mit den drei Bausteinen Qualifizierung, didaktische Vertiefung I und didaktische Vertiefung II abgeschlossen werden. Die Tutor_innentätigkeit ist damit ein wünschenswertes, aber nicht zwingend notwendiges Element zum Abschluss des Moduls.

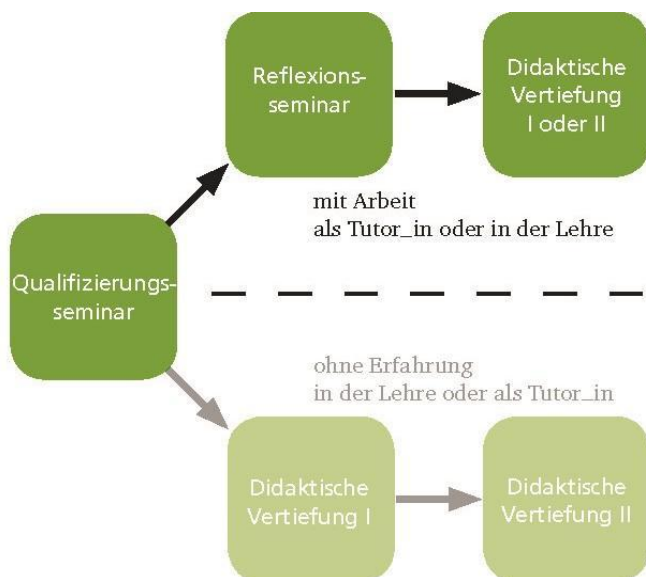


Abb. 1: Modulstruktur

Das Qualifizierungsseminar "**Lehren im Studium**" bietet den wegweisenden Rahmen zur Vorbereitung auf die Tätigkeit als Tutor_in. Neben der theoretischen Erarbeitung zentraler Themengebiete⁴ und deren Bedeutung für die Tutoren_innenarbeit, wird den Seminarteilnehmern_innen über Simulationen von Lehreinheiten und Konfliktsituationen die Möglichkeit zu einem schrittweisen Perspektivwechsel vom Teilnehmenden zum/zur zukünftigen Tutor_in gegeben. Über alle Themen hinweg werden Bezüge zur Tätigkeit als Lehrer_innen hergestellt und Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten reflektiert.

Ziel des "**Reflexionsseminars**" ist es, den Tutor_innen einen Raum zu bieten, in dem eigene Lehr- und Lernerfahrungen thematisiert und bearbeitet werden können, die während der Tutor_innentätigkeit gesammelt werden. Hierfür werden die Studierenden in unterschiedliche Reflexionsmethoden eingeführt, die sie auch in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit einsetzen können. Zunächst lernen sie unterschiedliche Reflexionsmodelle theoretisch kennen⁵ und wenden diese auf eigene Fälle bzw. Praxissituationen an, um in einem zweiten Schritt auch Beratungsmodelle kennenzulernen, mit denen die Schwierigkeiten aus der Reflexion aufgearbeitet werden können.

Die Seminarkonzeptionen des Qualifizierungs- und des Reflexionsseminars beruhen auf einem Lernbegriff, der die Erfahrung in den Mittelpunkt stellt. Lernen wird hier „im Sinne eines Erfahrungsvollzugs“ (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 85) verstanden. Lernen findet nach Meyer-Drawe in bedeutenden Situationen statt, in denen die bisherigen richtungweisenden Erfahrungen ihre orientierende Bedeutung verlieren (vgl. ebd., S. 90). Nicht das Resultat des ‚Lernerfolgs‘ als angeeignetes Wissen steht dabei im Vordergrund, sondern der Lernende und damit der Prozess des Aneignens ist direkt betroffen, da nicht nur etwas über den Gegenstand

⁴ Vgl. Abschnitt 3 "Inhalte der tutoriellen Ausbildung".

⁵ Vgl. Abschnitt 3.6 "Rolle, Haltung & Reflexion".

des Wissens, sondern immer auch über sich selbst als Wissende und zum Lernen fähige Person in Erfahrung gebracht wird (vgl. ebd., S. 85).

Die didaktischen Vertiefungen dienen der theoretischen Fundierung der Lehrtätigkeit und bieten so einen weiteren Zugang zur Thematik. Im Seminar **“Universitäre Lehr-Lernforschung” (Didaktische Vertiefung I)** wird anhand unterschiedlicher Konzepte der Erwachsenenbildung (z.B. systemisch-konstruktivistisch, poststrukturalistisch, poststrukturalistisch oder subjektorientiert) erarbeitet, wie sich Veranstaltungsformen innerhalb der Universität bildungstheoretisch begründen lassen und fokussiert dabei exemplarisch tutorielle Lehre als Anwendungsfeld didaktischer Konzeptionen.

Die Auseinandersetzung mit Theorie ermöglicht eine differenzierte Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse. Das Seminar kann als „Möglichkeitsraum“ zur Verfügung stehen, um den Teilnehmer_innen ein selbst_bewusstes Handeln in Lehr-Lern-Situationen zu ermöglichen. Dabei wird der Unterschied sowohl zu schuldidaktischer als auch zu hochschuldidaktischer Konzeption von Unterricht bewusst und u.a. beispielhaft an Herausforderungen der „Studieneingangsphase“ diskutiert. Die potentiellen Erkenntnisse bzw. Lernerfahrungen der Teilnehmer_innen sind ein weiterer Schritt auf dem Weg zur pädagogischen Professionalität.

Ziel der Veranstaltung **“Rezeption und Vermittlung pädagogischer Fachliteratur” (Didaktische Vertiefung II)** ist die Reflexion eigener Bildungsprozesse mit pädagogischer Fachliteratur sowie die Planung von Bildungsveranstaltungen, in denen mit pädagogischer Fachliteratur gearbeitet wird. Dies beinhaltet die Bestimmung von Lehr- und Lernzielen, die Orientierung an den Teilnehmenden, den Einbezug der Rahmenbedingungen usw. Im Zentrum stehen dabei Fragen nach den Zielen der Lektüre und nach antizipierten/gewünschten Lernprozessen bei den Rezipient_innen. Die Veranstaltung vermittelt einerseits theoretische Konzepte und unterstützt andererseits, eigene Erfahrungen in Lehr-/Lernprozessen auszuwerten und neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Das Modul ist strukturell und inhaltlich hervorgegangen aus der Tradition der tutoriellen Arbeit am Institut für Pädagogik. Das hier aktiv gelebte Konzept sieht vor die (angehenden) Tutor_innen gezielt auf ihre verantwortungsvolle Arbeit vorzubereiten, sie im Verlauf ihrer Tätigkeit parallel zur inhaltlichen Betreuung durch den/die jeweilige Dozent_in methodisch-didaktisch zu unterstützen und durch angeleitete Reflexionsangebote eine Professionalisierung der studentischen Lehrenden anzustreben.⁶ Das Modul “tutorielle Lehre” stellt eine Ergänzung dieses Angebots dar, welches spezifisch auf die Zielgruppe Lehramtsstudierende zugeschnitten ist. Der zentrale Unterschied des Moduls sowohl zur Tutorenarbeit im Institut für Pädagogik, als auch zu den Konzepten der anderen beteiligten Fachbereiche in KIVA IV ist, dass das Modul nicht auf die Vorbereitung bereits vertraglich verpflichteter Tutor_innen für eine oder mehrere konkrete Veranstaltungen zielt, sondern allgemein alle interessierten Studierenden anspricht, sie auf eine Lehr- bzw. Leitungstätigkeit vorbereitet und (im Reflexionsseminar) bei ihren sehr unterschiedlich gearteten Lehrtätigkeiten⁷ begleitet. Angestrebt wird dementsprechend eine Kompetenzerweiterung der Studierenden in grundlegenden lehr- bzw. leitungsrelevanten Themen, sowie eine Stärkung/Professionalisierung der Person des Leiters/der Leiterin. Ein entscheidender Mehrwert liegt dabei darin begründet, dass eine Win-Win Situation entsteht, von der auch die Hochschule profitiert, da viele Lehramtsstudierende in ihren gewählten Fächern als Tutor_innen arbeiten und dort qualitativ hochwertige Lehre anbieten können ohne explizit in den angestellten Instituten/Fachbereichen geschult werden zu müssen.

