FRIEDRICH-ALEXANDER UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG

FBZHL Fortbildungszentrum Hochschullehre

Konzepte der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren: Stand – Perspektiven – Forschungsfragen

Hochschuldidaktische Aufsätze 5.2015

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen
des Fortbildungszentrums Hochschullehre
der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

www.blog.fbzhl.de

Konzepte der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren: Stand – Perspektiven – Forschungsfragen

07.04.2015

Autoren

Alessandra Kenner, M.A.
Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Projektkoordination
„Aus- und Weiterbildung studentischer
Tutorinnen und Tutoren an der FAU“

Dr.-Mack-Straße 77
90762 Fürth

0911/65078-64801
alessandra.kenner@fau.de

Prof. Dr. Jörg Stender
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Lange Gasse 20
90403 Nürnberg

0911/5302-160
joerg.stender@wiso.uni-erlangen.de

fbzhl.de
blog.fbzhl.de
wirtschaftspaedagogik.de

Inhalt

1 Einleitung: Literaturbefunde und erste abgeleitete Forschungsfragen 1

1.1 Zur Gestaltung von Tutorien 1

1.2 Zur Gestaltung hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen für Tutorinnen und Tutoren.... 4

2 Qualifizierung studentischer Tutorinnen und Tutoren an der FAU..... 9

2.1 Heterogene Tutoriumsformate als Herausforderung für das FBZHL der FAU 9

2.2 Tutorenschulungen an der FAU 14

2.3 Erfolgsfaktoren, theoretische Einbettung und Forschungsfragen 17

2.3.1 Kunden- und Bedarfsorientierung 17

2.3.2 Transfersicherung 18

2.3.3 Teacher's beliefs 22

2.3.4 Fachspezifische vs. fachübergreifende Schulungen 22

2.3.5 Orientierungstutorien vs. Fachtutorien 23

3 Entwicklung und Evaluation durch Design Based Research 24

4 Perspektiven..... 25

5 Literatur 27

Im Zuge des Qualitätspaktes Lehre unterstützt das BMBF seit 2011 bundesweit über 80 Projekte an Hochschulen zur Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren sowie Mentorinnen und Mentoren (BMBF, o. J.). Die Umsetzung der Angebote sowie die Erforschung des Feldes werfen dabei noch viele Fragen auf. Im ersten Teil dieses Aufsatzes diskutieren wir aktuelle literaturbasierte Ergebnisse der praktischen und forschungsbasierten Tutorienarbeit (sowie am Rande der Mentoringarbeit). Fragen, die sich aus anderen Projekten ergeben, leiten wir im zweiten Teil auf die entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) ab. Neben einer Bestandsanalyse und Darlegung der Rahmenbedingungen zeigen wir Erfolgsfaktoren, die theoretische Einbettung und noch zu klärende Forschungsfragen auf. Kapitel 3 fasst den Evaluationsansatz „Design Based Research“ kurz zusammen, der sich gut zur wissenschaftlichen Begleitung von Tutoring- und Mentoringprojekten eignet.

1 Einleitung: Literaturbefunde und erste abgeleitete Forschungsfragen

Tutorien haben spätestens seit der Bologna-Reform im Hochschulbereich erheblich an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl ist diese Veranstaltungsform noch ein weitgehend ungeklärtes Forschungsfeld (Szczyrba & Wiemer, 2011). Im hier vorgelegten Beitrag stehen die Gestaltung von Tutorien und die darauf bezogene hochschuldidaktische Qualifizierung der Tutoren und Tutorinnen im Mittelpunkt des Interesses.

Beide Fragestellungen lassen sich nicht ohne Rückbezug auf die jeweiligen Zielsetzungen von Tutorien und hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen von Tutoren und Tutorinnen diskutieren. Im Rahmen dieser Einleitung soll hierzu zunächst ein kurzer Blick in die jüngere einschlägige Literatur geworfen werden. In einem ersten Schritt geht es dabei um die Gestaltungsansprüche, die an die Durchführung von Tutorien gerichtet werden.

1.1 Zur Gestaltung von Tutorien

Bereits ein kursorischer Überblick in die Literatur liefert hier eine große Spannbreite zum Teil divergierender Zielhorizonte (vgl. Abbildung 1). In den meisten Fällen knüpfen Tutorien an die jeweiligen Fachinhalte der Referenz-Veranstaltungen an. Tutoren bzw. Tutorinnen präsentieren den Stoff zumeist in etwas anderer Form, diskutieren Fragen und lassen Übungsaufgaben dazu bearbeiten. Ziel dieser Art der Tutorien ist die (erneute und vertiefte) verständliche Vermittlung von Fachinhalten. So geben bspw. Reimpell und Szczyrba (2006, Handreichung F 6.4-1) eine Empfehlung zum typischen Ablauf zur Vorbereitung und Durchführung solcher Tutorien. Demnach solle der Lehrende Übungsblätter mit Aufgaben erstellen, die die jeweiligen Tutoren bzw. Tutorinnen zunächst selber lösen sollen. In einem weiteren Schritt erfolgt dann die Vorbesprechung mit dem Lehrenden zu den Lösungswegen und den didaktischen Zielen. Danach bereiten die Tutoren bzw. Tutorinnen ihre Veranstaltungen selbstständig vor.

Bei dieser Vorgehensweise steht die übende Auseinandersetzung mit den Fachinhalten der jeweiligen Vorlesung im Fokus. Zwar dominiert die Interpretation der Tutorien bislang im Sinne solcher Fachtutorien, allerdings rückt inzwischen eine zweite (ergänzende) Perspektive immer mehr in den Vordergrund. Im vielfach diskutierten Kontext des *shifts from teaching to learning* gewinnt bekanntlich das selbstregulierte Lernen im universitären Kontext immer mehr an Bedeutung (vgl. z. B. Öhlschlegel-Haubrock, Rach & Wolf, 2014), auf das Studierende allerdings meist nur unzulänglich vorbereitet sind, da sie aus der Schule andere Lernkontexte gewöhnt sind. Dies ist der Hintergrund für vielfältige Lernstrategie-Trainings, die mittlerweile an vielen Universitäten etabliert sind. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, Studierende an diese Form des Lernens heranzuführen (vgl. z. B. ebd., 2014; Gutmann, Geiger & Seufert, 2014).

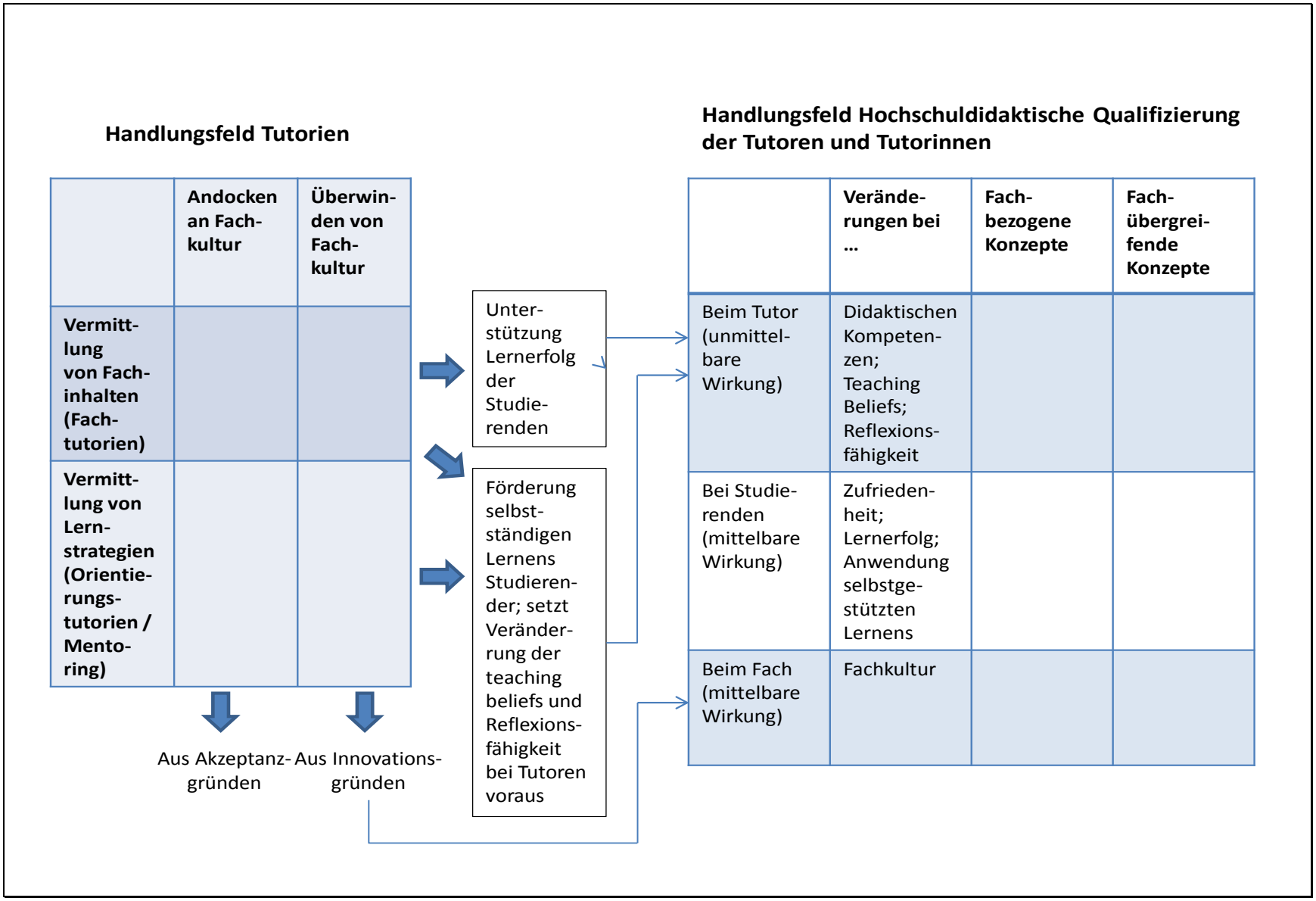

Abbildung 1: Zielhorizonte von Tutorien und hochschuldidaktischen Qualifizierungen von Tutoren und Tutorinnen

Auch am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FAU werden entsprechende Orientierungstutorien praktiziert, über die in Abschnitt 2.3.5 noch kurz berichtet wird. Betrachtet man jedoch die vorliegenden Konzepte solcher Orientierungstutorien etwas genauer, so divergieren auch diese in ihrem Ablauf, ihren Inhalten und ihrer Form, was nicht unerheblich für den Erfolg einer solchen Maßnahme ist (Gutmann et al., 2014). So scheinen etwa semesterbegleitende Veranstaltungen effektiver zu sein als bspw. Kick-Off-Veranstaltungen zu Beginn des Semesters. Zu fragen ist vor diesem Hintergrund auch, ob die strikte Trennung in Orientierungspraktika einerseits und Fachpraktika andererseits überhaupt in dieser Dichotomie sinnvoll ist, oder ob nicht eher ein Kontinuum bei der Gestaltung von Tutorien angemessener wäre. Das heißt, dass zu Beginn des Studiums verstärkt Lernstrategien – eingebettet in erste fachliche Inhalte – im Mittelpunkt stünden, diese dann aber in den Fachtutorien weiter als didaktische Strategie aufrecht zu erhalten wären, wenngleich nicht im selben Umfang. Damit trüge man auch ein Stück weit berufs- und wirtschaftspädagogischen Erkenntnissen Rechnung, nach denen eine Vermittlung von Methoden-, Personal-, Sozial- und Fachkompetenz nicht isoliert, sondern sinnvoll nur als Einheit zu erlernen sind (Handlungskompetenz).

Sollen Tutorien an die jeweilige Fachkultur anknüpfen oder sollen sie geradezu einen Beitrag dazu leisten, diese zu überwinden?

Quer zu den bislang thematisierten Bezügen werden Tutorien auch in einem weiteren Kontext diskutiert: Sollen Tutorien an die jeweilige Fachkultur anknüpfen oder sollen sie geradezu einen Beitrag dazu leisten, diese zu überwinden? Das oben genannte Beispiel von Reimpell und Szczyrba (2006) stellt tendenziell einen Ansatz zur Perpetuierung der Fachkultur bei, auch wenn natürlich der Tutor bzw. die Tutorin prinzipiell frei in der didaktischen Gestaltung ihrer Veranstaltung ist. Allerdings engen explizite Vorgaben den eigenen didaktischen Spielraum ein. Über den starken Einfluss der jeweiligen Fachkultur auf die Gestaltung von Fachtutorien berichten bspw. Baumeister, Höpfer, Klink und Diez (2011, S. 211f.). Dies ist auch nicht von vorne herein negativ zu bewerten, weil eine abweichende Lehrkonzeption sogar auf geringe Akzeptanz bei Studierenden stoßen kann. Darauf deuten bspw. Erfahrungen aus dem Mentoring von Studienanfängern hin. Das klassische (dozentenorientierte) Lehrformat (zur Veranstaltung „Studieren lernen“) war zwar beliebter, allerdings ließ sich kein signifikanter Zuwachs bei der Fähigkeit „studienrelevante Inhalte selbständig erarbeiten“ zu können, feststellen. Beim (unbeliebteren) Mentoringkonzept war ein solcher signifikanter Effekt allerdings identifizierbar. Das heißt, die betroffenen Studierenden haben später öfter neue Lernstrategien eingesetzt als die Vergleichsgruppe (Öhlschlegel-Haubrock et al., 2014). Dieses Ergebnis zeigt zweierlei: Zum einen belegt dies, dass Zufriedenheitsbefragungen bei Studierenden zumindest nicht zum alleinigen Maßstab didaktischer Planungen herangezogen werden dürfen, zum anderen verweisen die Ergebnisse darauf, dass eine andere Lernkultur in Tutorien positive Lerneffekte (im Hinblick auf das selbstgestützte Lernen) bei Studierenden auslösen können.