Ein weiterer zentraler Unterschied zu gängigen Formaten von Tutorenqualifizierungen ist die Einbindung der tutoriellen Ausbildung in das Curriculum des Lehramtsstudiums. Hochschulen bzw. Fachbereiche, die Tutorenqualifizierungen anbieten, streben hiermit in der Regel eine qualitative Sicherung der Tutorien an. Dementsprechend sollen möglichst alle (angehenden) Tutor_innen eine solche Qualifizierung und Prozessbegleitung besuchen. Oft fehlen jedoch die finanziellen Möglichkeiten den Studierenden diese Zeiten zu vergüten, daher werden andere Formen der Anerkennung/Zertifizierung gesucht (vgl. Kröpke & Szczyrba 2009, S. 21f.). Für die Studierenden stellt die Teilnahme an zusätzlichen Workshops und Begleitveranstaltungen vor dem Hintergrund der Anforderung eines schnellen Studienverlaufes jedoch ein

⁶ Eine ausführliche Darstellung des Konzepts der Qualifizierung und Prozessbegleitung findet sich unter <http://www.pl.abpaed.tu-darmstadt.de/tutorielllearbeit/tutorien.de.jsp> [12.06.2014]

⁷ Studierende können das Seminar auch besuchen, wenn sie nicht innerhalb der Hochschule, sondern im schulischen Bereich lehren. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl an tutoriellen Veranstaltungsformen bzw. Einsatzgebieten (vgl. Knauf 2007, S. 1), die zudem je nach Fachbereich unterschiedlich ausgestaltet werden.

Problem dar, da ihre zeitlichen Ressourcen begrenzt sind. Die Einbindung in das Curriculum ermöglicht es einerseits den Studierenden die Qualifizierung und Begleitung in ihren Studienverlauf zu integrieren und andererseits den Lehrenden eine sehr viel umfangreichere und tiefgehendere Ausbildung zu gestalten, als dies in einem einmaligen und wenige Stunden umfassenden Workshop möglich wäre. Auch hier profitieren somit alle Beteiligten - Hochschule, Tutor_innen und teilnehmende Studierende.

Aus pädagogisch-didaktischer Sicht ist die curriculare Einbindung der tutoriellen Ausbildung inhaltlich wünschenswert. Die Studierenden erwerben hierbei Kompetenzen, die sie sowohl im weiteren Studienverlauf, als auch im späteren Berufsleben benötigen. Hierzu gehören insbesondere soziale und persönliche Kompetenzen, wie auch Lehr- bzw. Vermittlungskompetenzen (vgl. Anhang 1, Auszug Modulhandbuch). Zudem bietet die Perspektive tutorielle Lehre die Möglichkeit Themen wie Kommunikation, Leitung, Reflexion, Konfliktmanagement usw. anwendungsnah zu vermitteln, wodurch sie für die Studierenden direkt erfahrbar und nachhaltig angeeignet werden. Diese Inhalte bzw. Kompetenzen gewinnen zunehmend in allen beruflichen Feldern für Hochschulabsolvent_innen an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund ist eine curriculare Verankerung der tutoriellen Ausbildung auch in nicht genuin pädagogischen Disziplinen denkbar und sinnvoll, beispielsweise im Rahmen eines Studium generale bzw. Studium fundamentale.⁸

3. Inhalte der tutoriellen Ausbildung

Das Themenspektrum des Moduls umfasst verschiedene Bereiche, die im Rahmen von Lehr- bzw. Vermittlungsprozessen bedeutend sind. Abbildung 2 bietet einen Überblick über Vielfalt und Gewichtung der Inhalte. Im Folgenden sollen nun einige zentrale Inhalte skizziert werden, wobei insbesondere Inhalte aus dem Qualifizierungsseminar aufgegriffen werden. Die einzelnen thematischen Abschnitte schließen jeweils mit methodischen Impulsen für die Gestaltung des Themengebietes in einem Workshop oder Seminar ab. Hiermit möchten wir Anregungen für Multiplikator_innen bieten und insbesondere Personen bzw. Einrichtungen ansprechen, die im Begriff sind Qualifizierungs- und Begleitangebote für Tutor_innen zu entwickeln.



Abb. 2: Inhalte des Moduls "Tutorielle Lehre"

⁸ Das 'Studium generale' (auch Studium fundamentale genannt) dient dem Einblick in außer- bzw. überfachliche Themengebiete und dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Soft skills). Es wird oft als ein Baustein des Bachelor- oder Masterstudiums im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich angeboten. Vgl. hierzu bspw. das Angebot der Fachhochschule Frankfurt am Main: <https://www.fh-frankfurt.de/fachbereiche/uebergreifende-angebote0/studium-generale.html> [17.06.2014]

3.1. Gender & Diversity als Grundhaltung und Thema

Ein Themengebiet, das nicht nur als Inhalt in den Veranstaltungen behandelt wird, sondern vielmehr alle anderen Themen durchzieht und auch in der Haltung der Lehrenden zum Ausdruck kommt ist Gender & Diversity. Der Begriff „Gender“ bezeichnet das „soziale“, in Abgrenzung zum „biologischen“ Geschlecht und hinterfragt damit „die Verknüpfung von weiblichem/männlichem Körper und gesellschaftlicher Rolle - es geht also um die Entkoppelung von Körper, Charakter und Schicksal“ (Vinz & Schiederling 2010, S. 21). „Das Konzept Diversity umfasst neben Geschlecht weitere Dimensionen von Verschiedenheit. Diversity bündelt Versuche, Phänomene der Pluralität heutiger Gesellschaften zu erfassen und praxisrelevante Konzepte für den Umgang mit Vielfalt zu finden. Diversity steht für Differenz, Heterogenität und Verschiedenheit, wird aber mit positiven Konnotationen vor allem als Vielfalt übersetzt“ (Vinz & Schiederling 2010, S. 26).

Beiden Konzepten ist gemein, dass der Anspruch auf kulturelle Eindeutigkeit aufgegeben werden muss, zugunsten einer Perspektive der "Prozesshaftigkeit subjektiver Identitäten" (Ottens, zit. nach Hormel & Scherr 2005, S. 207). In der Umsetzung für die tutorielle Arbeit geht es darum „die eigenen Normalitätsvorstellungen zu reflektieren“ (Messerschmidt 2009, S. 141), die Realität der Ungleichheit damit sichtbar und bearbeitbar zu machen, um „ohne Angst verschieden sein zu können“ (Adorno 1980, S. 113f). Mit dem Anspruch unsere Tutor_innenqualifizierung gender- und diversitysensibel gestalten zu wollen, verfolgen wir eine doppelte Perspektive:

Zum einen gilt es, Gender und Diversität nicht einfach „nur“ als Themen in der Tutorenausbildung zu behandeln, sondern sie vielmehr zur Grundlage der tutoriellen Arbeit zu machen: Vor allem bei der Reflexion der eigenen Haltung und bei der Einübung und Planung von didaktischen Arrangements, sollten Lernziele, Ansatzpunkte und Inhalte, methodische Empfehlungen und vor allem aber die eigenen Grenzen, zum Gegenstand der Reflexion werden. Dies gilt explizit nicht nur für die Tutor_innen, sondern auch für die Multiplikator_innen⁹: Gender- und diversitysensibel beschreibt keinen Zustand, sondern vielmehr den Anspruch, die eigene Haltung und Praxis sowie das Ausbildungs- und Begleitungskonzept stets neu zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. DGB Bildungswerk Thüringen e.V. 2003, S. 8).

Zum anderen erscheint es uns grundlegend, dass die Themen Gender und Diversität theoretisch wie praktisch in jeder Tutor_innenqualifizierung einen Raum erhalten, um Einstellungen und Erfahrungen nicht vorwiegend über individuelle Identitäten zu thematisieren, sondern diese auch in ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang zu verdeutlichen. „Zunächst geht es darum, auf möglichst vielen Ebenen pädagogischer Arbeit, d.h. also in Handlungsvollzügen von Erziehungs- und Bildungsarbeit wie in wissenschaftlichen Praktiken den [...] Perspektivenwechsel nachzuvollziehen von der Problematisierung von Identitäten zu Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Mehrheits- und Minderheitsangehörige begegnen.“ (Messerschmidt 2009, S. 140) Hierbei gilt es, individuelle Identität als Konstrukt zu begreifen, das situativ durch vielfältige und komplexe Referenzen geprägt ist, die Individuen in bestimmten Situationen dazu auffordern, sich geschlechtlich, national oder ethisch zu akzentuieren (vgl. Hormel & Scheer 2005, S. 205). Innerhalb der Universität gilt dies in Bezug auf Lernende und Lehrende (vgl. Budde 2006), die sich im institutionell geprägten Rahmen ihrer Disziplin verorten. Die Strukturen manifestieren sich sowohl über Lehrmittel als auch Personen und wirken bis in die tutorielle Lehre hinein.

3.2. Wahrnehmung und Kommunikation

Wahrnehmung wird als Basis von Kommunikation in der Tutor_innenqualifizierung thematisiert. Diesem Vorgehen liegt die theoretische Ausrichtung des Konstruktivismus zugrunde, „eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, dass unsere Theorien und Begriffe Konstruktionen über die Welt sind, die auf unseren Wahrnehmungen beruhen und nie unabhängig von diesen sein können.“ (Schwing & Fryszer 2009, S. 23)

Eine Bewusstmachung über die unterschiedliche Wahrnehmung von Menschen ist in Bezug auf die Arbeit mit ihnen unabdingbar. Die Interpretation der Wahrnehmung ist entscheidend für die jeweilige Wirklichkeit der Menschen, „es gibt (demnach) nicht die Wirklichkeit unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Beobachtern.“ (Reich 2005, S. 20f.) Entscheidende Aspekte, die zur eigenen Wirklichkeit beitragen, sind die persönlichen Erfahrungen, das individuelle Empfinden und die soziale Wahrnehmung (vgl. ebd. S.21f.).

⁹ Multiplikator_innen bilden die Tutor_innen aus und begleiten Sie während der Praxisphase. Diese Tätigkeit wird im beschriebenen Projekt von Wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen ausgeführt.

Auf dieser Grundlage kann der/die Lehrende (Tutor_in) sich nicht unabhängig von den Lernenden und seine/ihre persönliche Wirklichkeit der Situation nicht als die einzig Richtige begreifen. Um mit der Vielfalt von subjektiven Wahrnehmungen in einer Veranstaltung (Seminar, Tutorium, etc.) zurecht zu kommen, können Tutor_innen mit den zwei Modellen von Schulz von Thun vertraut gemacht werden. Zum Einen, mit den "Leitfragen zur Wahrheit der Situation" (vgl. Schulz von Thun 2008, S. 285), zum Anderen mit dem sogenannten "Dreischritt der Wahrnehmung" (vgl. Schulz von Thun 2009, S. 72ff.). Wahrnehmungen und Reaktionen sind hiernach immer subjektiv und ermöglichen dem/der Leitenden durch Reflexion wieder neue Handlungsmöglichkeiten.

Aus der Kommunikationstheorie eignen sich für die Schulung der Tutor_innen nach unserer Erfahrung zwei grundlegende Modelle aus der Kommunikationstheorie. Das sind erstens die 5 Axiome, die P. Watzlawick zusammen mit J. H. Beavin und D. D. Jackson 1969 in dem Buch „Menschliche Kommunikation“, erstellt haben. (vgl. Watzlawick u.a. 2007, S. 53) Diese Annahmen von Watzlawick wurden 1990 von Friedemann Schulz von Thun weiterentwickelt. Kommunikation ist hiernach eine wechselseitige Aktion zwischen Sender und Empfänger oder zwischen einem Sender und mehreren Empfängern. Der Sender möchte eine Nachricht mitteilen und der Empfänger entschlüsselt diese Nachricht. Durch Feedback können die Gesprächspartner überprüfen, ob das Gesagte und das Gehörte übereinstimmen. Schulz von Thun entwarf hierfür zweitens das 4-Seiten-Modell und das 4-Ohren-Modell (vgl. Schulz von Thun 2009, S. 25ff.).

Das Thema Wahrnehmung und Kommunikation wird im Qualifikationsseminar theoretisch und methodisch vermittelt. Methodische Impulse können dabei wie folgt aussehen:

- Bilderübungen eignen sich zur Sensibilisierung der Verschiedenartigkeit von Wahrnehmung ("Das Bild im Kopf", Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, DGB-Bildungswerk Thüringen e.V., S. 132 ff.).
- Beschreibungen einer Situation durch unterschiedliche Beobachtende eignen sich gut um die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung deutlich zu machen (vgl. Renoldner u.a. 2007, S. 16ff.). Zu den 5 Axiomen von Watzlawick u.a., können die Teilnehmenden aufgefordert werden Beispiele zu suchen (vgl. Watzlawick u.a. 2007, S. 53).
- Die Sprache als Instrument für gegenseitiges Verständnis nutzen. Hier eignet sich eine Übung zum Reframing (Umdeuten) (vgl. Reich 2005, S. 248f.).
- Als weitere Übung um ein grundlegendes Verständnis von Situationen herbeizuführen, eignet sich eine Übung zum aktiven Zuhören (vgl. Thomann & Schulz von Thun 2009, S. 92f.).

3.3. Konstruktiver Umgang mit Konflikten

In einem Tutorium kann es zu schwierigen Situationen kommen, die der/die Tutor_in lösen muss, um mit der inhaltlichen Arbeit fortzufahren.¹⁰ Ein Großteil von potentiell auftretenden Konfliktsituationen resultiert aus Störungen in der Kommunikation, bzw. lässt sich durch Kenntnis von Kommunikationsvorgängen aufarbeiten. Aufbauend auf den Inhalten zu 'Kommunikation und Wahrnehmung' (s.o.) wird Kommunikation noch einmal mit konkretem Bezug zum konstruktiven Umgang mit Konflikten zum Thema mit der Fragestellung: Welche Möglichkeiten zur Konfliktlösung können durch Kommunikationstechniken genutzt werden? Neben Techniken des aktiven Zuhörens (vgl. z.B. Miller 2010, S. 74ff.) , Feedback-Gebens (vgl. z.B. Innerhofer & Rotering-Steinberg 1988, S.112ff.; Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 148ff.) und des gezielten Einsatzes von Fragetechniken (vgl. z.B. Siebert 2010, S. 124ff.), kann auch die Metakommunikation angewandt werden:

Metakommunikation ist eine explizite Kommunikation über Kommunikation und ihre vier Seiten. Es geht um „eine Auseinandersetzung über die Art, wie wir miteinander umgehen, und über die Art, wie wir die gesendeten Nachrichten gemeint und die empfangenen Nachrichten entschlüsselt und darauf reagiert haben" (vgl. Schulz von Thun 2009, S 91ff.). Schulz von Thun beschreibt dies anhand der "Feldherrenhügel-Metapher", bei der die zwei Kommunikationspartner_innen das Tal der Konfliktkommunikation verlassen und sich auf die Bergspitzen begeben, um über ihre Kommunikation zu sprechen. Auf diesem Hügel tauschen

¹⁰ Gemäß dem zweiten Postulat der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn, "Störungen haben Vorrang" (vgl. Langmaack 2011, S. 135ff.).

sich die Gesprächspartner_innen über die Art und Weise, wie sie miteinander sprechen, aus (vgl. ebd., S. 91ff.).

Neben dieser Form des gezielten Gesprächs über die Konfliktsituation ist es von Bedeutung, bei einer entsprechenden Situation Ich-Botschaften (z.B. Lahninger 2010, S. 131ff.; Miller 2010, S. 62f.) zu nutzen. Durch eine Ich-Botschaft wird eine subjektive Rückmeldung gegeben und damit an den Gesprächspartner die Möglichkeit ein Missverständnis zu korrigieren oder sich einfach noch einmal auszudrücken.