Veränderte didaktische Strategien auf der Ebene der Tutorien können dabei für ein ganzes Fach von großer Bedeutung sein können.

Veränderte didaktische Strategien auf der Ebene der Tutorien können dabei für ein ganzes Fach von großer Bedeutung sein können. Baumeister et al. (2011, S. 209) verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei mögliche Einflussebenen: Auf einer horizontalen Ebene ist die Vorbildfunktion der Tutoren und Tutorinnen für Studierende angesprochen; dadurch wechseln Studierende ihre eigene Sicht auf die Lehre und können möglicherweise sogar Druck auf andere Lehrende ausüben (2. Perspektive). Auf der vertikalen Ebene lässt sich zumindest längerfristig erwarten, dass sich innerhalb eines Faches eine Diskussionskultur herausbildet, wenn in Tutorien einerseits und Vorlesungen/Seminaren andererseits unterschiedliche didaktische Konzepte praktiziert werden.

Ohne Andocken an die Fachkultur droht die Akzeptanz von Tutorien verloren zu gehen und ohne zumindest partielle Distanzierung besteht das Risiko der Perpetuierung der didaktischen Strukturen im Fach.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass bereits auf der Ebene der Durchführung von Tutorien divergierende Einschätzungen bezüglich der didaktischen Gestaltung bestehen. Sie reichen von reinen Fachtutorien, in denen der Vorlesungsstoff ähnlich wie in der Vorlesung wiederholend und anhand von Übungsaufgaben der Dozierenden (anknüpfend an die Fachkultur) besprochen wird bis hin zu orientierenden Tutorien, in denen es eher um die Entwicklung von Lernstrategien geht und die häufig ein Stück weit quer zur üblichen Lernkultur eines Faches liegen können. Dazwischen sind vielfältige andere Kombinationen denkbar (vgl. auch Kapitel 2.2).

Gerade bei Erstlehrenden, die noch stark von Schulerfahrungen geprägt sind, ist eine didaktische Begleitung dringend erforderlich, wenn ein Wandel vom Frontalunterricht zum studierendenorientierten Konzept erreicht werden soll.

Unter Forschungsgesichtspunkten sind vor diesem Hintergrund zumindest zwei Fragen von Interesse: Zum einen wäre danach zu fragen, ob eine klassische Trennung in Orientierungs- und Fachtutorien bei Studierenden größere Lernerfolge evozieren als etwa eine integrative Vermittlung von Lerntechniken in Fachtutorien. Zum anderen ist danach zu fragen, ob Tutorien an die jeweilige Fachkultur anknüpfen sollen oder sich geradezu davon distanzieren sollen. Ohne Andocken an die Fachkultur droht die Akzeptanz von Tutorien verloren zu gehen und ohne zumindest partielle Distanzierung besteht das Risiko der Perpetuierung der didaktischen Strukturen im Fach. Und wenn man auf eine Überwindung der jeweiligen Fachkultur über das Vehikel der Tutorien setzt, dann ist auch danach zu fragen, wie die genannten Kommunikationsprozesse, die solche Veränderungen auslösen können, angestoßen werden können. Und dies ist nicht nur eine Frage einer partiellen Qualifizierung von Tutoren, sondern aller Lehrenden eines Faches sowie der Hochschulentwicklung insgesamt.

1.2 Zur Gestaltung hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen für Tutorinnen und Tutoren

In jedem Fall müssen Tutorinnen und Tutoren jedoch auf ihre Lehrtätigkeit entsprechend didaktisch vorbereitet werden. Auch diesbezüglich zeigt ein kursorischer Blick in die Literatur allerdings ein ausgesprochen heteroge-

nes Bild (vgl. Abbildung 1, rechte Seite).

Weitgehend Einigkeit besteht, dass die didaktischen Kompetenzen der Tutoren und Tutorinnen in hochschuldidaktischen Maßnahmen zu fördern sind. Gerade bei Erstlehrenden, die noch stark von Schulerfahrungen geprägt sind, ist eine didaktische Begleitung dringend erforderlich, wenn ein Wandel vom Frontalunterricht zum studierendenorientierten Konzept erreicht werden soll (Diez & Klink 2010, S. 20). Welche Kompetenzen dabei genau gefördert werden, hängt zwar vom zur Verfügung stehenden zeitlichen Umfang und der Art der Maßnahme (Kurs, Mentoringprogramm) ab, allerdings zeichnen sich ähnliche inhaltliche Mindeststandards ab. So werden etwa an der FAU in den allgemeinen Schulungskonzepten von Tutoren und Tutorinnen, am Karlsruher Institut für Technologie (KIT) (Baumeister et al., 2011, S. 210) oder der Universität Bayreuth die in Tabelle 1 aufgeführten Schwerpunkte vermittelt. Jenseits der Frage, welche Inhalte denn nun genau zu thematisieren sind, ist jedoch ein zweiter Zusammenhang bei der Gestaltung einer hochschuldidaktischen Maßnahme in den Blick zu nehmen. Wenn über den Erfolg von beruflicher Weiterbildung nachgedacht wird, dann geht es zumeist um die Frage, durch welche Strategien gesichert werden kann, dass die Lernziele im Kurs auch erreicht werden können. Dazu wird insbesondere über das didaktisch-methodische Design reflektiert. Aus Sicht des Unternehmens (hier der Universität) ist dieser Lernerfolg allerdings noch nicht hinreichend. Viel entscheidender ist, dass das, was (in einem hochschuldidaktischen Kurs) gelernt worden ist, dann auch im Funktionsfeld (hier im Tutorium) angewendet wird. Der Lernerfolg ist für den Transfererfolg dabei lediglich eine notwendige, allerdings noch nicht hinreichende Bedingung, auch wenn in der Praxis vielfach wie selbstverständlich unterstellt wird, dass ein Lerner das Gelernte auch anwenden würde. Diese Annahme mag im Einzelfall zutreffen, ist aber keineswegs „selbstverständlich“, da zwischen Lernerfolg und Transfererfolg ein Transferprozess liegt, der durch vielfältige Faktoren gestört sein kann.

FAU Erlangen-Nürnberg	**KIT**	**Universität Bayreuth**
Präsentationstechnik (mit Feedback)	Präsentationstechniken	Präsentationstechniken
Aktivierende Methoden	Gesprächsführung, Moderation	Gestaltung von Tutorien / aktivierende Methoden
Rolle und Aufgaben des Tutors	Rolle des Tutors	
Planung von Veranstaltungen	Lehrplanung	Planung von Tutorien
Seminarphasen		
Umgang mit schwierigen Situationen	Praxisberatung bei schwierigen Situationen	Lösen schwieriger Situationen
	Motivations- und lernpsychologische Grundlagen	

Tabelle 1: Inhaltliche Schwerpunkte der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren (exemplarisch)

Der Begriff des Lerntransfers stammt aus der Lernpsychologie. Er wird zur Beschreibung jenes Prozesses verwendet, der „die Übertragung früher gelernter Reaktionen auf eine veränderte oder neue Situation ermöglicht“ Gage & Berliner, 1996, S. 316). Auf die berufliche Weiterbildung übertragen, bedeutet dies nach Bronner und Schröder (1983, S. 247), dass der Lernende im Erfolgsfall in der Lage ist, das im Rahmen einer Lehr-Lern-Maßnahme (Lernfeld) „früher Gelernte“ später an seinem Arbeitsplatz („veränderte Situation“; Funktionsfeld) zu übertragen. Mit Bezug auf hochschuldidaktische Veranstaltungen für Tutorinnen und Tutoren geht es also darum, das in einem solchen Kurs Gelernte in ein eigenes Tutorium zu überführen. Dabei kann der Transferprozess nach einer Untersuchung von Baldwin und Ford (1988) an drei Hemmnisbereichen scheitern:

a. Kursbezogene Faktoren: Der Kurs wird bspw. nicht den speziellen Bedürfnissen der Zielgruppe und den Rahmenbedingungen des Faches gerecht oder ist didaktisch schlecht konzipiert.
b. Umfeldbezogene Faktoren: Das Arbeitsumfeld lässt die Umsetzung des Gelernten gar nicht zu. So belegen mit Blick auf Tutorien verschiedene Studien die eingeschränkten Handlungsspielräume von Tutoren bzw. Tutorinnen (vgl. z.B. Baumeister et al., 2011).
c. Teilnehmerbezogene Faktoren: So kann bspw. die Transfermotivation, also das individuelle Interesse, das Gelernte auch umzusetzen, nicht automatisch unterstellt werden, weil damit alte eingeschliffene Routinen über Bord geworfen werden müssen, was immer auch einen individuellen Aufwand bedeutet.

Wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer Transfermotivation ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also die Überzeugung, dass ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin aufgrund seiner bzw. ihrer eigenen Kompetenzen in der Lage ist, auch gegen Widerstände, etwas erfolgreich zu bewältigen.

Wichtige Voraussetzung für die Entwicklung einer Transfermotivation ist die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also die Überzeugung, dass ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin aufgrund seiner bzw. ihrer eigenen Kompetenzen in der Lage ist, auch gegen Widerstände (bspw. des Faches), etwas erfolgreich zu bewältigen (bspw. neu erworbene didaktische Strategien erfolgreich einzusetzen). Hintergrund für die große Bedeutung einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, dass Personen, die darüber verfügen, dazu tendieren, mehr auszuprobieren und über ein Verständnis verfügen, dass es auf ihre eigene Anstrengung ankommt, ob etwas erfolgreich bewältig wird.

Die genannten Beispiele sollen lediglich verdeutlichen, dass eine ausschließliche Konzentration auf das didaktisch-methodische Design und die Inhalte einer hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutanden zu kurz griffe, wenn nicht ergänzende transferfördernde Maßnahmen auf Seiten der hochschuldidaktischen Zentren, aber auch der Fächer bzw. Lehrstühle ergriffen würden, und dies nicht erst im Nachgang zu hochschuldidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen, sondern bereits schon im Vorfeld und im Verlauf solcher Aktivitäten.

Der angesprochene Einsatz transferförderlicher Maßnahmen scheint nicht nur mit Blick auf Qualifizierungsprogramme von Tutorinnen und Tutoren, sondern auch generell im Bereich hochschuldidaktischer Angebote unterausgeprägt. Während sich im großbetrieblichen Bereich im Hinblick auf die Weiterbildung zumindest vereinzelt erste Ansätze einer systematischen Transferförderung finden lassen, fehlen solche Ansätze – von isolierten Maßnahmen wie etwa Follow-Ups, wie sie auch an der FAU prak-

tiziert werden, abgesehen – bei der Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren weitgehend. Damit aber verzichtet man auf eine Erfolgssteuerung und überlässt es weitgehend dem Zufall, ob eine solche hochschuldidaktische Qualifizierung in die Hochschulpraxis überführt wird. Dieses Problem ist umso gravierender als nicht einmal auf evaluativer Ebene systematisch der Frage nachgegangen wird, ob es zu einer Anwendung des Gelernten gekommen ist (Transferevaluation). Aus Sicht der Autoren besteht hier dringender Handlungsbedarf, wenn es um die Weiterentwicklung von Qualifizierungsprogrammen für Tutoren und Tutorinnen im Hochschulbereich geht.

Aber reicht es, gängige didaktische Kompetenzen – wie oben beschrieben – zu vermitteln und deren Anwendung durch transferförderliche Maßnahmen zu unterstützen? Dies wirft erneut die Zielfrage hochschuldidaktischer Qualifizierungsangebote für Tutoren und Tutorinnen auf.

Will man – wie weiter oben angesprochen – eine Veränderung der Lernstrategien auf Seiten der Studierenden erreichen, dann muss zu allererst auch eine Veränderung auf der Seite des Tutors bzw. der Tutorin selbst erfolgen. Die Vorstellungen von Lehre sind gerade bei Erstlehrenden noch sehr stark von den (Negativ-)Vorbildern aus der Schule geprägt, deren Strategien dann häufig unhinterfragt als Routinen übernommen werden. Damit droht aber eine Perpetuierung eines dozentenzentrierten Unterrichts, wenn es nicht zu einer Änderung der jeweiligen Teacher's beliefs auf Seiten der Tutoren bzw. Tutorinnen kommt.

Will man – wie weiter oben angesprochen – eine Veränderung der Lernstrategien auf Seiten der Studierenden erreichen, dann muss zu allererst auch eine Veränderung auf der Seite des Tutors bzw. der Tutorin selbst erfolgen.

Der Begriff „Teacher's belief“, dessen Abgrenzung zu anderen Konzepten, wie etwa „conceptions of teaching“ oder „approaches to teaching“ immer noch diffus ist, zielt auf die Überzeugungen von Lehrenden über die Gestaltung von Lehre (*Lehrüberzeugung*). Das Konzept hat aus dem angelsächsischen Bereich über die Schulpädagogik in Deutschland auch in die hiesigen hochschuldidaktischen Diskussionen Eingang gefunden. Dabei geht es vor allem darum, ob Lehrende an Hochschulen eher lehrenden- oder studierendenzentriert denken (und dementsprechend dann auch in der Lehre handeln). Eine Analyse von Attenberger (2014) kommt dabei zum Ergebnis, dass zwar viele Hochschullehrende denken, sie würden studierendenorientiert denken und lehren, dass sich aber tatsächlich hinter diesem in Befragungen erhobenen Etikett häufig eine Lehrendenorientierung versteckt.