Als sehr hilfreich haben wir in Tutorien die Arbeit mit gemeinsam verabredeten Vereinbarungen der Gruppe zu Beginn des Semesters empfunden. Hierbei können Wünsche wie Pünktlichkeit, Ausreden lassen oder Wertschätzendes Verhalten von den Lehrenden gleichermaßen wie von den Studierenden aufgenommen werden (z.B. DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. 2003, S. 31). In kritischen Situationen können die Vereinbarungen immer wieder aufgegriffen oder auch erweitert werden.

Neben Übungen zu den o.g. Kommunikationstechniken können in geschützter Umgebung Handlungsstrategien ausprobiert und Rückmeldungen in Form von Feedback gegeben werden. Hierzu bieten sich Rollenspiele¹¹ oder Simulationen¹² an, bei denen ein Teil der Gruppe als Beobachter fungiert und den Akteuren Rückmeldung zu ihrem Auftreten gibt.

3.4. Gruppenprozesse

Tutor_innen haben die Aufgabe Lernprozesse in Gruppen von Studierenden anzuleiten und sie auf ihrem Weg durch das Semester zu begleiten. Um solche Gruppenprozesse zu gestalten und Lernerfahrungen für die Studierenden zu ermöglichen, wird in der Qualifizierung 'Lehren im Studium' zu den Themen Gruppendynamik und -entwicklungsphasen, Rollen in Gruppen, Moderationstechniken und zur Rolle der Gruppenleitung, gearbeitet. Tutor_innen sind Leitende und gleichzeitig Teil der studentischen Gruppe. Als Leitende sind sie eine ‚Lernquelle‘ (Langmaack 2004, S. 198 ff.) der Gruppe, nicht nur mit ihren fachlichen Kenntnissen, mehr noch mit ihrer ganzen Person und der eigenen peer-nahen Erfahrung des Studienbeginns.

Für die Beschreibung der unterschiedlichen Einflussfaktoren auf Gruppen, kann das von Ruth Cohn¹³ entwickelte Strukturmodell, genutzt werden:

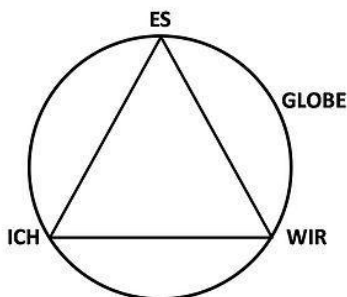


Abb. 3 Dimensionsmodell TZI¹⁴

In der Planung und Gestaltung von Gruppenprozessen, gilt es die unterschiedlichen Dimensionen des Modells (Ich/Wir/Es/Globe) mit Thema und Struktur zu beachten und eine dynamische Balance anzustreben (vgl. Langmaack 2004, Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 76 ff.).

¹¹ Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=079> [24.06.2014]

¹² Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/karte.php?karte=088> [24.06.2014]

¹³ Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Gruppen-Interaktionsmodell, das ab Mitte der 50er Jahre von der Psychoanalytikerin Ruth C. Cohn entwickelt wurde. Vor dem Wertehintergrund der humanistischen Psychologie setzt TZI auf „lebendiges Lernen“, indem individuelle, zwischenmenschliche und sachlich-thematische Aspekte zu einem Konzept verbunden werden. Diese Verbindung von Sach- und Beziehungsebene sorgt dafür, dass sich Gruppen zusammen finden und gemeinsam arbeitsfähig werden. Das Fundament der TZI beruht auf Axiomen, begründeten Wertehaltungen, die zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild anregen. Darauf aufbauend formulieren zwei Postulate konkrete Handlungsaufforderungen für das Arbeiten in Gruppen. Alle zu beachtenden Faktoren eines Gruppengeschehens finden sich dabei im Strukturmodell der TZI wieder, das es immer wieder neu in Balance zu bringen gilt (vgl. Cohn 1986, Langmaack 2011).

¹⁴ http://upload.wikimedia.org/wikiversity/de/thumb/4/49/TZI_Dreieck_eigene_Darstellung.jpg/300px-TZI_Dreieck_eigene_Darstellung.jpg [16.07.2014]

Die Gruppenentwicklung kann für zukünftige Tutor_innen an dem 4 Phasen Modell von Tuckmann (1965) vermittelt werden. Die Phasen sind: "forming", "storming", "norming", "performing". Kenntnisse über dieses Modell können helfen den Arbeitsprozess zu strukturieren und die Entwicklungen in der Gruppe zu unterstützen. Damit Tutor_innen als unerfahrene Lehrende Gruppenarbeiten gut anleiten und begleiten können, werden bei Gudjons eine klare Stundenstruktur mit klaren Phasen und Übergängen, Arbeitsanweisungen/"Instruktionen" (Knauf 2012, S. 89 ff.) und „Leistungserwartungen“ empfohlen (vgl. Gudjons 2006, 42ff., siehe auch Innerhofer & Roterling-Steinberg 1988, S. 105 ff.).

Darüber hinaus ergeben sich folgende Methodenimpulse für das Thema Gruppenprozesse:

- Um mit einer Gruppe gut arbeiten zu können und einen Lernraum zu schaffen der für jeden Einzelnen neue Lernerfahrungen zulässt, ist es zu Beginn eines Semesters sinnvoll Methoden zur Gruppenfindung durchzuführen. Übungen, die eine gemeinsame Aufgabe und die Gruppenbildung in den Vordergrund stellen, finden sich vielfältige (vgl. z.B. Weidemann 2006a bzw. 2006b oder Rabenstein u.a. 2004b).
- Um in einem zweiten Schritt die Seminarteilnehmenden auf dem Weg zum_r Tutor_in zu begleiten, bietet es sich an, Übungen durchzuführen, in denen selbständige Leitung erfahren werden kann, z.B. durch die Übernahme von Präsentationen, Simulationen oder Kleingruppenarbeit mit anschließendem Feedback. Es finden sich viele Übungen die zur Inhaltserarbeitung oder Vermittlung bzw. Präsentation dem/der einzelnen Seminarteilnehmenden Raum zur eigenen Leitung lassen (vgl. z.B. Rabenstein u.a. 2004a und Meyer 2008).

3.5. Seminarplanung & -gestaltung

In der Seminarplanung & -gestaltung sind verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Zu Beginn des Planungsprozesses müssen Vorgaben und bestehende Rahmenbedingungen geklärt werden. In Tutorien bestehen sehr unterschiedlich umfassende und strikte Vorgaben zu Struktur, Zielen, Inhalten und z.T. sogar Methoden durch den/die Dozent_in oder die Institution. Entsprechende Vorgaben können sich aus der Form des Tutoriums ergeben (z.B. Orientierungs- oder Fachtutorium, vorlesungsbegleitend oder eigenständig) oder aus Erfahrungen in den vergangenen Semestern. Zu diesen Vorgaben müssen sich die Tutor_innen verhalten - sie müssen den vorgegebenen Rahmen ausfüllen und gestalten. Als diejenigen, die im Tutorium als Lehrende präsent sind, müssen sie zwischen Vorgaben, eigenen Zielen und Zielen der Teilnehmenden vermitteln. Um dieses Spannungsverhältnis positiv wenden zu können, müssen die Tutor_innen eine professionelle Leitungshaltung entwickelt haben.¹⁵

Im Anschluss an die Klärung der Vorgaben müssen die Lehr- und Lernziele des Tutoriums entwickelt werden (vgl. Reinmann 2013, 13ff.; Aebli 1987, 311ff., Jank & Meyer 2005, 51f.). Lehr-Lernziele sind in der Hinsicht "Ausgangs- und Endpunkt" sowie "Richtungsweiser" für die Seminarplanung (vgl. Reinmann 2013, S. 13). Sie dienen als Orientierung für die Seminarplanung und -gestaltung, besonders hinsichtlich der Inhalts-, Methoden- und Feedbackauswahl sowie deren Abstimmung aufeinander und der Überprüfung im Feedback oder einer Evaluation. Auch Prüfungen und Bewertung müssen sich an den zu Beginn formulierten Zielen orientieren. Zur Entwicklung der Lehr-/Lernziele eignet sich beispielsweise eine Orientierung an einer SMARTen¹⁶ Gestaltung, insbesondere sollte darauf geachtet werden, dass die Ziele realistisch und erreichbar sind.

Für die eigene Tutoriumsplanung und -durchführung ist es hilfreich mit einer gleichbleibenden Struktur zu arbeiten, z.B. mit dem unten aufgeführten ZZIMM-Papier (vgl. Krause & Müller-Benedict 2007, S. 40) oder einem Raster zur Unterrichtsplanung (vgl. Meyer 2008 S. 116ff.). Diese hilft den Überblick zu behalten, keine relevanten Aspekte zu vergessen und - im Sinne einer didaktischen Reduktion (Lehner 2011) - die wesentlichen Punkte zu formulieren. Zugleich soll hierüber den Erkenntnissen der effektiven Unterrichtsforschung Rechnung getragen werden, die eine klare Planung und Struktur als zentrales Element guten Unterrichts ausweist (vgl. Gudjons 2006, 41ff.).

Zeit	Ziele	Inhalt	Methode	Material
------	-------	--------	---------	----------

¹⁵ Vgl. hierzu Abschnitt 3.6 "Rolle, Haltung und Reflexion" in diesem Dokument.

¹⁶ SMART steht für: Spezifisch, Messbar, Anspruchsvoll, Relevant und Terminiert (vgl. Heiner 1996, zit. in Beywl & Schepp-Winter 1999, S. 63. Vgl. auch ebd. S. 18ff. und 54.).

8.00 - 8.20 Uhr	Teambildung	Kennen lernen	Partnerinterview	-
-----------------	-------------	---------------	------------------	---

Abb. 4: ZZIMM-Papier

Methodische Impulse:

- Zur Übung der Planung einer Veranstaltung können die Teilnehmer_innen nach einem theoretischen Input selbst eine Sitzungsplanung (für eine fiktive oder reale Tutoriumssitzung) erstellen, die dann durch Peer-Feedback weiterentwickelt wird. Über einen anschließenden Austausch im Plenum können besonders interessante Ergebnisse für die gesamte Gruppe sichtbar gemacht werden.
- Die Seminargestaltung wird in Simulationen der ersten Stunde sowie dem Umgang mit schwierigen Situationen geübt. Das soll Ängste beseitigen, mehr Sicherheit und Orientierung geben, sowie in der Qualifikation gelerntes, z.B. über Feedback oder Kommunikation, direkt anwenden und vertiefen (vgl. Lahninger 2010, S. 134-145).
- Strukturelle Reflexionen eigener Stundenplanung und Durchführung sollen genutzt werden, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der persönlichen professionellen Handlung zu erlangen, z.B. über eine schriftliche Stundenreflexion (Ein Schema eines Stundenprotokolls findet sich am Ende bei Hager, o.J.).
- Um den Teilnehmenden einen Überblick über verschiedene Methoden zur Gestaltung unterschiedlicher Aufgaben bzw. Phasen in einer Veranstaltung zu ermöglichen stellt ein Methodenmarkt eine gute Möglichkeit dar. Diese Methode entwickelten wir aus dem "Markt der Möglichkeiten". Die Teilnehmenden bereiten dabei in Kleingruppen auf Basis einer Fragestellung verschiedene Methoden auf und präsentieren sie anschließend der Gesamtgruppe.¹⁷

3.6. Rolle, Haltung und Reflexion

Über Reflexion bewusst gewordenes Leitungsverständnis kann Spielräume für Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, im Unterschied zu einem bloß gewohnheitsmäßigen Leiten, das unbewusst eigenen Vorbildern folgt und der Gestaltung wie Reflexion schwer zugänglich ist (vgl. Langmaack & Braune-Krickau 2010, S. 113f.). Ausgangspunkt der Reflexion ist die biographisch geprägte Vorstellung vom Lehrer_innen Sein der (zukünftigen) Tutor_innen. Eigene Ideen und Vorstellungen werden aufgegriffen und in einem geschützten (Seminar-) Raum zur Disposition gestellt. Dabei gilt es nach Stärken und Ressourcen zu fragen. Mit der konkreten Arbeit an den Ideen des Lehrverständnisses, wird mit unterschiedlichen Einheiten dazu angeregt, das Studium als Lebensphase zu begreifen, in der sich die eigene professionelle Lehridentität entwickeln kann, indem "Lernen als Selbstreflexiver Erfahrungsprozess" (vgl. Pongratz 2010, S. 98) begleitet wird.

Zur Auseinandersetzung mit der Leitungsidentität gehören neben der Arbeit an und mit den eigenen Ressourcen auch Fragen, Zweifel, Ängste und Anstöße. Welche Fragen und Zweifel habe ich in Bezug auf mein zukünftiges Berufsbild als Lehrer_in? Dabei gilt es einen wertschätzenden Raum zu schaffen, indem sich die Studierenden in der Tutor_innenrolle erproben können. Durch die Sichtweise der Konstruktiven Didaktik kann diese Wahrnehmung als eine subjektive begriffen und damit eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Anforderungen, z.B. das selbstverantwortetes Lernen, in einem Tutorium eingeleitet werden. (vgl. Reich 2008, S. 29).

Das Seminar beginnt mit der Reflexion eigener Vergangenheit und erlebter Lehr- und Leitpersönlichkeiten durch den Ansatz der Biografischen Arbeit. Die gegenwärtige Ausrichtung des eigenen Leitungshandelns und -verhaltens wird mit Hilfe eines Kommunikationsmodelles nachvollziehbar. Durch die Reflexion des eigenen Körpers, wird die eigene Präsenz im Raum erfah- reflektier- und damit veränderbar (vgl. Kosinár 2009) . Modelle zur Bearbeitung und Beratung aktueller Schwierigkeiten, ebenso wie ein abschließende gegenwärtige Positionierung und Zielformulierung schließen sich an und stellen die Frage nach der persönlichen zukünftigen Gestaltung der eigenen Arbeit. Die Methoden werden alle an erlebten Situationen aus den eigenen Tutorien erprobt und bieten für den Transfer in die spätere Profession eine gute Grundlage.

¹⁷ Vgl. hierzu das "Handout Methodenmarkt" im Anhang. Voraussetzung für die Durchführung des Methodenmarktes ist die Kenntnis der Gruppen- bzw. Seminarphasen, die vorab im Seminar behandelt werden muss. Hilfreich sind darüber hinaus grundlegende Methodenkenntnisse.

Vermittelt über die folgenden methodischen Impulse können die Reflexion der eigenen Leitung und Leitungshaltung angeregt und Vorprägungen offengelegt werden. Außerdem sind sie hilfreich zur Klärung der eigenen Rolle.

Die Reflexion der eigenen Erfahrung kann helfen professionelles Handlungswissen aufzubauen, hier eigenen sich Übungen zur biografischen Spurensuche (vgl. Laangmack & Braune-Krickau 2010, S. 114; Gudjons u.a. 2008)

Das eigene Leitungshandeln über die eigenen Bilder von optimaler und weniger optimaler Leitung in Abgleich mit sich selbst, kann über Übungen zur Identität als Leitung thematisiert werden (vgl. z.B. Lahninger 2010, S. 14 ff.)

Wer leitet eigentlich alles bei mir mit, wenn ich leite? Um die unterschiedlichen Aspekte und vielleicht auch Widersprüchlichkeiten sichtbar und damit neu diskutierbar zu machen, eignen sich Übungen zum "inneren Team" (vgl. Schulz von Thun 2008).

Leitung erfolgt ganzheitlich, auch über den Körper und seine Präsenz im Seminar-/Schulraum. Übungen zur Sensibilisierung eines Körperbewusstseins im Raum gibt es vielfältige in der Theaterpädagogik (oder bei Kosinár 2009).

Die Methode der Kollegialen Beratung kann durch die Schaffung neuer Perspektiven und neuer Handlungsideen zur Lösung von schwierigen Lehrsituationen beitragen. Da diese Methode von einer Gruppe mit entsprechendem Handlungsleitfaden ohne Supervisor ausgeführt werden kann, sind Studierende in unseren Seminaren dazu angehalten die Kollegiale Beratung selbständig zu üben und durchzuführen, dabei sind es die eigenen Erfahrungen als Tutor_in, die bearbeitet werden (vgl. Tietze 2007).