Eine solche Veränderung der Teacher's beliefs kann – neben der didaktischen Qualifizierung – als eine zentrale Aufgabe der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutoren und Tutorinnen gesehen werden. In die gleiche Richtung zielt ein Gedanke von Gotzen (2008), der die Reflexionsfähigkeit der Tutanden in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Der Autor plädiert für ein reflexives Lernen der Tutoren bzw. Tutorinnen im Rahmen einer Praxisbegleitung, in der eingeschliffene Routinen verdeutlicht und bewusst gemacht sowie neue bewusst begleitet werden. Um implizites in reflexives Wissen zu überführen, schlägt er ein mehrphasiges hochschuldidaktisches Design für Qualifizierungsmaßnahmen von Tutoren und Tutorinnen vor, in dem die Teilnehmer in einer ersten Phase auf Reflexionen und Feedbacks vorbereitet und in einer zweiten Phase Peer-Feedback und Coaching erhalten. Zu fragen ist dabei allerdings, was genau Reflexions- und Feedbackkompetenz genau ist und welche An-

forderungen an sie zu stellen sind, um die gewünschte Effekte zu erzielen.

Inwiefern eine Förderung einer solchen Reflexions- und Feedbackkultur in mehrphasigen Qualifizierungsprogrammen auch ein Weg sein könnte, die genannten Teacher's beliefs auf Seiten der Tutoren und Tutorinnen zu verändern, um dadurch neue didaktische Konzepte zu implementieren, wäre zu prüfen. Weitgehend ungeklärt ist jedenfalls bislang, inwiefern sich die Teacher's beliefs bei Tutorenqualifizierungen überhaupt verändern (lassen). Eine Diplomarbeit am Karlsruher Institut für Technologie (Trabandt, 2009), über die Diez und Klink (2010, S. 26 f.) berichten, kommt zum Ergebnis, dass abhängig von verschiedenen Rahmenbedingungen Lehrerrolle und Lehrpraxis zumindest verstärkt durchdacht werden, allerdings nicht gleichermaßen den neuen Vorstellungen entsprechend transferiert werden konnten (Transferhemmnis Umfeld!). Im Hinblick auf die Entwicklung der Teacher's beliefs zeigt sich also noch erheblicher Forschungsbedarf.

Weitgehend ungeklärt ist jedenfalls bislang, inwiefern sich die Teacher's beliefs bei Tutorenqualifizierungen überhaupt verändern (lassen).

Kontrovers diskutiert wird derzeit auch, ob solche hochschuldidaktischen Veranstaltungen fachübergreifend oder zielgruppen- bzw. fachbezogen konzipiert sein sollten. Auch an der FAU Erlangen-Nürnberg werden je nach Fakultät unterschiedliche Konzepte parallel offeriert. In Kapitel 2.2 stellen wir überblicksartig dar, welche – zum Teil sehr unterschiedlichen – Faktoren auf das Setting von Qualifizierungsmaßnahmen einwirken. Will man etwa – wie weiter oben angesprochen – zu einer Überwindung von Fachkulturen beitragen, so spricht viel für die Etablierung fachübergreifender Konzepte. Andererseits droht ohne Einbezug des Faches die Wirksamkeit der Maßnahme in Frage gestellt zu werden (Baumeister et al., 2011, S. 212 f.). Außerdem zeigen Befragungen, dass aus Sicht der Tutoren und Tutorinnen eine enge Verzahnung mit Fachvertretern begrüßt wird (Diez & Klink, 2010), und dies obwohl sich – wie ebenfalls die genannte Studie zeigt – der beträchtliche Mehraufwand gar nicht in den sonstigen Evaluationsergebnissen der Workshops niederschlägt. Die Frage nach der fachübergreifenden oder fachbezogenen Konzeption lässt sich offensichtlich ebenfalls nicht als ein entweder-oder beantworten, sondern hängt von den intendierten Zielen und den jeweiligen Rahmenbedingungen (Freiräumen) in den einzelnen Fächern ab. Zu prüfen wäre, ob nicht Modulkonzepte, die auch eine Kombination aus fachbezogenen und fachübergreifenden Modulen vorsehen, eine tragfähige konzeptionelle Basis bilden könnten.

Die intendierten und genannten Erfolge bei der fachübergreifenden oder fachbezogenen hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutoren und Tutorinnen stellen allerdings keinen Selbstzweck dar. Sie haben (mittelbar) zum Ziel, das Studium der Studierenden zu verbessern. Analysen zu den mittelbaren Auswirkungen hochschuldidaktischer Qualifizierungen von Tutorinnen und Tutoren sind angesichts der Komplexität der Einflussfaktoren bislang wenig verbreitet. Zu denken ist hier etwa an Analysen im Hinblick auf die Zufriedenheit und den Lernerfolg auf Seiten der Studierenden. Letzteres schließt die intendierte Fähigkeit zum selbstgestützten Lernen ein. Schließlich wäre auch der Frage nachzugehen, inwiefern welche Art der Qualifizierung von Tutoren und Tutorinnen zur Veränderungen bei der Fachkultur beitragen.

Abgeleitete Forschungsfragen

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass nicht nur die didaktischen Vorstellungen zur Gestaltung von Tutorien, sondern auch jene zur hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutoren und Tutorinnen

höchst disparat sind. Als vorläufige Forschungsfragen lassen sich aus der kurzen Literaturstudie folgende ableiten:

- Welche didaktischen Kompetenzen, Teacher's beliefs und Reflexionskompetenzen sind zur Gestaltung von Fach-, Orientierungs- und integrativen Tutorien erforderlich, um Zufriedenheit und Lernerfolg bei Studierenden zu fördern?
- Was genau umfassen die Konstrukte „Teacher's beliefs“, „Reflexionskompetenz“ und das angesprochene Pendant einer „Feedbackkompetenz“ und wie lassen sie sich fördern?
- Lassen sich die angesprochenen Kompetenzen eher in fachübergreifenden oder fachbezogenen Veranstaltungen vermitteln oder bieten Modulkonzepte einen geeigneten konzeptionellen Mittelweg?
- Welches transferförderliches Design seitens Fortbildungszentren, Fach und Lehrstuhl ist im Vorfeld, im Verlauf und im Nachhinein zu Fortbildungskursen erforderlich und wie lässt sich insbesondere die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer fördern, um dadurch die Transfermotivation aufzubauen.

In den nachfolgenden Ausführungen wird vor dem Hintergrund der in der Einleitung erarbeiteten Zusammenhänge zunächst auf die Ausgangslage an der FAU Erlangen-Nürnberg eingegangen. Daran anschließend werden weitere vertiefende Überlegungen zur geplanten konzeptionellen Weiterentwicklung und zu den Forschungsfragen und -methoden erörtert.

2 Qualifizierung studentischer Tutorinnen und Tutoren an der FAU

2.1 Heterogene Tutoriumsformate als Herausforderung für das FBZHL der FAU

Von der produkt- zur kundenorientierten Strategie bei der hochschuldidaktischen Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren an der FAU

Die Universität Erlangen-Nürnberg bietet an ihren beiden (Haupt-)Standorten das breiteste Fächerspektrum aller wissenschaftlichen Hochschulen in ganz Deutschland. Die 242 Studiengänge sind an fünf Fakultäten verortet: der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie, der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen sowie der Medizinischen, Naturwissenschaftlichen bzw. Technischen Fakultät. So vielfältig und unterschiedlich die Inhalte der Disziplinen sind, so divergieren auch Fach-, Lehr- und Lernkultur in den Fächern. Bei der Konzipierung hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen für Tutorinnen und Tutoren ist somit zu beachten, dass sich an der FAU aus inhaltlicher wie didaktischer Sicht ganz unterschiedliche Lehrformate hinter dem Begriff „Tutorium“ verbergen. Diese Vielfalt der Tutoriumsformate zeichnet sich, wie schon in Kapitel 1.1 angedeutet, an vielen Hochschulen ab, weshalb es grundsätzlich genau zu definieren gilt, welches Lehrdesign gerade beleuchtet wird.

Bei der Konzipierung hochschuldidaktischer Qualifizierungsmaßnahmen für Tutorinnen und Tutoren ist somit zu beachten, dass sich an der FAU aus inhaltlicher wie didaktischer Sicht ganz unterschiedliche Lehrformate hinter dem Begriff „Tutorium“ verbergen.

Das Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) der FAU bietet seit 2009 Schulungen für studentische Tutorinnen und Tutoren an. In der Anfangsphase beschränkte sich das Angebot zunächst auf ein Training mit den Schwerpunkten Rollenklärung, didaktische Grundlagen (z.B. Phasen einer Lehrver-

anstaltung), aktivierende Methoden und ein Präsentationstraining (vgl. Abbildung 1, rechte Seite, rechte Spalte). Dieses Konzept beschreibt das FBZHL als sog. Standardschulung. Im Zuge des quantitativen und qualitativen Ausbaus des hochschuldidaktischen Fortbildungsangebots für Tutorinnen und Tutoren und insbesondere im Kontext des BMBF-Programms „Qualität in Studium und Lehre (QuiS)“, war es ein Ziel, das Angebot passgenauer auf die Bedürfnisse der Fakultäten, Departements oder Lehrstühle auszurichten. Seit 2013 hat sich das Tutorenprogramm in seiner Breite an allen Fakultäten der FAU etabliert.

Dieser Perspektivenwechsel entspricht in der Sprache des Bildungsmarketings einer Ergänzung des „produktorientierten Ansatzes“ um einen „kundenorientierten Ansatz“ (Stender, 2009, S. 262 - 317). Beim produktorientierten Ansatz werden auf Grundlage einer *generellen* Bedarfsanalyse die Kurse eines Weiterbildungsanbieters geplant. So werden etwa hochschuldidaktische Zeitschriften im Hinblick auf neue Anforderungen bei Tutorinnen und Tutoren ausgewertet (Materialanalyse), andere Fortbildungszentren nach „gut laufenden“ Kursen befragt, Teilnehmerstatistiken vergangener Jahre ausgewertet, generelle Umfragen bei Studiendekanen sowie Tutorinnen und Tutoren durchgeführt. Auf dieser Grundlage entwickelt das FBZHL der FAU dann ein „Produkt Weiterbildungskurs“ (bzw. mehrere) und offeriert sie allen interessierten Tutorinnen und Tutoren aller bzw. einzelner Fakultäten der FAU. Auf die Kurse wird jeweils über Broschüren, Mailverteiler und über die Homepage aufmerksam gemacht.

Dieser Perspektivenwechsel entspricht in der Sprache des Bildungsmarketings einer Ergänzung des „produktorientierten Ansatzes“ um einen „kundenorientierten Ansatz“.

Eine grundsätzlich andere Herangehensweise wählt der „kundenorientierte Ansatz“. Grundgedanke dabei ist, dass an die Stelle „standardisierter Kurse“ und „Kurskatalogen“ „kundenorientierte Angebote“ gesetzt werden. Dazu haben die Weiterbildungsinstitutionen (hier das FBZHL der FAU) nicht nur zielgruppengerechte Angebote vorzuhalten, sondern auch erweiterte Dienstleistungen zu offerieren. Dazu zählen insbesondere Bedarfsanalysen, Beratungen und Evaluationen bei den jeweiligen Teilnehmergruppen. Auf dieser Grundlage sind dann für die jeweilige Zielgruppe geeignete (geschlossene) Konzeptentwicklungen zu realisieren. Im vorliegenden Kontext ermittelt das FBZHL der FAU durch Bedarfserhebungen bei Tutorinnen und Tutoren und/oder ihren Betreuenden unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten sinnvolle, zielgruppengerechte Lehrformate, die auf die verschiedenen Fach- und Orientierungstutorien an den Fakultäten ausgerichtet sind. Dabei kommt, wie weiter unten thematisiert wird, das Berliner Modell der Didaktik zum Einsatz.

Allerdings ist der „kundenorientierte Ansatz“ nicht unumstritten. Zu fragen ist insbesondere danach, wer eigentlich als Kunde, als Kundin zu verstehen ist: Teilnehmende oder das Unternehmen (hier: die Universität), die ihn/sie in eine Weiterbildung schickt. Je nach Referenzpunkt können sich daraus ganz unterschiedliche didaktisch-methodische Konsequenzen ergeben. Und im Bereich der Tutorinnen- und Tutorenausbildung sind die Einflusssphären, wie weiter unten noch thematisiert wird (vgl. Kap. 2.3.1), deutlich komplexer.

Zur Vielfalt der Tutoriumsformate an der FAU: Versuch einer Typisierung

Bisher lassen sich folgende Klassifizierungen bei den Tutoriumsformaten herausarbeiten[1]:

1. Geistes- und sozialwissenschaftlichen Repetitorien, die meist theoretische Inhalte aus Vorlesungen wiederholen und vertiefen – so zum Beispiel in der Archäologie, Germanistik oder der Pädagogik,
2. naturwissenschaftlichen Übungen im Labor – zu finden in der Biologie oder Chemie,
3. Übungen, in denen das Aufgabenlösen und Rechnen im Vordergrund steht, wie in Tutorien der Mathematik, Physik, Informatik oder bei Studiengängen mit statistischen Schwerpunkten, bspw. der Soziologie oder Finanzmathematik,
4. Tutorien mit stark praktischem Bezug sind häufig an der Medizinischen Fakultät zu finden, wo Tutorinnen und Tutoren der Anatomie sezieren oder im sog. „Skills Lab“ an Phantomen arbeiten und üben Wunden zu nähen oder Blut abzunehmen.
5. Mentoring-Programme an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen resp. der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie, deren Ziel die bessere Betreuung der Studieneingangsphase von Erstsemestern durch Orientierungstutorinnen und -tutoren ist.

Die ersten vier Formate sind im Sinne der Ausführungen in Kapitel 1.1 (Abbildung 1, linke Seite) als Fachtutorien zu interpretieren. Dabei knüpfen alle Tutorienkonzepte weitgehend an der jeweiligen Fachkultur an; Konzepte zur Überwindung der Fachkultur lassen sich dagegen kaum identifizieren. Das Format 5 ist im Sinne der Abbildung 1 dem Konzept der Orientierungstutorien zuzuordnen. Aber auch hier steht eher das *Andocken* an die jeweilige Fachkultur im Mittelpunkt: Vorbild sind die jeweiligen Lehr-Lernkulturen der Fakultät, die auch im schulungsbegleitenden Leitfaden „Erfolgreich studieren am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FAU“ (Jahn & Kenner, 2014) aufgegriffen wurden.