Die Methode des Reflecting Teams kann genutzt werden um Gesprächs- oder Beratungssituationen durch Feedback von einem unbeteiligten Beobachtersystem zu neuen Ideen und damit Handlungsmöglichkeiten weiter zu entwickeln (Andersen 2011; Thomann & Schulz von Thun 2009).

Methoden, die statt dem Problem die Lösung in den Vordergrund stellen, finden sich in Ansätzen einer lösungsorientierten Kurzzeitberatung. Elemente können für Studierende Möglichkeiten bieten, für aktuelle oder zukünftige Schwierigkeiten neue Handlungsoptionen zu entwickeln (de Shazer & Dolan 2008; Schwing & Fryszer 2009).

3.7. Evaluation

KIVA IV wird systematisch durch die Hochschuldidaktische Arbeitsstelle an der TU Darmstadt evaluiert (Ansprechpartnerin: Dipl. Soz. Annette Glathe). Die Evaluation ist eingebettet in die KIVA-Gesamtevaluation und wird von einem externen Evaluator begleitet. Methodisch werden in der Pädagogik Fragebögen in den einzelnen Seminarbausteinen des Moduls eingesetzt und mit den Seminarteilnehmer_innen besprochen. Um die besondere Qualität der curricularen Einbettung in die Lehramtsstudiengänge zu überprüfen, werden zusätzlich vertiefende Einzelinterviews nach Modulabschluss geführt.

Die zentrale Fragestellung der Evaluationsinstrumente fokussiert im Institut für Pädagogik und Berufspädagogik vier Teilziele, die Evaluation bezieht sich dabei auf die Punkte 2-4.

1. Implementierung eines Wahlpflichtmoduls mit 9 CP zur „Tutoriellen Lehre“ im Studiengang Lehramt am Gymnasium.
2. Optimierung der Qualifizierung und Prozessbegleitung der Tutor_innen.
3. Überprüfung der vermuteten besonderen Qualität durch den Einsatz von Tandems in den tutoriellen Übungsgruppen.
4. Erweiterung der Lehr-Lehrreflexionskompetenz (fachlich, didaktisch, sozial) der Lehramtsstudierenden im Wahlpflichtmodul Tutorielle Lehre.

Nachfolgend sollen einige Zwischenergebnisse exemplarisch vorgestellt werden:

Die genannten Mittelwerte beziehen sich jeweils auf eine fünfstufige Skala (1=trifft zu bzw. sehr gut und 5=trifft nicht zu bzw. ungenügend).

Das **Qualifizierungsseminar „Lehren im Studium“** wurde im Zeitraum (WiSe 12/13 bis SoSe 14, N=80, 5 Seminare) mit einer Gesamtnote von MW= 1,51 bewertet. Die angehenden Tutor_innen bewerten die Nutzbarkeit des Erlernten mit MW= 1,69 gut. Sie betonen auch, dass sie sich ihrer Verantwortung als Gruppenleitung bewusst geworden sind (MW=1,67).

Bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung wurden Items, die sich auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung beziehen wie „Feedback geben“ (MW=1,66) und "eine positive Lernatmosphäre herstellen können" (MW=1,66.), besonders positiv bewertet. Am wenigsten gut wurden die Aspekte „Gewichtung einzelner fachlicher Aspekte bei der Planung und bei der Durchführung unterscheiden und beurteilen können“ (2,23) und „fachliche Inhalte didaktisch aufbereiten können“ (MW=2,25) bewertet. Auch diese beiden Aspekte liegen aber durchaus auf einem guten Beurteilungsniveau.

Innerhalb des Reflexionsseminars **„Reflexionsprozesse in der tutoriellen Arbeit (insbesondere im Lehramt)“** findet mit Hilfe von Fragebögen eine Postbefragung zum Modul statt. Dabei wurde das Modul mit einer Gesamtnote von MW= 1,63 bewertet (SoSe 2013 und SoSe 2014, N=38).

So wurde beispielsweise die Frage „Es gelingt mir mit der Doppelrolle (Tutor/in und Studierende) transparent umzugehen“ mit einem MW von 1,90 bewertet. Am kritischsten wurde die Selbsteinschätzung „Es gelingt mir z.B. durch Fragen oder Arbeitsaufträge selbstständiges Nachdenken / Lernen anzuregen“ bewertet (MW 2,17).

Zur Überprüfung der vermuteten besonderen Qualität der **Tandemarbeit** wurden die innerhalb der Pädagogik tätigen Tutor_innen gesondert befragt. Von 21 tätigen Tutor_innen haben 19 im Befragungszeitraum WiSe 12/13 und SoSe 13 angegeben, dass sie die Arbeit im Tandem als bereichernd empfinden. 86% haben dabei das Tutorium mehr als 8 mal gemeinsam vorbereitet, 81% haben die einzelnen Sitzung zusätzlich gemeinsam nachbereitet, wofür am häufigsten 20-30 Minuten verwendet wurden.

Die vertiefenden **Einzelinterviews zum gesamten Modul** wurden im SoSe 14 begonnen, da nun die ersten Studierenden das Modul abschließen. Nachfolgend sollen einige Sequenzen einen Einblick in die Zwischenergebnisse der Modulbefragung liefern:

Sie haben sich aus mehreren Alternativen für das Wahlpflichtmodul „Tutorielle Lehre“ entschieden. Was genau waren Ihre Beweggründe dafür, sich für dieses Modul zu entscheiden?

„Unterschiedliche Beweggründe. Es ist oft so, dass wenn man sich die Wahlpflicht-Module durchschaut... ich versuche immer, dass ich da irgendwas mitnehmen kann für den Unterricht. Dass ich nicht nur eben Theorie lerne. Also ich habe zum Beispiel auch das BPV gemacht...da geht es um Erwachsenenbildung und da hat man halt eben sehr viel Theorie. Ich kann für mich persönlich und für meinen späteren Beruf als Lehrerin daraus nicht wirklich was mitnehmen. Ich wollte wirklich was Praktisches mitnehmen, das ich dann auch später umsetzen kann und da auch was kennenlerne. Deswegen ist meine Wahl auf das WP 9 gefallen, dass auch trotz, dass ich kein Tutorium mache, dass ich da halt etwas Praxis mitbekomme für meinen späteren Beruf als Lehrerin.“

Wie schätzen Sie Ihre Handlungsfähigkeit in der Lehre zum Modulstart und zum Modulende ein? Sehen Sie bei sich selbst eine persönliche Entwicklung (im Bezug auf Lehren oder Gruppen Leiten)?

„...Dass vielleicht teilweise so ein Stückchen weiter... Oder erstmal diese Lehrerpersönlichkeit ist jetzt noch nicht ganz ausgebildet, aber ist ein Stückchen mehr zu dem, also dass ich weiß in welche Richtung ich irgendwie bei meiner Persönlichkeit ergeben möchte. Das wird schon bewusster. Das heißt, wie ich mich verhalte und auch ganz interessant war jetzt wirklich mal über ein ganzes Semester ein Tutorium zu halten und nicht nur so fünf Wochen und es wird wieder abgehakt. Es gibt wirklich, dieses gemeinsame Entwickeln, und ja, das wird schon klarer, doch.

Vor allem dieses Reflektieren wurde mir viel bewusster wo ich jetzt wirklich in einer Situation bin und ich habe ein Problem oder ich habe was Gutes, dass ich das reflektiere und dann umsetzen kann das nächste Mal... Durch das Seminar nach den Tutorien wurde mir dann wirklich bewusster, dass ich ja wirklich viel mehr einen Schwerpunkt drauf lege...“

Welche Kompetenzen konnten Sie durch den Besuch des Moduls erwerben oder erweitern?