Aber auch innerhalb der fünf genannten Kategorien (Vertiefungstutorien, Laborübungen, Mathematische Übungen und praktische Übungen als *Fachtutorien* sowie *Orientierungstutorien*) ist die Spannweite groß. Exemplarisch seien nur zwei Beispiele aus dem Bereich der Germanistik und der Anatomie genannt: In beiden Fächern steht die Vermittlung von Fachinhalten im Vordergrund. Während im Germanistik-Tutorium die Arbeiten mit Texten zentral sind, arbeiten Tutorinnen und Tutoren der Anatomie praktisch und lernen durch Sezieren in Kleingruppen systematisch den Aufbau des menschlichen Körpers. Auf Seite 16 wird das Konzept nochmals ausführlicher dargestellt.

Die Ausführungen zeigen, dass die gängige Typisierung in Fach- und Orientierungstutorien zwar als grobe Kategorisierung tauglich ist, jedoch vielfältige Subformate überlagert.

Die Ausführungen zeigen, dass die gängige Typisierung in Fach- und Orientierungstutorien, wie sie in Abbildung 1 aufgeführt worden ist, zwar als grobe Kategorisierung tauglich ist, jedoch vielfältige Subformate überlagert. Dies ist auch nicht verwunderlich. Denn neben den divergierenden inhaltlichen und fachlichen Anforderungen zeigen sich auch unterschiedliche didaktische Rahmenbedingungen, unter denen Tutorinnen und Tutoren arbeiten und lehren. Dies sei anhand der Bedingungs- und Entscheidungsfelder des Berliner Modells von Hei-

[1] Die Klassifizierung erhebt hierbei keinen Anspruch auf ein vollständiges Abbild der Tutorienlandschaft an der FAU. Die Gemeinsamkeiten verschiedener Tutoriumsformate wurden auf Basis der verschiedenen Kooperationspartner des FBZHL, also Fakultäten, Departements und Lehrstühlen gewonnen.

mann, Otto und Schulz verdeutlicht (vgl. Flender, 2005, S. 183f.).

Didaktische Konsequenzen für die hochschuldidaktische Qualifizierung anhand des Berliner Modells der Didaktik (exemplarisch)

Auf die detaillierte Erläuterung des Modells (vgl. Abbildung 3) sei an dieser Stelle verzichtet. Vielmehr soll dargelegt werden, wie die Bedingungsfelder auf Fachtutorien einwirken und wie die Interdependenz der Felder den Unterricht beeinflusst. Dies soll beispielhaft an unterschiedlichen Lehrszenarien in Tutorien aus Bedarfsermittlungen an der FAU skizziert werden.

Medien und Methoden:

Weiter setzen manche Fächer spezielle Medien oder Methoden in Tutorien ein. Tutorinnen und Tutoren der Pharmazie oder der BWL arbeiten häufig mit Overhead-Projektoren, was im Skills Lab praktisch nie zum Tragen kommt – diese arbeiten in der Regel mit Folien oder führen einen Lehrvortrag bzw. ein Lehrgespräch mit Studierenden durch. In den MINT-Fächern hingegen greifen Tutanden häufig auf die Tafel zurück, um Aufgaben zu rechnen. Dies zeigt sich ebenfalls in der Finanzmathematik, wobei die klassische Kreidetafel zunehmend vom Visualizer abgelöst wird.

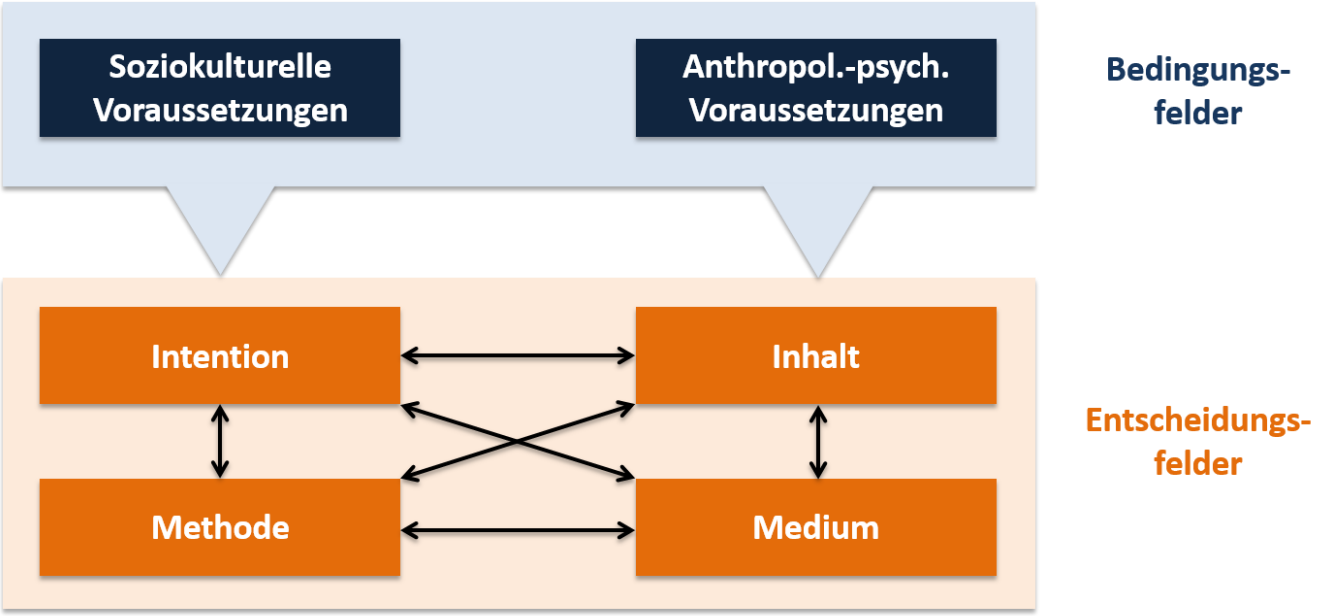

Abbildung 2: Das Berliner Modell (in Anlehnung an Peterßen, 2001, S. 54)

Gruppengröße:

Aus Bedarfsermittlungen mit Betreuenden und Tutoren bzw. Tutorinnen zeigt sich, dass die Gruppengröße in Tutorien der FAU stark variiert. So werden einige Fachtutorien mit großen Gruppen mit bis zu 80 Studierenden angeboten – so beispielsweise an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. „Orchideenfächer“, wie die Archäologie mit einer geringen Zahl von Studierenden, führen hingegen auch Tutorien mit vier Personen durch.

Lehrformate:

Weitere Einflussfaktoren auf Tutorien können verschiedene Lehrformate sein. Das Tutorien-Konzept des Skills Labs, aber auch einzelne Lehrstühle der Physik, sehen die Arbeit im Tandem vor, während in den Geisteswissenschaften oder der Technischen Fakultät die Bestandsaufnahme ausschließlich auf Formate mit einer Tutorin bzw. einem Tutor hinweist.

Lehrautonomie:
Diskrepanzen zeigen sich auch in der didaktischen Freiheit der Tutorinnen und Tutoren. An der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie erfolgt die Klärung der Lernziele sowie die Planung und Gestaltung der Tutorien meist recht autark von der Betreuerin bzw. vom Betreuer. Zu Beginn des Semesters erhalten Tutanden in der Regel eine grobe inhaltliche Einführung, einführende Literaturtipps oder die Empfehlung, die Veranstaltung des Betreuenden zu besuchen. Häufig wird auch vorab die Klausur zur Einsicht weitergegeben, so dass im Tutorium entsprechende inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden können. Die Tutanden können also von einer sehr großen didaktischen Freiheit profitieren, fühlen sich teilweise aber gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit nicht mitgenommen und wünschen sich mehr Austausch. An anderen Fachbereichen, wie in der Finanzmathematik oder der Informatik erhalten Tutorinnen und Tutoren hingegen z.T. starke Reglements zur Durchführung ihrer Veranstaltung. Häufig gelten klare Regelungen, in welcher Stunde welche Übungen und Arbeitsblätter zu bearbeiten sind. Dies bringt Orientierung, lässt aber auch wenig didaktischen Spielraum und schafft unter Umständen Druck, die Inhalte schnell durchzugehen.

An der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie erfolgt die Klärung der Lernziele sowie die Planung und Gestaltung der Tutorien meist recht autark von der Betreuerin bzw. vom Betreuer.

Wie die erste grobe Bestandsaufnahme zeigt, sehen sich studentische Lehrende der FAU mit ganz unterschiedlichen Rahmenbedingungen konfrontiert. Eine weitgehend ungeklärte Forschungsfrage ist allerdings, ob diese Vielfalt in den Formaten auch zu unterschiedlichen Erfolgen in den Standardschulungen führt. Zwar lässt sich vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kapitel 1.1 erwarten, dass die Zufriedenheit der Teilnehmer hoch ist, bislang aber wenig untersucht ist, ob diese disparaten Konzepte auch zu einem unterschiedlichem Transfer und zu einer größeren Wirksamkeit auf Seiten der Studierenden (Lernerfolg, Zufriedenheit) als bei Standardkonzepten führt. Hier wären vergleichende Transfer- und Wirksamkeitsanalysen erforderlich.

Die Vielfalt der Tutoriumsformate spricht für fachspezifische Konzepte einer hochschuldidaktischen Qualifizierung...

Was aber bedeutet dies für die Arbeit des FBZHL der FAU? Die Vielfalt der Tutoriumsformate spricht für fachspezifische Konzepte einer hochschuldidaktischen Qualifizierung im Rahmen eines kundenorientierten Ansatzes. Soll dieser im Sinne einer bedarfsgerechten Gestaltung aus Sicht der Tutanden und Lehrstühle verfolgt werden, dann kann aber erst durch die genaue Ermittlung der genannten Rahmenbedingungen hochschuldidaktische Weiterbildung sinnhaft geplant werden. Um die oben genannten Beispiele aufzugreifen: Die Gruppengröße im Tutorium wirkt sich auf die Wahl der Medien und Methoden im Tutorium aus. Ausufernde Gruppenarbeiten lassen sich mit einer Großgruppe bspw. aufgrund meist kleiner Räume mit unflexiblen Tischanordnungen (so z. B. im Hörsaal) und wenig Ausweichmöglichkeiten schon organisatorisch schwerer realisieren, machen aber auch mit vier Personen wenig Sinn. In Trainings für Lehrstühle der BWL oder Archäologie sollten also entsprechende Methoden für Klein- bzw. Großgruppen diskutiert werden.

Auch die Auswahl des geeigneten Mediums im Tutorium ist von Außenfaktoren wie der Gruppen- und Raumgröße abhängig. In einem Hörsaal oder großen Seminarraum ist der Einsatz von Flipcharts weniger sinnvoll, da die Schrift in den hinteren Reihen kaum noch lesbar sein wird. Weiter zeigen sich an der Universität auch schlichtweg fachliche Gewohnheiten, wie der oben thematisierte Gebrauch des OHP in der BWL und Pharmazie bzw. der Tafel in den MINT-Fächern. Wird mit keinen speziellen Medien gearbeitet, stellt sich zumindest die Frage, welche Ausstattung einem Institut zur Verfügung steht. Klassische Moderationsmedien wie Flipchart und Pinnwand finden sich an nur wenigen Lehrstühlen, so dass deren Thematisierung im Training meist – jedoch nicht immer – vernachlässigt werden kann. Je genauer im Vorfeld der Medieneinsatz ermittelt und in der Trainingskonzeption berücksichtigt wurde, desto größer der Nutzen für die Tutorinnen und Tutoren.

Die Lehrautonomie ist ein ebenfalls zentraler Baustein für die passgenaue Konzeption einer Tutorenschulung. Eine große didaktische Freiheit konfrontiert die Tutorinnen und Tutoren, ihren Unterricht selbständig zu planen, Lernziele zu definieren, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen sowie Methoden und Medien zu wählen. Da dies Tutorinnen und Tutoren der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie meist vor neue Aufgaben stellt, sollten in der Schulung dementsprechend didaktische Grundlagen zur Unterrichtsplanung thematisiert werden. Ist das Tutorium hingegen bereits im Vorfeld stark reglementiert – wie es sich teilweise in der Finanzmathematik der Wirtschaftswissenschaften abzeichnet, kann dieser Punkt in den Hintergrund rücken und auf die Abhandlung der Phasen einer Lehrveranstaltung gekürzt werden.

Der beispielhafte Umriss verschiedener Rahmenbedingungen zeigt, wie schon in Kapitel 1.2 umrissen, dass nicht nur das Lehrformat eines Tutoriums (Übung, Repetitorium, ...) und das Fach bei der Konzeption beachtet werden sollten, sondern auch die allgemeinen Rahmenbedingungen. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass die Faktoren nicht als Fixum betrachtet werden dürfen, sondern im Laufe des Semesters, ja gar im Laufe einer Unterrichtseinheit variieren können. Um ein kurzes Beispiel aufzugreifen: Nicht wenigen Dozierenden ist das Problem unbekannt, zu Semesterende vor zunehmend leeren Reihen zu sitzen. Als Konsequenz des veränderten Lehr- und Lernsettings kann sich die Auswahl der geeigneten Methoden mit dem Fortschreiten des Semesters verändern.

Die „Charta guter Lehre“ – eine Gemeinschaftsinitiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes, die aus dem Wettbewerb exzellente Lehre entstand – fordert die Etablierung einer auf Zielgruppen zugeschnittenen hochschuldidaktischen Weiterbildung an den Hochschulen.

2.2 Tutorenschulungen an der FAU

Das Schulungsangebot des Fortbildungszentrums soll insbesondere die Methoden- und Sozialkompetenz der Tutorinnen und Tutoren stärken und sie befähigen – den jeweiligen Anforderungen entsprechend – Unterricht sinnvoll zu planen und mit der Gruppe von Studierenden durchzuführen.

Die „Charta guter Lehre“ – eine Gemeinschaftsinitiative der Kultusministerkonferenz und des Stifterverbandes, die aus dem Wettbewerb exzellente Lehre entstand – fordert die Etablierung einer auf Zielgruppen zugeschnittenen hochschuldidaktischen Weiterbildung an den Hochschulen. Angebote sollen auf den jeweiligen Bedarf angepasst und entsprechend konzipiert werden (Jorzik, 2013, S. 52).

Einige Hochschulen setzen dies für ganze Fachbereiche oder einzelne Fächer bereits um – so beispielsweise an der Universität Kassel am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften resp. die Universität Stuttgart für Tutorinnen und Tutoren der Mathematik (Reef, 2011, S. 159ff.; Schlömerkemper, 2005). Das Fortbildungszentrum Hochschullehre der Universität Erlangen-Nürnberg bietet – ähnlich wie das Karlsruher Institut für Technologie (KIT) – Tutorenschulungen mit unterschiedlich starker fachlicher Verzahnung und Zielgruppenspezifik an (vgl. Dietz & Klink, 2010, S. 24). Das Angebot reicht von Schulungen

1. auf Fakultätsebene (z.B. für die Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie),
2. auf Zielgruppenebene (z.B. Tutorinnen und Tutoren, die Statistik und Mathematik für „Nicht-Mathematiker“ lehren – so in der BWL, VWL, Soziologie oder Psychologie),
3. auf Departement- oder Lehrstuhlebene (z.B. für Tutoren der Anatomie oder der Experimentalphysik).

Schulungen auf Fakultätsebene

Schulungen auf Fakultätsebene (Punkt 1) sind nur in geringem Maße zugeschnitten. Hier handelt es sich eher um einen „produktorientierten Ansatz“. Basis für die konzeptionelle Anpassung sind

- Teilnehmerstatistiken aus den vorangegangenen Jahren
- Hochschuldidaktische Materialien
- Befragung repräsentativer Gruppen (Befragung Betreuende von Tutanden)
- Umfrage bei Tutorinnen und Tutoren

Die Schulungsinhalte der sog. Standardschulungen umfassen Aspekte, die in Maßen auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe angepasst wurden und wie sie auch bei anderen Universitäten zu finden sind (vgl. Tabelle 1):

- Rolle und Aufgaben des Tutors
- Planung von Veranstaltungen
- Seminarphasen
- Präsentationstechnik (mit Feedback)
- Aktivierende Methoden (hier Anpassung z.B. für eher kleinere Gruppen an der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie bzw. Großgruppen an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät)
- Medieneinsatz (beispielsweise wird in Trainings an der Technischen Fakultät explizit der Einsatz des Mediums Tafel behandelt)
- Umgang mit schwierigen Situationen

Schulungen auf Zielgruppenebene

Die in den Punkten 2 und 3 genannten Konzepte fallen in die Kategorie der kundenorientierten Ansätze. Zielgruppenspezifisch angepasste Qualifizierungsmaßnahmen für Tutorinnen und Tutoren (Punkt 2) zeichnen sich dadurch aus, dass im Tutorium ähnliche Inhalte unter vergleichbaren Rahmenbedingungen vermittelt werden – dabei kommen die Schulungsteilnehmenden aus unterschiedlichen Fachdisziplinen. Das Didaktiktraining für Tutorinnen und Tutoren der Finanzmathematik an der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät hat das FBZHL auch für Tutanden der Soziologie und Psychologie geöffnet, die Statistik lehren. Gemeinsamkeiten zeichnen sich durch das Üben und Rechnen von ähnlichen Aufgabentypen an der Tafel bzw. am Overhead-Projektor oder Visualizer aus. Weiter sind die Studierenden in den Tutorien meist wenig mathematikaffin und haben zum Teil Ängste gegenüber dem Fach. Durch Bedarfsermittlungen konnten die Gegebenheiten und Bedürfnisse in den jeweiligen Disziplinen ermittelt und die Schulung entsprechend konzipiert sowie fächerübergreifend, aber zielgruppenspezifisch angeboten werden.

Schulungen auf Lehrstuhl-/Departmentebene: Konzeptionelle Herangehensweise

Tritt ein Lehrstuhl oder Departement (Punkt 3) an das Fortbildungszentrum heran, um ein hochschuldidaktisches Tutorentraining in Auftrag zu geben, erfolgt wieder zunächst eine Bedarfsanalyse. Durch die homogene Gruppe der Teilnehmenden, kann

auf die Rahmenbedingungen, unter denen das Tutorium stattfindet, sehr gut eingegangen werden. Trotz allem differenziert das FBZHL hier drei Stufen, wie stark die Gegebenheiten konzeptionell berücksichtigt werden:

1. Die Bedarfserhebung zeigt, dass im Tutorentraining nur in geringem Maße vom Standardkonzept abgewichen werden muss. Es werden inhaltlich einige Akzentuierungen vorgenommen, eine Neukonzeption muss allerdings nicht erfolgen. Dies zeigte sich beispielsweise in Kooperationen mit dem Institut für Geographie oder dem Institut für Germanistik. Tutorinnen und Tutoren leiten ein Repetitorium und bereiten den Stoff der Vorlesung nochmals auf. Dazu benötigen sie insbesondere ein klares Rollenverständnis, didaktische Grundlagen sowie Präsentationstechniken – kurzum Inhalte, die in der Standardschulung vermittelt werden.
2. Die Bedarfsermittlung zeigt, dass das Standardkonzept für die Gruppe der Tutorinnen und Tutoren eines Instituts, Lehrstuhls oder Fachs nicht greift. Gründe sind besondere Rahmenbedingungen, unter denen die Tutorien stattfinden. So beispielsweise im Skills Lab der Medizinischen Fakultät. Tutorinnen und Tutoren leiten im Tandem Kleingruppen von Studierenden praktisch an. An einem Phantom lernen sie das Setzen von Spritzen oder Wunden nähen. Hier geht es also nicht mehr ausschließlich um ein Wiederholen und Präsentieren von Unterrichtsstoff und dem Agieren mit der Gruppe, sondern um ein differenzierteres didaktisches Setting, wie das Lehren im Tandem, das Anweisen von praktischem Vorgehen, dem Geben und Nehmen von Feedback sowie dem Umgang mit – das ergab die Bedarfsermittlung – teilweise sehr selbstbewussten sowie sehr schüchternen Studierenden, die die Tutorinnen und Tutoren „handeln“ müssen.
   Das Training für das Skills Lab wurde in Kooperation mit einer Pädagogin konzipiert, die bereits Erfahrung mit Schulungen in der Medizin hat und somit mit dem Habitus der Mediziner, den Inhalten und Anforderungen an das Tutorium vertraut ist. Durch das vorhergehende Hospitieren in einem Tutorium sowie die Anwesenheit der Leiterin des Skills Lab im Training konnte eine sehr hohe Akzeptanz und Zufriedenheit von Seiten der Studierenden geschaffen werden. Die Erforschung des Transfers steht aktuell noch aus.
3. Die Bedarfserhebung zeigt sehr spezielle Rahmenbedingungen mit starkem zu berücksichtigen Fachbezug. Konnte im Skills Lab noch durch die Anwesenheit der Leiterin ein Teil fachbezogener Fragen geklärt werden, bedarf es in einigen Schulungen noch genauer auf die Rahmenbedingungen und das Fach einzugehen. An der FAU zeigte sich dieser Bedarf am bereits angesprochenen Lehrstuhl für Anatomie. Im Präparationskurs arbeitet ein Tutor oder eine Tutorin mit einer Gruppe von acht Studierenden an einem „Tisch“. Durch Sezieren lernen die Studierenden die verschiedenen Muskeln, Organe usw. des Menschen kennen. Die Bedarfsermittlung ergab, dass bis zur Schulung die Tutanden zum Teil sehr unsystematisch in ihrer Arbeit und im Erklären vorgingen. Zum anderen wurde das Fachvokabular nicht immer exakt eingesetzt, dazu kam eine zum Teil inkorrekte Alltagssprache (ist ein Muskel beispielsweise klein oder dünn?). Das genaue Beschreiben von Sachverhalten ist jedoch zentraler Baustein der Anatomie. Tutorinnen und Tutoren sowie Studierende müssen in ihrer späteren Tätigkeit als Ärztinnen und Ärzte Kompetenzen im exakten Formulieren erwerben, weshalb in der mündlichen Prüfung, mit der der Präparationskurs endet, großer Wert auf genaues (Fach-)Vokabular gelegt wird. Sind die Tutanden selbst jedoch nicht in der Lage, diese Anforderungen zu erfüllen und die Wichtigkeit zu kommunizieren, werden auch die Studierenden Schwierigkeiten in der Umsetzung damit haben.

Das Tutorentraining für den Lehrstuhl für Anatomie soll also insbesondere für die Medizin gut übertragbare Methoden zum praktischen und exakten Erklären vermitteln und die Tutorinnen und Tutoren für

den Einsatz korrekter (Fach-)Sprache sensibilisieren. Große Akzeptanz erfährt das Training bei den Teilnehmenden, da ein wissenschaftlicher Mitarbeiter des Lehrstuhls und eine Pädagogin mit Forschungsschwerpunkt Fachsprachenausbildung die Schulung in Kooperation mit dem FBZHL konzipierten und regelmäßig leiten. Durch das Aufgreifen fachlicher Kompetenten, Übungen zum (Fach-)vokabular sowie des „medizinischen Habitus“ erfährt das Training eine sehr hohe Akzeptanz und erfreut sich großer Zufriedenheit. Erfahrungsgemäß weisen gerade Medizinerinnen und Mediziner einen gewissen Vorbehalt gegen „überpädagogisierten“ Schulungen auf. Durch die Einbeziehung des Mitarbeiters und entsprechende, auf die Zielgruppe abgestimmte Konzeption, kann dem aber von vorne herein entgegen gewirkt werden.

Wie fach- und zielgruppenspezifischen die Anpassung der Schulungen erfolgt, hängt also von organisatorischen und personellen Gründen sowie dem Interesse und Engagement der beteiligten Akteure ab. So bietet sich eine spezifische Konzeption von Schulungen ausschließlich dann an, wenn ein konkreter Lehrstuhl eine Schulung für die dortigen Tutorinnen und Tutoren wünscht. Zählt ein Lehrstuhl über wenige Tutoren, müssen weitere Fächer in die Schulung einbezogen werden und nicht selten erfolgt für ebendiese Studierende ein Training auf Fakultätsebene.

Wie fach- und zielgruppenspezifischen die Anpassung der Schulungen erfolgt, hängt also von organisatorischen und personellen Gründen sowie dem Interesse und Engagement der beteiligten Akteure ab.

Arbeiten an einem Lehrstuhl mehrere Tutorinnen und Tutoren, kann die Schulung zugeschnitten werden. Voraussetzung ist allerdings – neben der didaktischen Notwendigkeit – auch das Engagement der Beteiligten. Neben der Bedarfsanalyse auch in einem Training beizusitzen oder gar an einem aktiv mitzuwirken, es zu leiten und zu konzipieren, ist für viele wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgrund vielfältiger Verpflichtungen in ihrer Arbeit schwer umsetzbar (Lehre, Korrektur, eigene wissenschaftliche Qualifikation, Tagungen u.a.). Aufgrund der meist knappen zeitlichen Ressourcen des akademischen Mittelbaus ist das FBZHL auf sehr engagiertes Personal angewiesen, um die passgenaue Konzeption mit den Beteiligten durchzuführen.

2.3 Erfolgsfaktoren, theoretische Einbettung und Forschungsfragen

In Kapitel 1 wurden bereits zahlreiche theoretische Vorüberlegungen und Fragestellungen aus der Literatur zum Thema Tutorenschulungen angerissen. Diese sollen nun an das Konzept zur Qualifizierung von Tutorinnen und Tutoren der FAU herangetragen werden: Was wird bereits umgesetzt? Wo besteht noch Handlungsbedarf? Wo knüpfen aus unserer Sicht weitere Forschungsfragen an?

2.3.1 Kunden- und Bedarfsorientierung

Bereits einleitend zu Kapitel 2.1 ist thematisiert worden, dass der „kundenorientierte Ansatz“ nicht unumstritten ist. Wer wird eigentlich als Kunde verstanden? Im Bereich der beruflichen Weiterbildung werden im Allgemeinen der „Teilnehmer“ und das „Unternehmen des Teilnehmers“ als Stakeholder einer Bedarfsanalyse unterschieden. Je nachdem wer den Bedarf artikuliert, kommt man zu ganz unterschiedlichen didaktischen Entscheidungen (etwa im Hinblick auf die oben genannten Bedingungs- und Entscheidungsfelder im Berliner Modell). Im Bereich der Ausbildung von Tutorinnen und Tutoren ist die Situation noch sehr viel komplexer. In Anlehnung an die Terminologie des Umweltmodells von Bronfenbrenner (1981) lassen sich hier

zumindest vier Stakeholderebenen unterscheiden: Bereits die exemplarische Auflistung macht deutlich, dass es je nach Zielebene auch zu Zielkonflikten kommen kann, die sich auch in der Planung didaktisch-methodischer Arrangements widerspiegeln. Würde man ausschließlich auf der Mikro- und Mesoebene ansetzen, so griffe das zu kurz, weil übergeordnete Ziele von Tutorien (der Universität, der Bildungspolitik und Bildungswissenschaft) ausgeblendet blieben. Man stelle sich bspw. vor, wie Ausbildungsordnungen für Betriebe im dualen System konzipiert wären, wenn sie ausschließlich auf der Grundlage von Bedarfsanalysen bei Ausbildungsbetrieben und Auszubildenden erstellt worden wären. Insofern bedarf ein kundenorientierter Ansatz im vorliegenden Kontext immer auch ein Mitbedenken der übergeordneten Regulierungsebenen, nicht zuletzt um auch die in Kapitel 1 angesprochenen innovativen Beiträge zur Überwindung eingefahrener Fachkulturen zu leisten.