„Reflexionskompetenz.“

„Ja, also ich würde sagen auf jeden Fall was mir viel geholfen hat, war jetzt wirklich nochmal das Reflexionsseminar, so um nochmal das im Rückblick zu betrachten und, aber auch natürlich das Tutorium an sich selbst, auch so mit der Begleitung. Die Sonja hat mich ja dann besucht und dann nochmal so eine Rück... also wir hatten für eine Stunde oder so Gespräch mit einer Rückmeldung. Das hat mir glaube ich irgendwie am Meisten geholfen. Weil... also was ich hab immer ganz viel... was heißt ganz viel Probleme... aber das hatte ich auch in der Schule, so mit Fragestellung, dass ich immer zu engen Fragen formuliere, oder dass ich zu viele Fragen stelle und die Leute sagen, dass sie manchmal überfordert sind, weil sie nicht wissen auf was sie antworten sollen. Und das hat mir nochmal geholfen auch so mit der Sonja das Gespräch... Das hatte ich zwar schon im Vorbereitungsseminar, wie man natürlich Fragen stellt und dass es Fragenarten

gibt und so. Das war auch ganz interessant, aber das nochmal auszuprobieren und dann nochmal in dem Reflexionsseminar... also... Das war so ein Punkt, wo ich gesagt habe, „ja, da habe ich auf jeden Fall... also das hat sich auf jeden Fall verbessert, würde ich sagen. Und ja... auch so... ja, man sammelt ja dann noch viele Erfahrung wie man spontan auf Fragen antwortet und so, da hatte ich vorher auch sonst Angst ob ich das kann, wenn die Leute... Weil gerade in so einem Pädagogik-Seminar da weiß man ja nie was... also... was kommt. Ja... ich habe jetzt Unterrichtsfach xy noch und da ist halt,... ja, da weiß man ungefähr was die Leute sagen und dann kann man auch irgendwie darauf reagieren. Aber da bei so Pädagogik-Seminar weiß man ja nie wie sich das so... Man kann zwar planen aber man weiß nicht so wie es sich entwickelt. Und da hatte ich ein bisschen Angst, dass ich da nichts sage, wenn die Leute irgendwas fragen. Dass ich nichts sagen kann... aber es hat eigentlich dadurch, dass wir da zur zweit waren... Das hat auch viel geholfen, dass man das Tutorium nicht alleine machen muss. Das war super. Ich hätte es glaube ich sonst nicht gemacht... alleine. Also, nicht das erste Mal, nicht.“

4. Fazit & Ausblick

Das erste Teilziel zur Implementierung eines Wahlpflichtmoduls mit 9 CP zur Tutoriellen Lehre im Studiengang Lehramt am Gymnasium, konnte bereits im März 2012 erreicht werden. Während im SoSe 12 ein Seminarconcept zur Methodenkompetenz erprobt wurde, konnten die ersten Lehramtsstudierenden das Modul bereits ab WS 12/13 belegen.

Zusätzlich wurde erreicht, dass ab dem WiSe 14/15 auch Studierende des beruflichen Lehramts (Master of Education) im Kontext ihres Studienteilbereiches Erziehungswissenschaften das Wahlmodul „Tutorielle Lehre“ studieren können. Auch bei dieser spezifischen Zielgruppe gilt es zu überprüfen, in wie fern das Anwendungsfeld Tutorielle Lehre insbesondere für angehende Berufsschullehrer_innen zu einer Erweiterung ihrer Lehrreflexionskompetenz führt.

Innerhalb des Projektteams werden die Qualifizierung und Prozessbegleitung fortwährend professionalisiert und in Form von Tagungsbeiträgen und Publikationen auch einer größeren Fachöffentlichkeit präsentiert. Dabei zeigt sich immer wieder, dass das „Darmstädter-Modell“ der Tutor_innenqualifizierung und Begleitung bezüglich ihrer Ausbildung *in den Disziplinen* eine Besonderheit darstellt. Dies trägt der Überzeugung Rechnung, dass sich eine prozessorientierte Begleitung nur umsetzen lässt, wenn diese auch an den disziplinären Fragen orientiert werden kann.

Die vermutete besondere Qualität durch den Einsatz von Tandems in den tutoriellen Übungsgruppen konnte innerhalb der Pädagogik bereits nachgewiesen werden. In Kooperation mit den beteiligten Disziplinen in KIVA IV wird gegenwärtig eine Ausweitung und Erprobung innerhalb eines weiteren Fachbereichs diskutiert.

5. Literatur

Adorno, Th. W. (1980): *Minima Moralia*. In: Adorno, Theodor W. (1980): *Gesammelte Schriften*. Bd. 4. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.

Aebli, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. 1. Aufl. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Andersen, T. (2011): *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. 5. Aufl., Verlag modernes Lernen, Dortmund.

Beywl, W., Schepp-Winter, E. (1999): *Zielfindung und Zielklärung: ein Leitfaden*. QS 21, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Bonn. Online unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-2982-Qs-21,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [22.06.2014].

Budde J. (2006): *Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit-)machen - doing gender als schulischer Aushandlungsprozess*. In: Jösting S.; Seemann M. (Hrsg.): *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Bis-Verlag, Oldenburg

Cohn R. (1986): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

de Shazer S., Dolan Y. (2008): *Mehr als ein Wunder: Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Carl-Auer Verlag GmbH, Heidelberg.

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V. (2003): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt. Im Internet unter: www.baustein.dgb-bwt.de [14.11.2013].

Hormel, U., Scheer, A. (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Band 498, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Innerhofer, P., Roterberg-Steinberg, S. (1988): Gruppen leiten – aber wie? Ein Manual für Tutoren, Erwachsenenbildnerinnen, Kursleiter, Trainerinnen. Wiener Universitätsverlag, Wien.

Gudjons, H. (2006): Da lernt man wenigstens was! Sieben Merkmale effektiven Unterrichts nach Ergebnissen empirischer Forschung. In: ders. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 41-50.

Gudjons H., Wagener-Gudjons B.; Pieper M. (2008): Auf meinen Spuren. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Jank, W., Meyer, H. (2005): Didaktische Modelle. 10. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Hager, C. (o.J.): Selbstreflexion. Pädagogische Hochschule Wien. Online unter <http://teachers-ipp.eu/Selbstreflexion.html/6.%20Selbstreflexion%20-%20DE.pdf> [03.07.2014].

Heimann, P., Schulz, W., Otto, G (1965): Unterricht - Analyse und Planung. Schroedel, Hannover.

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

Kosinár, J. (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.

Kröpke, H., Szczyrba, B. (2009): Wer stützt den Sherpa? Tutorenweiterbildung als Investition in die Qualität der Lehre. In: Berendt B.; Voss H.-P.; Wildt J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Raabe Verlag, Berlin. Griffmarke F 6.5.

Lahniger, P. (2010): Leiten. Präsentieren, Moderieren. Hrsg. von der AGB, Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung, Wien, 7. Aufl., Ökotopia Verlag, Münster.

Langmaack, B. (2004): Einführung in die themenzentrierte Interaktion (TZI). Leben rund ums Dreieck 3. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Langmaack, B., Braune-Krickau, M. (2010): Wie die Gruppe Laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 8. vollst. üb. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Langmaack, B. (2011): Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 5. vollst. üb. Aufl., Basel: Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Lehner, M. (2011): Viel Stoff - wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle. 3. Aufl. HauptVerlag, Bern, Stuttgart, Wien.

Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. 1. Aufl. Brandes und Apsel Verlag, Frankfurt a. M.

Meyer, H. (2008): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. 14. Aufl. Cornelsen Verlag, Berlin.

Miller, R. (2010): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen, Impulse, Empfehlungen. 5. Aufl. Kallmeyer Klett Verlag, Seelze.

Pongratz, L. A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.

Rabenstein, R., Reichel, R., Thanhoffer, M. (2004a): Das Methoden Set. 2. Themen bearbeiten. 12. Aufl., Hrsg. von der AGB Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung, Wein, Ökotopia Verlag, Münster.

Rabenstein, R., Reichel, R., Thanhoffer, M. (2004b): Das Methoden Set. 3. Gruppen erleben. 12. Aufl., Hrsg. von der AGB Arbeitsgemeinschaft für Gruppen-Beratung, Wien, Ökotopia Verlag, Münster.

Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 4. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Reimpell, M., Szczyrba, B. (2007): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe Verlag, Griffmarke F 6.4.

Reinmann, G. (2013): Studententext „Didaktischen Design“. [Lehren und Lernen mit Medien] 4. korr. Version, Universität der Bundeswehr München. Online unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/06/Studententext_DD_April13.pdf [22.06.2014].