Abgeleitete Forschungsfragen

Die bisherigen konzeptionellen Arbeiten bei den Tutanden-Kursen des FBZHL der FAU haben sich sehr stark auf die Mikro- und Mesoebene konzentriert. Unter Forschungsgesichtspunkten ist zu klären, welche Ziele im Hinblick auf Tutorien auf der Exo- und Makroebene verfolgt werden, welche Konsequenzen daraus für eine hochschuldidaktische Qualifizierung gezogen werden können und ob bzw. wie diese kompatibel mit den übrigen Anspruchsebenen gestaltet werden können. Dies wird nicht in einem ersten „großen Wurf“ gelingen, sondern bedarf einer behutsamen und beständigen (Weiter-)Entwicklung. Einen geeigneten und geplanten Weg dazu, nämlich den Design Based Research Ansatz, beschreibt das abschließende Kapitel 3.

2.3.2 Transfersicherung

Wie in Kapitel 1.2 angesprochen, wird aus Sicht der Autoren bei der Konzipierung von Tutorien dem Aspekt einer Transfersicherung zu wenig Beachtung geschenkt. Nicht so sehr der Lernerfolg eines Tutandenkurses ist entscheidend, sondern die Umsetzung des Gelernten in den Tutorienalltag. Dieser Transfer kann an verschiedenen Hürden (aus den Bereichen des Kurses, der Person und des Arbeitsumfeldes) scheitern. Neben einer angemessenen didaktisch-methodischen Gestaltung von Tutandenkursen zur Förderung des Lernerfolgs widmet sich das FBZHL der FAU im Rahmen des Projekts der Sicherung des Transfers, um damit die Wirksamkeit

Ebene	Stakeholder	Bedarf (exemplarisch)
Mikroebene	Tutorinnen und Tutoren	Rollenklarheit finden
Mesoebene	Lehrstuhl / Fakultät	Vorlesungen vertiefen können
Exoebene	Universität	Fachkulturen in Fakultäten überwinden
Makroebene	Bildungspolitik / -wissenschaft	Studierende zum selbstständigen Lernen befähigen

Tabelle 4: Stakeholder bei der Bedarfsanalyse im Rahmen eines kundenorientierten Ansatzes in Anlehnung an die Systematik von Bronfenbrenner (1981)

der Schulungen zu erhöhen. Dazu setzt das FBZHL Aktivitäten zur Transfersicherung um bzw. plant solche, und zwar

1. im Hinblick auf die Schulung selbst,
2. in Hinblick auf die Teilnehmenden selbst.
3. im Hinblick auf das Arbeitsumfeld.

Dabei werden jeweils Maßnahmen im Vorfeld, während und nach der hochschuldidaktischen Maßnahme ergriffen.

Folgende Instrumente zur Transfersicherung **im Hinblick auf die Tutorenschulungen selbst (Punkt 1)** setzt das FBZHL bislang ein:

Das Fortbildungszentrum Hochschullehre sieht die skizzierte *zielgruppenspezifische Bedarfsanalyse* als zentralen Baustein der **Transfersicherung vor der Qualifizierungsmaßnahme** an. Thematisieren die Schulungen relevante Aspekte, die am Lehralltag der Tutanden anknüpfen (beispielsweise durch das Aufgreifen relevanter Methoden), steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Schulungsinhalte in der Lehrpraxis umgesetzt werden können. Dem Transferhemmnis der kursbezogenen Faktoren (vgl. Seite 6), sprich dass die Schulung nicht den Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht, kann so entgegen gewirkt werden. Angedacht ist weiter eine Vorab-Befragung der Teilnehmenden, bei der die *Critical Incident Technique* (CIT) angewandt wird. Bei dieser erhalten die Tutorinnen und Tutoren die Möglichkeit, vor der Schulung ihre didaktischen Fragen und Probleme zu schildern. So kann in der Schulung gezielt auf die konkreten Belange der Teilnehmenden eingegangen werden.

Auch **während des Workshops** knüpft die Seminarleitung immer wieder an der Lehrpraxis der Tutanden an. Das Konzept sieht das Aufgreifen von Fragen, Erfahrungsaustausch und dem Arbeiten an der jeweiligen didaktischen Situation der Teilnehmenden an. Dieses *praxisorientierte Vorgehen* ist ein weiterer Baustein im Zuge der Transfersicherung und der Idee, dass Inhalte direkt in das jeweilige Tutorium übertragen werden können. Das in Kapitel 1.2 angesprochene Transferhemmnis der kursbezogenen Faktoren im Sinne von Baldwin und Ford (1988) soll so umgangen werden. Die Feedbackbögen nach den Schulungen weisen in dieser Hinsicht auf eine sehr hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden hin. Sie melden zurück, dass die Trainings sehr gut auf ihre Praxis abgestimmt sind, was der Bedarfsermittlung sowie der teilnehmerorientierten Ausrichtung der Maßnahmen zuzuschreiben ist. Darüber hinaus haben die Tutorinnen und Tutoren die Möglichkeit, den Zuwachs ihrer (didaktischen) Kompetenzen im Feedbackbogen einzuschätzen. Auch hier zeigt sich klar eine subjektiv gefühlte Erweiterung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Einige Wochen **nach der Schulung** bietet das FBZHL den Workshop-Gruppen ein nochmaliges Zusammenkommen im Rahmen eines *Follow Ups* an. Fragen und Probleme, die sich in der Zwischenzeit beim Lehren im Tutorium ergeben haben, können nochmals diskutiert werden. Darüber hinaus werden die Inhalte der Schulung wiederholt und so verfestigt. Interviews mit Teilnehmenden weisen darauf hin, dass Tutanden das Konzept als sehr gewinnbringend für ihre Praxis erachten und sie ganz konkrete Inhalte in ihrer Lehre umsetzen. Da einige der Teilnehmenden zum ersten Mal ein Tutorium leiten, können sie so Lehrerfahrung sammeln, die Schulungsinhalte anwenden und im Nachgespräch diskutieren.

Im Hinblick auf das „Transferhemmnis Person" (Selbstwirksamkeit; Punkt 2) diskutiert das FBZHL vor dem Hintergrund der Transfersicherung den Einsatz von *Selbstkontrakten* zur Förderung einer Selbstverpflichtung zum Transfer, die Einführung eines *Peer-Tutoring* mit gegenseitigen Hospitationen der Teilnehmenden sowie die Anfertigung von *Reflexionsberichten* im Sinne von Lehrportfolios (Transferförderungsmaßnahme, die an den Teilnehmenden selbst anknüpft).

In Kapitel 1.2 wurde in diesem Kontext das Problem einer mangelnden Transfermotivation von Fortbildungsteilnehmenden angesprochen. Die Anwendung von neu Gelerntem bedeutet nämlich immer eine gewisse Anstrengung. Außerdem sind häufig eingefahrene Alltagsroutinen in ihrem Arbeitsumfeld zu überwinden. Beides führt tendenziell zu Beharrungstendenzen und einem Rückgriff auf lang „Bewährtes“ (Stender, 2009, S. 217). Auch nach Kröpke, Wittau und Eßer (2014, S. 110) liegen häufig motivationale Defizite vor. So kann den Tutorinnen und Tutoren der Nutzen der Schulung unklar sein, aber auch Transferimpulse oder eine Nachbereitung des Gelernten fehlen. Wichtig ist daher bereits im Training die Eigenverantwortung und den Wirkungsspielraum des Teilnehmenden selbst hervorzuheben. Tutorinnen und Tutoren tragen nämlich auch selbst zu einem gelungenen Transfer bei und müssen dafür Arbeit investieren – kurzum, benötigen sie über eine möglichst hohe Selbstwirksamkeit (vgl. Stender, 2009, S. 220). Das Fortbildungszentrum Hochschullehre versucht dem entgegenzuwirken, indem für die meisten Schulungen inzwischen die bereits angesprochenen Follow-Ups angeboten werden. In diesen Kurzseminaren, die etwa vier bis sechs Wochen nach der eigentlichen Schulung angeboten werden, kommen die Teilnehmenden nochmals für einen halben Tag zusammen, um gemeinsam mit der Seminarleitung die ersten Wochen Tutorium zu reflektieren: Was läuft gut? Wo sehe ich Probleme und wie kann ich diese beseitigen? Wie erging es den anderen Tutorinnen und Tutoren während dieser Zeit? Gibt es Ideen und Impulse von anderen, die ich aufgreifen kann? Durch Feedback auf ihre Arbeit und das Aufgreifen von Erfolgserlebnissen im Training kann die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden aufgebaut und somit ein höherer Transfer erzielt werden. Auch weil die Tutorinnen und Tutoren nun Lehrerfahrung mitbringen, können sie die Schulungsinhalte besser verorten und ihre Arbeit einplanen. Die Reflexion der eigenen Stärken und die Diskussion von Herausforderungen wirken sich nochmals motivierend für den zukünftigen Lehrprozess aus.

Wichtig ist daher bereits im Training die Eigenverantwortung und den Wirkungsspielraum des Teilnehmenden selbst hervorzuheben.

Schwierig gestalten sich Gestaltungsfragen zum **Transferprozess im Arbeitsumfeld der Tutanden (Punkt 3)**. Baldwin und Ford (1988) listen diesen Punkt als ein zentrales Transferhemmnis bei Qualifizierungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 1.2) auf. Besonders im Arbeitsumfeld sehen wir noch Entwicklungsbedarf an der FAU. Zeigt sich von Seiten der Lehrstühle keine Bereitschaft, den Transferprozess von Tutorinnen und Tutoren zu begleiten – beispielsweise durch Diskussion, Ermunterung zum Ausprobieren neuer Methoden oder der Signalisierung, dass Tutorienarbeit ein wichtiger didaktischer Baustein der Lehre ist – kann die Übertragung von Schulungsinhalten misslingen. Die wenigsten Tutorinnen und Tutoren erhalten klare Zielsetzungen zu ihrer Arbeit, führen Vor- und Nachgespräche mit ihren Betreuenden durch oder setzen Vereinbarungen, welche Inhalte als hochschuldidaktischen Qualifizierungen umgesetzt und welche Kompetenzen sie weiter ausbauen sollten. Das FBZHL selbst zielt deshalb darauf ab, diese Strukturen zu durchbrechen und

Das FBZHL selbst zielt deshalb darauf ab, diese Strukturen zu durchbrechen und Mitarbeitende eines Lehrstuhls in die Konzeption von Schulungen einzubeziehen bzw. diese zur Teilnahme an Workshops zu ermutigen.

Mitarbeitende eines Lehrstuhls in die Konzeption von Schulungen einzubeziehen bzw. diese zur Teilnahme an Workshops zu ermutigen. Erste Befunde des FBZHL weisen auf eine höhere Akzeptanz der Trainings bei Tutoren hin, wenn Betreuende daran teilnehmen – so beispielsweise in Tutorenschulungen für die Anatomie. Die Wichtigkeit der Weiterbildungsmaßnahme wird so nochmals unterstrichen und fachliche Fragen, die im Zuge der Schulung auftreten und von Didaktik-Trainerinnen und –Trainern nicht abgefedert werden, können direkt mit den Studierenden geklärt werden. Neben dem möglicherweise höheren Transfer bei Tutanden, könnte dieses Vorgehen als vertikales Personalentwicklungsinstrument fungieren. Durch Bottom-up-Effekte wird das Thema hochschuldidaktische Weiterbildung stärker an den Instituten verankert und kann Anregungen für weitere Qualifizierungsmaßnahmen geben (Baumeister et al., 2011, S. 209). Studien zeigen, dass beispielweise Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern Fortbildungsangebote an Hochschulen häufig nicht bekannt sind und eine offensivere Bekanntmachung des Angebots nötig wäre (Schmidt, 2008, S. 723). Durch die Etablierung der Tutorienarbeit an Lehrstühlen gewinnt hochschuldidaktische Fortbildung an Sichtbarkeit und kann – insbesondere wenn sie bspw. gegenüber dem bzw. der Betreuenden positiv erwähnt wird, ähnlich wie bei einem Schneeballeffekt neue Klienten generieren.

Neben der Transfer*förderung* widmet sich das FBZHL auch der Frage einer Transfer*evaluation*. Um Erfolg seiner Arbeit zu messen, stützt sich das Fortbildungszentrum Hochschullehre der FAU auf das Ebenenmodell nach Kirkpatrick/Kirkpatrick (2006). Es sieht folgende Stufen vor:

1. Reaktion – die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Schulungsmaßnahme.
2. Lernen – der subjektive und/oder objektive Lernerfolg und der Zuwachs an Kompetenzen.
3. Verhalten – wie es vor allem in der Praxis zu Verhaltensänderungen kommt.
4. Ergebnisse – in Kennzahlen messbare Veränderungen in der Lehre, wie verbesserte Evaluations- oder Klausurergebnisse.