Renoldner C., Scala E., Rabenstein R. (2007): Einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. 2. Aufl. Ökotopia Verlag, Münster.

Schulz von Thun, F. (2008): Miteinander Reden 3. Das innere Team und situationsgerechte Kommunikation. 17. Aufl. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Schulz von Thun, F. (2009): Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. 47. Aufl., Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Schwing, R., Fryszer, A. (2009): Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis. 3. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Siebert, H. (2010): Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. Praxisreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. 4. Aufl. Bertelsmann Verlag, Gütersloh.

Thomann, C., Schulz von Thun, F. (2009): Klärungshilfe I. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen. 5. Aufl. Rowohlt Verlag Hamburg.

Tietze, K.-O. (2007): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Miteinander reden: Praxis. Hrsg. von F. Schulz von Thun. 2. Aufl. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Tuckman, B. W. (1965): Developmental sequence in small groups. In: Psychological Bulletin 63, S. 384-399.

Watzlawic, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11. Aufl. Hans Huber Verlag, Bern.

Weidemann, B. (2006a): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Weidemann, B. (2006b): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. 7. Aufl. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Vinz, D., Schiederig, K. (2010): Gender und Diversity: Vielfalt verstehen und gestalten. In: Gender und Diversity - Vielfalt verstehen und gestalten. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

6. Anhang



Handout Methodenmarkt (Markt der Möglichkeiten)

Ziel des Marktes: Auf dem Markt werden die Phasen der Gruppenarbeit bzw. von Seminaren mit einigen besonders guten, bzw. besonders geeigneten Methoden präsentiert. Alle bekommen einen Überblick über mögliche Methoden und neue Ideen für die Gestaltung ihrer Seminarpläne.

1) Stöbern: Durchstöbern Sie die ausliegenden Methodenbücher/ Ordner/ Blattsammlungen nach interessanten bzw. passenden Methoden für Ihre Phase.

2) Auswahl: Wählen Sie aus der entstandenen Sammlung an Methoden ca. 5 Methoden aus, die Sie im Bezug auf die vorgestellte Phase für besonders günstig/ passend/ wichtig/ originell halten. Neben der zur Verfügung gestellten Literatur können Sie auch Methoden aus Ihrer eigenen Erfahrung heranziehen. Begründen Sie ihre Auswahl der Methoden in der Präsentation!

3) Standvorbereitung: Achten Sie auf eine ansprechende Präsentation der Methoden auf dem Markt. Sie können die Methoden auf Flipcharts präsentieren, etwas dazu sagen, oder auch die Poster für sich alleine stehen lassen.

4) Markt: Während des Marktes wechseln sich die Gruppenmitglieder ab, so dass immer eine/r am Stand bleibt um Fragen zu beantworten bzw. die Methoden zu präsentieren. Alle anderen pilgern von Stand zu Stand und schauen sich die Methoden zu den anderen Phasen an. Sie können gerne auch bei den Standbetreuer/innen nachfragen, sich über die Gründe für die Auswahl informieren oder andere Aspekte besprechen.

Zeitplan:

Stöbern: 60 Minuten

Auswahl der Methoden: 60 Minuten

Standvorbereitung 45 Minuten

Methodenmarkt: 45 Minuten

Auswertung & Besprechung: 30 Minuten

Wahlpflichtmodul WP 9

Feldname:	Feldbeschreibung:
Kopfdaten des Moduls	
Nummer	03-01-8008
Name	Tutorielle Lehre
Orga-Einheit	FB 3
Verantwortlich	Dr. Olga Zitzelsberger
Allgemeine Angaben	
Dauer	2 Semester (empfohlen)
Taktung	Jedes Semester
Unterrichtssprache	Deutsch
Credits	9 CP
Workload	270 h (davon 90h Präsenz/180h Selbststudium)
Modulbeschreibung	
Lehrinhalte	<ul style="list-style-type: none">• Theoretische Auseinandersetzung mit klassischen, schulbezogenen und aktuellen didaktischen und methodischen Lehr- Lernarrangements (z. B. W. Klafki, H Gudjons, A. Gruschka).• Vermittlung hochschuldidaktischer Grundlagen hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf schulische Kontexte.(z.B.: Umgang mit Lernprozessen in Gruppen).• Gestaltungsplanung und Analyse von Lehr- Lernprozessen in der tutoriellen und schulischen Lehre.• Studentische Mitarbeit in der universitären Lehre zur Vorbereitung eines selbstreflexiven Umgangs mit der eigenen Profession als Lehrer/-in an Gymnasien.• Verantwortungsvoller Umgang mit dem Einsatz von Medien in Lehr-Lernprozessen hinsichtlich ihrer lernförderlichen Potentiale im universitären und schulischen Rahmen.• Erarbeitung theoretischer Grundlagen zum reflexiven Umgang eigener Lehr- Lernerfahrung in der Prozessbegleitung (z. B. Modelle der Themenzentrierten Interaktion, der Biografiearbeit, der systemischen Pädagogik).
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Lernstrategien und Lernmethoden zielgruppenspezifisch analysieren, begründen und bewerten können.• Vermittlungs- und Interaktionsprozesse für pädagogisches Handeln in der tutoriellen Lehre im Vergleich zur schulischen Lehre analysieren, darstellen und reflektieren können.

	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen und Kommunikationsstörungen in Gruppenprozessen analysieren und Bewältigungsstrategien darstellen und bewerten können. • Verfahren und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Lehrtätigkeit in universitären und schulischen Kontexten kennen, anwenden und analysieren können. • Leitungsfähigkeit in Gruppenprozessen erproben und erfahren können. • Transferleistung zwischen tutorieller und schulischer Lehre, insbesondere hinsichtlich ihrer Konzeptionalisierung und Praxis, durchführen können. • Selbstreflexiver und kompetenzorientierter Umgang mit Lehr-Lernprozessen.
Modulbausteine	<ul style="list-style-type: none"> • WP9.1 Qualifikationsseminar: (SWS 2/ WL 90/CP 3/ davon 30h Kontaktzeit und 60h Selbststudium) • WP9.2 Theoretisches Vertiefungsseminar I: (SWS 2/ WL 90/CP 3/ davon 30h Kontaktzeit und 60h Selbststudium) • WP9.3 Theoretisches Vertiefungsseminar II: (SWS 2/ WL 90/CP 3/ davon 30h Kontaktzeit und 60h Selbststudium) • WP9.4 Prozessbegleitung zum Tutorium: (SWS 2/ WL 90/ CP 3/ davon 30h Kontaktzeit und 60h Selbststudium)
Wahlmöglichkeiten innerhalb des Moduls	<ul style="list-style-type: none"> • Es müssen 3 Modulbausteine belegt werden • Variante A (mit Praxiseinsatz als TutorIn): WP9.1 und WP9.4 müssen verpflichtend und WP9.2 oder WP9.3 wahlweise belegt werden. • Variante B (ohne Praxiseinsatz als TutorIn): WP9.1, WP9.2 und WP9.3 müssen verpflichtend belegt werden.
Verwendbarkeit	Wahlpflichtmodul der Grundwissenschaften LAG
Voraussetzungen	Der Abschluss mindestens eines Pflichtmoduls aus P1, P2
Weitere Informationen	
Leistungen	
bausteinbegleitende Leistungen	In allen Lehrveranstaltungen wird eine aktive Teilnahme erwartet. Die Lehrveranstaltungen schließen mit einem unbenoteten Teilnahmechein ab.
modulbezogene Leistungen	Die kompetenzorientierte Modulprüfung (Prüfungsleistung) hat inhaltliche Bezüge zu allen gewählten Lehrveranstaltungen (Modulbausteinen) des Moduls und einen thematischen Schwerpunkt wahlweise zu WP9.1, WP9.2, WP9.3 oder WP9.4. Art und Umfang der zu erbringenden Leistungen werden in der Lehrveranstaltung bekannt gegeben.
Modulnote	Die Modulnote ist die Note der Modulprüfung. Prüfungen müssen in TUCaN fristgerecht angemeldet werden.