Bislang erfasst das FBZHL systematisch und regelmäßig die Zufriedenheit der Teilnehmer und den subjektiven Lernerfolg (Ebenen 1 und 2). In beiden Bereichen erreichen die Tutandenkurse des FBZHL der FAU außerordentlich hohe positive Werte. Hier greift das FBZHL bislang auf Erfahrungsberichte aus den Follow-Ups zurück. Geplant ist, auch im Bereich der Tutandenqualifizierung – wie bei anderen Kursen des FBZHL auch auf das Instrument des LTSI nach Holton, Bates und Ruona (2000) zurückzugreifen. Dieses erprobte Instrument hat sich auch bei der Evaluation anderer FBZHL-Kurse der FAU bewährt. Unter Forschungsgesichtspunkten ist es dabei auch von Interesse, inwiefern die zuerst genannte eher qualitativ orientierte Vorgehensweise mit der zuletzt genannten eher quantitativ ausgerichteten Strategie kompatibel ist.

Was bisher in unserer Arbeit noch außen vor bleibt, ist der Einbezug der vierten Ebene des Kirkpatrick-Modells, nämlich die Evaluation von Kennzahlen bei Tutanden, die an einer Qualifizierungsmaßnahme teilgenommen haben. In diesem Sinne stellt sich die Frage nach der Verbesserung von Noten und geringeren Durchfallquoten bei Prüfungen sowie einer höheren Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Tutorium, was sich in besseren Evaluationsergebnissen niederschlagen könnte. Allerdings stellt sich eine valide Messung auf dieser Erfolgsebene angesichts der hier wirkenden vielfältigen Einflussfaktoren als nahezu unmöglich dar.

Abgeleitete Forschungsfragen

Unter Forschungsgesichtspunkten stellen sich im vorliegenden Kontext mehrere Fragen: Welche Maßnahmen müssen vor, während und nach dem Training von Seiten des FBZHL, den Betreuenden und den Tutoren selbst (Selbstwirksamkeit) getroffen werden, damit Inhalte aus dem Lernfeld („Tutorenschulung“) ins Funktionsfeld („Tutorium“) übertragen werden? Welche dieser Maßnahmen sind

besonders tauglich, welche haben eine geringe Wirksamkeit? Sind transferförderliche Maßnahmen wenigstens partiell fachübergreifend als generelle Strategien zu empfehlen? Zur Beantwortung dieser Fragen wären vergleichende Evaluationsdesigns (im Hinblick auf die transferförderlichen Maßnahmen) zu entwickeln. Dabei wären qualitative und quantitative Verfahren (LTSI) zu kombinieren und auf gegenseitige Validierung zu prüfen.

Individuelle Annahmen über Lehren und Lernen beeinflussen Hochschuldozierende.

2.3.3 Teacher's beliefs

Kapitel 1 hat die Wichtigkeit der Teacher's beliefs bereits angesprochen. Individuelle Annahmen über Lehren und Lernen beeinflussen Hochschuldozierende. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen über gute/schlechte Lehre sollte also in der hochschuldidaktischen Ausbildung erfolgen (Trautwein, 2013, S. 2).

Das FBZHL setzt in seinen Schulungen einen starken Fokus auf das Thema Rollenklärung sowie Aufgaben von Tutanden, den die Teilnehmenden für sich selbst auch reflektieren. In Diskussionen und durch das Aufzeigen neuer – vielleicht im Fach noch nicht etablierter Methoden – sollen die Tutorinnen und Tutoren im Training über ihren eigenen Lehr- und Lern-Tellerrand blicken, reflektieren und ggf. diesen überwinden. Aus Sicht des Fortbildungszentrums könnten die Schritte zur Überwindung der eigenen Teacher's beliefs noch weiter ausgebaut werden – ganz im Sinne des bereits angesprochenen Transfermodells, das auf Maßnahmen vor, während und nach der Schulung abzielt.

Abgeleitete Forschungsfragen

Unter Forschungsgesichtspunkten stellen sich vor dem Hintergrund einer genaueren theoretischen Ausarbeitung der Teacher's beliefs im Kontext tutorieller Lehre die Fragen, welche Lehrannahmen Tutanden mitbringen, wie diese ggf. überwunden werden können und welchen Einfluss dies dann auf die Gestaltung und Durchführung des jeweiligen Tutoriums hat. Denkbar wäre beispielsweise

- einen Pretest vor der Tutorenschulung durchzuführen,
- während der Schulungsphase verstärkt die Studierenden auf das Thema zu sensibilisieren und
- einige Wochen nach dem Training in einem Lerntagebuch oder Reflexionsbericht die Tutanden die Entwicklung ihrer individuellen Lehr- und Lernannahmen resümieren zu lassen.

2.3.4 Fachspezifische vs. fachübergreifende Schulungen

Die überwiegende Zahl hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote richtet sich an eine heterogene Zielgruppe (Wildt, 2011, S. 26 oder Jahnke & Wildt, 2011, S. 9f.), obwohl Institutionen, wie die Hochschulrektorenkonferenz (2009, S. 88) oder der Stifterverband (Jorzik, 2013, S. 52) bedarfszugeschnittene Weiterbildungsangebote – auch für Tutorinnen und Tutoren – befürworten.

Im Sinne des schon beschriebenen bedarfsorientierten Vorgehens beim Anbieten von Qualifizierungsmaßnahmen für Tutanden, bietet das FBZHL die in Kapitel 2.2 dargelegten unterschiedlichen Schulungsformate an. Diese zeichnen sich nicht durch reine Fach- sondern auch Zielgruppenspezifik aus.

Noch detaillierter gilt es für das FBZHL zu klären, welche Lehr-Kompetenzen in welchen Fächern besonders gefragt sind...

Abgeleitete Forschungsfragen

Noch detaillierter gilt es für das FBZHL zu klären, welche Lehr-Kompetenzen in welchen Fächern besonders gefragt sind, damit Tutanden sicher und didaktisch durchdachten Unterricht planen und durchführen

können. Lassen sich, auf die Fächer bezogen, Gruppen bilden, die ähnliche Bedürfnisse aufweisen? Gibt es Fachbereiche, dessen Fachbezug unbedingt notwendig ist oder auch vernachlässigt werden kann und deshalb die angesprochene „Standardschulung“ ausreichend ist? Umgekehrt ist aber auch der in Kapitel 2.3.1 aufgeworfenen Frage nachzugehen, inwiefern den verschiedenen Stakeholdergruppen bei den Bedarfsanalysen wie Rechnung werden kann und ob sich hieraus geeignete Konzepte, die sowohl bildungspolitische und -wissenschaftliche sowie universitäre Ziele einerseits und Ziele der Fächer/Fakultäten und Tutanden anderseits berücksichtigen, ableiten lassen. Unter Forschungsgesichtspunkten stellt sich hier die in Kapitel 1 aufgeworfene Frage, ob Modulkonzepte ein gangbarer Weg dazu sind oder integrative Modelle aussichtsreicher sind.

Die Lehrstühle und Fakultäten sehen Tutorien bislang jedoch vor allem als Ort der Vermittlung von Fachkompetenz, weniger jedoch nicht von Methodenkompetenz.

2.3.5 Orientierungstutorien vs. Fachtutorien

In Kapitel 1 finden sich bereits Überlegungen, ob die strikte Trennung in Orientierungspraktika einerseits und Fachpraktika andererseits aus didaktischer Sicht sinnvoll ist. Insbesondere in den ersten Semestern wäre die Vermittlung von Lernstrategien mit einer Orientierungsphase an der Universität (Wo finde ich fachspezifische Literatur für mein Referat? Wer ist für die Studienberatung zuständig? usw.) und der Unterweisung in grundlegenden Fachinhalten zu kombinieren.

Die Lehrstühle und Fakultäten sehen Tutorien bislang jedoch vor allem als Ort der Vermittlung von Fachkompetenz, weniger jedoch nicht von Methodenkompetenz. Die sogenannten Mentoringprogramme zielen hingegen meist auf eine reine Orientierung an der Universität hin und dienen dem Knüpfen sozialer Kontakte unter Studierenden. Wie schon umrissen, würden sich Tutorien wie Mentoringprogramme gut anbieten, um Studierenden Lernstrategien zu vermitteln. Dazu müssten jedoch auch die Tutanden bzw. Mentorinnen und Mentoren selbst in diesen Punkten geschult werden und ihr eigenes Lernverhalten reflektieren (Stichwort Teacher's beliefs).

Das FBZHL versucht – auch wenn das Thema Lernstrategien kein offizieller Baustein im Mentoring-Projekt des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der FAU ist – in den Schulungen für Mentorinnen und Mentoren, diese für das Thema zu sensibilisieren. Ziel ist, dass Mentorinnen und Mentoren befähigt werden, Erstsemester in ihrem Lernprozess zu begleiten, ihnen Strategien an die Hand zu geben und sie auf das Lernen an der Universität vorzubereiten. Im Zuge dessen ist auch der Leitfaden „Erfolgreich studieren am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FAU“ (Jahn & Kenner, 2014) entstanden, der Studierenden, aber auch Tutanden oder Mentorinnen und Mentoren eine Hilfe zum eigenständigen Lernen, aber auch zum „Lernen lehren“ geben soll.

Geht man vom Erfolg dieser inhaltlichen Verknüpfung aus, kann der Leitfaden Tutanden bzw. Mentorinnen und Mentoren bei der Vermittlung von Prüfungsstrategien, Zeitmanagement und dem effizienten Lesen von Fachliteratur unterstützen.

Abgeleitete Forschungsfragen

Aus Forschungssicht ist die Frage nach der Wirksamkeit der Verzahnung von Lernstrategien in Fach- und Orientierungstutorien noch offen (vgl. Kapitel 1.1). Geht man vom Erfolg dieser in-

haltlichen Verknüpfung aus, kann der Leitfaden Tutanden bzw. Mentorinnen und Mentoren bei der Vermittlung von Prüfungsstrategien, Zeitmanagement und dem effizienten Lesen von Fachliteratur unterstützen. Zu prüfen ist vor diesem Hintergrund, inwieweit diese Maßnahmen tatsächlich zur besseren Bewältigung der Studieneingangsphase beitragen und wie gut die Vermittlung von Lerntechniken über das Mentoring-Programm des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der FAU wirklich erfolgen.

3 Entwicklung und Evaluation durch Design Based Research

Am Ende der Kapitel 1, 2.3.1 und 2.3.5 sind Forschungsfragen vor dem Hintergrund der jeweiligen thematischen Erörterungen abgeleitet worden. Diese Fragen können naturgemäß nicht zu Beginn eines Projektes beantwortet werden. Abschließend soll daher der Weg skizziert werden, wie diesen Forschungsfragen nachgegangen werden soll. Einen geeigneten Ansatz bietet aus Sicht der Autoren der Forschungsansatz „Design Based Research“ (DBR). Die Grundidee des methodischen Vorgehens ist die Erzeugung praxisrelevanter Erkenntnisse auf Basis der Frage, wie man für einen speziellen Kontext oder ein genaues Problem einen methodisch-didaktischen Ansatz theoriegeleitet entwickeln kann, der ein ganz bestimmtes Ziel verfolgt.

DBR ist eine Forschungsparadigma von und für Pädagogen, das versucht die Auswirkungen, den Transfer und die Umsetzung pädagogischer Forschung theoriegeleitet in eine anwendbare Praxis zu erhöhen.

Wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus der Pädagogik werden von Praktikern oftmals als „irrelevant, praxisfern und widersprüchlich“ (Jahn, 2014, S. 3) wahrgenommen. Dabei versteht sich die quantitative Forschung zwar als exakt, lässt jedoch in standardisierten Fragebögen oder Experimenten wichtige Zusammenhänge sowie äußere Bedingungen außer Acht und erfasst nicht das Individuum in seiner Gänze. Die qualitative Forschung schafft es hingegen kaum verallgemeinerbare Aussagen zu treffen und arbeitet oftmals unsystematisch und zu breit (vgl. z. B. Euler, 2011). Da die pädagogische Forschung auf diese Weise nicht an den Problemen der Praxis arbeitet und Lösungsstrategien für sie aufzeigt, besteht kein Praxisnutzen und ein „credibility gap“. Ein neuer Forschungsansatz ist also nötig, der sich an den Problemen der Praxis orientiert und für diese brauchbare Erkenntnisse liefert (Plomp, 2010, S. 9).

Für die Erzeugung praxisrelevanter Erkenntnisse ist es sinnvoller, der Frage nachzugehen, wie man für einen speziellen Kontext oder ein genaues Problem einen methodisch-didaktischen Ansatz theoriegeleitet entwickeln kann, der ein ganz bestimmtes Ziel verfolgt. Dem versucht „Design Based Research“ (DBR) entgegenzuwirken. DBR ist eine Forschungsparadigma von und für Pädagogen, das versucht die Auswirkungen, den Transfer und die Umsetzung pädagogischer Forschung theoriegeleitet in eine anwendbare Praxis zu erhöhen. Die sog. Designprinzipien, die sich aus der Forschung ergeben, sind für Praxis wie Wissenschaft von Relevanz (Anderson & Shattuck, 2012, S. 16). Dabei versucht DBR keine verallgemeinerbaren Aussagen zu erzeugen, sondern „einen exemplarischen Beitrag zur Lösung eines pädagogischen Problems [in einem bestimmten Kontext] zu leisten und dadurch ‚praktische‘ Theorien hervorzubringen“ (Jahn, 2014, S. 4).

„Design Based Research“ stützt sich auf die folgenden Forschungs- und Designprinzipien (vgl. Anderson & Shattuck, 2012, S. 16f.):

- Die Forschung muss im pädagogischen Feld erfolgen, nicht bspw. in einem experimentellen Kontext. Nur so kann die Validität der Forschung garantiert sein und die Ergebnisse haben einen wahren Nutzen für (den entsprechenden Kontext) der pädagogischen Praxis.
- Die Forschungsergebnisse zielen auf die Verbesserung der pädagogischen Praxis ab. Dabei ist es wichtig, den ganz speziellen Kontext, in dem die Forschung betrieben wird, zu beschreiben. Nur so können andere Forscher und Praktiker entscheiden, wie gut das Vorgehen für ihren eigenen Kontext anwendbar ist und ggf. abgeändert werden muss. Weiter erfordert DBR eine Sichtung von relevanter Literatur, Good-Practice-Fällen und Theorien.
- DBR ist nicht rein qualitativ oder quantitativ ausgerichtet, sondern steht für eine explizit offene Methode, die verschiedene Ansätze vereint.
- Design Based Research versteht sich als „research through mistakes“. In mehreren Interventionen, also praktischen Durchläufen zur Erprobung des Designs, werden stetig versucht Handlungsempfehlungen für die speziellen Rahmenbedingungen zu adaptierten. Dies bringt auch die Schwierigkeit mit sich zu entscheiden, wann das Design möglichst gut perfektioniert und die Forschung somit am Ende ist.
- Da DBR in der Praxis und für die Praxis durchgeführt wird, müssen Forscher und Praktiker Hand in Hand zusammen arbeiten.
- Ziel ist es, ein Design zu entwickeln, das Handlungsempfehlungen und Theorien für das praktische Agieren in einem bestimmten Kontext liefert.

Ziel ist es, ein Design zu entwickeln, das Handlungsempfehlungen und Theorien für das praktische Agieren in einem bestimmten Kontext liefert.

DBR zeigt sich für die Entwicklung zugeschnittener hochschuldidaktischer Weiterbildungen (für Tutorinnen und Tutoren) als äußerst geeignete Methode. Durch die Erforschung der Schulungen im Feld soll die pädagogische Praxis im speziellen Kontext eines Faches/einer Fächergruppe an einer Massenuniversität erfolgen. In mehreren Iterationen sollen die Trainings theoriegestützt weiterentwickelt und optimiert werden, um dadurch konzeptionelle Antworten auf die in den vorangegangenen Abschnitten aufgeworfenen Forschungsfragen zu erhalten.

4 Perspektiven

Tutorielle oder mentorielle Betreuungskonzepte gelten heute als unverzichtbares Kernelement an Hochschulen (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 5ff.). Damit diese ihrer Aufgabe gerecht werden, ist eine erfolgreiche hochschuldidaktische Qualifizierung unverzichtbar. Gleichwohl erweist sich diese Veranstaltungsform als ein noch weitgehend ungeklärtes Forschungsfeld. Im Rahmen dieses Beitrags sind auf der Folie einer Literaturexpertise zu Tutoriumsformaten und darauf bezogenen Konzepten einer hochschuldidaktischen Qualifizierung (Kapitel 1) entsprechende Formate an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg typisierend gespiegelt worden. Dabei zeigt sich, dass eine gängige Typisierung in Fachtutorien einerseits und Orientierungstutorien andererseits in der Praxis zu grobschlächtig ist. Auf die Vielfalt der Tutoriumsformate reagiert das FBZHL der FAU daher – wie in Kap. 2.1 und 2.2 dargestellt wird – durch eine Ergänzung von Standardangeboten (produktorientierte Vorgehensweise) durch kundenorientierte, bedarfs- und zielgruppengerechte Offerten für Tutorinnen und Tutoren. Auch wenn die Angebote durchweg auf eine hohe Akzeptanz (Zufriedenheit) und einen hohen subjektiv eingeschätzten Lernerfolg stoßen, so bleiben naturgemäß zu Beginn eines Forschungsprojekts noch viele vordingliche Forschungsfragen

ungeklärt, die sich an die Ausführungen in der vorliegenden Abhandlung anschließen:

- Welche didaktischen Kompetenzen, Teacher's beliefs und Reflexionskompetenzen sind zur Gestaltung von Fach-, Orientierungs- und integrativen Tutorien erforderlich, um Zufriedenheit und Lernerfolg bei Studierenden zu fördern? (Kapitel 1.2)
- Was genau umfassen die Konstrukte „Teacher's beliefs“, „Reflexionskompetenz“ und das angesprochene Pendant einer „Feedbackkompetenz“ und wie lassen sie sich fördern? (Kapitel 1.2)
- Wie lassen sich die verschiedenen Zielhorizonte auf der Mikro-, Meso-, Makro- und Exoebene so zu einem konzeptionellen Entwurf bei hochschuldidaktischen Maßnahmen für Tutanden verbinden, dass einerseits Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer gesichert, anderseits gewünschte bildungspolitische und -wissenschaftliche Ansprüche berücksichtigt werden? (Kapitel 2.3.1)
- Lassen sich die angesprochenen Kompetenzen eher in fachübergreifenden oder fachbezogenen hochschuldidaktischen Veranstaltungen vermitteln oder bieten Modulkonzepte einen geeigneten konzeptionellen Mittelweg? (Kapitel 1.2)
- Welche Lehrannahmen bringen Tutanden in hochschuldidaktische Maßnahmen mit und wie können diese ggfs. modifiziert werden und welchen Einfluss haben veränderte Teacher's beliefs auf die spätere Tutorienarbeit? (Kapitel 2.3.3)
- Welches transferförderliches Design seitens Fortbildungszentrum, Fach und Lehrstuhl ist im Vorfeld, im Verlauf und im Nachhinein zu Fortbildungskursen erforderlich und wie lässt sich insbesondere die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer fördern, um dadurch die Transfermotivation aufzubauen? Welche dieser Maßnahmen sind besonders tauglich, welche haben eine geringe Wirksamkeit? Sind transferförderliche Maßnahmen wenigstens partiell fachübergreifend als generelle Strategien zu empfehlen? (Kapitel 1.2 und 2.3.3)
- Und mit Bezug auf die Tutorien selbst: Führt die Vielfalt der Tutoriums-Formate auch zu unterschiedlichen Erfolgen (Transfer, Lernerfolg und Zufriedenheit auf Seiten der Studierenden)? Welchen Erfolg haben Orientierungspraktika (Mentoringkonzepte) in der Studieneingangsphase im Hinblick auf die Anwendung von neu vermittelten Lerntechniken? (Kapitel 2.1 und 2.3.5)

Das Fortbildungszentrum Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg plant zumindest einigen der aufgeworfenen Fragestellungen im Rahmen des BMBF-Forschungsprojektes „Qualität in Studium und Lehre“, Teilprojekt „Aus- und Weiterbildung studentischer Tutorinnen und Tutoren“ nachzugehen. Dazu soll auf den Design-Based-Research-Ansatz (Kapitel 3) in Verbindung mit quantitativen und qualitativen Erhebungen zu den Erfolgsebenen Zufriedenheit, Lernerfolg und Transfer (Kapitel 2.3.2) im Rahmen vergleichender Evaluationsdesigns zurückgegriffen werden.

5 Literatur

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? Educational Researcher, 41 (1), 16–25.

Attenberger, C. (2014). Teacher's belief in der Hochschullehre: Theoretische Überlegungen und empirische Analysen am Beispiel von Seminarteilnehmern des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Masterarbeit (unveröffentlicht), FAU, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Nürnberg.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A review and directions for future research. In: Personnel Psychology, 41.

Baumeister, N., Höpfer, E., Klink, K. & Dietz, A. (2011). Akzeptanz hochschuldidaktischer Weiterbildungsprogramme in verschiedenen Fachdisziplinen am Beispiel eines Tutorinnen- und Tutorenprogramms. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6 (3), 208–217.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (o. J.). Projektdatenbank, Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 19.02.2015. Verfügbar unter http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Klett-Cotta: Stuttgart.

Bronner, R. & Schröder, W. (1983). Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. Band 6, Hanser, München.

Diez, A. & Klink, K. (2010). Synergieeffekte in hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen nutzen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5 (3), 19–28.

Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) (4), 520–542.

Flender, J. (2005). Didaktik der Hochschullehre. In T. Stelzer-Rothe (Hrsg.), Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen (1. Aufl., S. 170–205). Rinteln: Merkur-Verl.

Gage, N. & Berliner, D. (1996). Pädagogische Psychologie. 5. Aufl., Weinheim.

Gotzen, S. (2008). Reflektieren lernen – Hochschuldidaktische Praxisbegleitung von Tutor/inn/en. In: journal hochschuldidaktik 19, Nr. 2. Studierende in Lehrfunktionen – tutoring – mentoring – peer consulting. S. 8-10.

Gutmann, C., Geiger, M. & Seufert, T. (2014). Effekte eines tutorenbasierten Lernstrategietrainings für Studierende. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, Nr. 1, S. 1-13.

Hempel, M., Klemens, F. & Wiemer, S. (2013). Didaktische Qualifizierung studentischer Tutor_innen. Eine Aufgabe der Hochschuldidaktik. In Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen (HDS) (Hrsg.), HDS.Journal | Tagungsedition: Lernkulturen – Lehrkulturen (1, S. 57–68). Leipzig.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2009). Arbeitsbericht 2007/2008. Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen. Verfügbar unter http://hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Arbeitsbericht_2007-2008.pdf

Holton, E.F., Bates, R.A. & Ruona, W.E.A. (2000): Development of a generalized learning transfer system inventory. In: Human Resource Development Quarterly, 11(4), S. 333-361.

Jahn, D. & Kenner, A. (Fortbildungszentrum Hochschullehre der FAU, Hrsg.). (2014). Erfolgreich studieren am Fachbereich Wirtschaftswissen-

schaften. Lernstrategien für Erstsemester (2. Aufl.). Verfügbar unter http://www.wiso.fau.de/infocenter/informationen/veroeffentlichungen/images/erfolgreich-studieren.pdf

Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen. Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. Wirtschaft und Erziehung, 66 (1), 3–15.

Jahnke, I. & Wildt, J. (2011). Editorial und Einleitung. In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik (S. 9–18). Bielefeld: Bertelsmann.

Jorzik, B. (Hrsg.). (2013). Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur (Positionen / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Bd. 2013). Essen: Edition Stifterverband.

Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). Evaluating Training Programs – The Four Levels. Berrett-Koehler: San-Francisco

Kröpke, H., Wittau, H. & Eßer, A. (2014). Transfersicherung in Qualifizierungsmaßnahmen für Tutoren. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (S. 107–124). Stuttgart [u.a.]: Raabe.

Kultusministerkonferenz. (2005). Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_09_22-Qualitaetssicherung-Lehre.pdf

Öhlschlegel-Haubrock, S., Rach, J. & Wolf, J. (2014): Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung in der Studieneingangsphase mittels Mentoring. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 9, Nr. 1, S. 23-35.

Peterßen, W. H. (2001). Lehrbuch allgemeine Didaktik (Erziehung Gesellschaft Schule, 6., völlig veränd., aktualisierte und stark erw. Auflage). München: Oldenbourg.

Plomp, T. (2010). Educational Design Research: an Introduction. In T. Plomp & N. M. Nieveen (Hrsg.), An introduction to educational design research. Proceedings of the seminar conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23-26, 2007 (3. Aufl., S. 9–35). Enschede: SLO.

Reef, B. (2011). Tutorien und Tutorenausbildung im Fachbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Kassel. In W. Görts (Hrsg.), Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung. Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis (Bd. 13, S. 153–178). Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler.

Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. J. H. van den Akker (Hrsg.), Educational design research (S. 52–66). London: Routledge.

Reimpell, M. & Szczyrba, B. (2006): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenqualifizierungsprogramm. In: Berendt, B. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre 2013 (CD), Raabe Verlag

Rotthoff, T. (2007). Schritt für Schritt. Ein Weg zur erfolgreichen Planung von Lehrveranstaltungen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (B 1.6, S. 1–18). Stuttgart [u.a.]: Raabe.

Rummler, M. (2011). Erfolgreicher Transfer ist Veränderung, Lernen, Wachstum, Entwicklung … Transfermanagement in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren

und Lernen effizient gestalten (L 1.15, S. 1–24). Stuttgart [u.a.]: Raabe.

Schlömerkemper, A. (2005). Didaktische Schulung von Tutorinnen und Tutoren in der Mathematik. Das Hochschulwesen (5), 198–203.

Schmidt, B. (2008). „Ich war vor allem auf mich alleine gestellt“. Die Einstiegsphase junger Nachwuchswissenschaftler/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule“. Zeitschrift für Pädagogik (5), 722–739.

Stender, J. (2009). Betriebliches Weiterbildungsmanagement. Ein Lehrbuch (Weiter @ lernen). Stuttgart: Hirzel.

Szczyrba, B. & Wiemer, M. (2011): Forschungsfeld Tutorien: vom Nachhilfebetrieb zum Motor guter Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, H. 3, S. 165-170.

Trabandt, O. (2009): Der „Shift from Teaching to Learning“ bei den Teilnehmern des Tutorenprogramms „Start in die Lehre“ der Universität Karlsruhe (TH). Erfassung der Veränderung von Lehrkonzeptionen und Lehransätzen im Rahmen eines Qualifizierungsprogramms für Tutoren. Diplomarbeit. Tübingen (unveröffentlicht). Zitiert in: Diez, A. & Klink, K (2010): S. 26 f.

Trautwein, C. (2013). Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8 (3), 1–14.

Ulrich, I. & Heckmann, C. (2013). Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten (I 4.4, S. 1–22). Stuttgart [u.a.]: Raabe.

Wildt, J. (2011). Ein Blick zurück – Fachübergreifende und/oder fachbezogene Hochschuldidaktik: (K)eine Alternative? In I. Jahnke & J. Wildt (Hrsg.), Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik (S. 19–34). Bielefeld: Bertelsmann.

Impressum	Redaktion: Martina Schradi
Herausgeber: Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL)	Gestaltung: Martina Schradi, Alessandra Kenner
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg	ISSN: 2197-9650
Dr.-Mack-Straße , 90762 Fürth	Fotos und Grafiken: FBZHL, Martina Schradi
Internet: www.blog.fbzhl.de	Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei
Verantwortlich: Redaktion	zur Veröffentlichung.
Tel.: 0911-65078-64805, E-Mail: fbzhl@fau.de	